



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Часть II

Новосибирск, 2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

П24 «Актуальные вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (06 февраля 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 168 с.

ISBN 978-5-4379-0219-6

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

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

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 978-5-4379-0219-6

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.8. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	7
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ Алексеева Ольга Владимировна	7
ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ Дорошенко Ольга Николаевна	16
ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ Крипан Ольга Игоревна	20
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ Мартыненко Ирина Владимировна	25
1.9. Семейная педагогика и домашнее воспитание	30
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНОЙ ОТЦОВСКОЙ СЕМЬИ Кусумова Анастасия Амангельдиевна	30
ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ У ХАНТОВ Орехова Анжелика Николаевна	34
1.10. Современные технологии в педагогической науке	40
МОДЕЛИ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ Ветрова Ольга Михайловна	40

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА») Гришкина Татьяна Евгеньевна	46
РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИКЕ Калинина Маргарита Михайловна	50
ЧТЕНИЕ ТЕКСТОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В СХЕМАХ РАЗНЫХ ВИДОВ, КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЕ УМЕНИЕ Лопинцева Людмила Александровна	54
ФОРМИРОВАНИЕ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ Чумакова Ирина Алексеевна	59
1.11. Технологии социально-культурной деятельности	64
К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ: НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПРОШЛОГО ПОКОЛЕНИЯ ГЛАЗАМИ ИХ ВНУКОВ Неганова Валентина Григорьевна	64
1.12. Толерантность: история и современность	68
ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Антоненкова Татьяна Николаевна Казанникова Анна Вячеславовна Старовойтова Елена Николаевна	68
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОЕННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Попов Федор Евгеньевич	73

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ И ОСВОЕНИЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Шерстобитова О.В.	79
Секция 2. Психология	88
2.1. Гендерная психология	88
ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Бондарчук Елена Ивановна Нежинская Елена Александровна	88
2.2. Клиническая психология	93
ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ И ВЕРБАЛЬНЫХ АССОЦИАЦИЙ, А ТАКЖЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Баглюк Анастасия Андреевна Фотекова Татьяна Анатольевна	93
2.3. Общая психология и психология личности	99
МОРАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Заболоцкая Светлана Игоревна	99
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ И ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЧИН, ВЛИЯЮЩИХ НА НЕГО Завадская Юлия Александровна Харченкова Галина Ивановна	107
ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Замищак Мария Игоревна	112

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ Неволина Виктория Васильевна	121
2.4. Педагогическая и коррекционная психология	125
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС Булатова Ольга Владимировна	125
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ Горбунова Елена Владимировна	130
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ВРАЧ — ПАЦИЕНТ» Лымарь Леся Владимировна	134
ГРАМОТНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ВЗРОСЛЫХ В ШКОЛЕ — ОСНОВА БЛАГОПОЛУЧНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧЕНИКОВ Терпиловская Марина Владимировна	140
2.5. Психология развития и акмеология	154
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА Гаджиева Ума Басировна	154
СОУПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ Демиденко Виктория Фёдоровна Латыговская Анна Викторовна	158
2.6. Психология труда, инженерная психология и эргономика	163
ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНЫХ КАБИНЕТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Карманова Марина Александровна	163

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ

Алексеева Ольга Владимировна

*канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО Национального государственного
университета физической культуры, спорта и здоровья
им. П.Ф. Лесгафта,
генеральный директор ООО «АЯЯТРЕВЕЛ&Байкал»,
г. Санкт-Петербург
E-mail: ol_vtor@mail.ru*

На современном этапе развития сферы туристских услуг будущему выпускнику необходимо не только совершенствовать свои профессиональные качества, но и быть готовым к новым видам профессиональной деятельности. Компетентные работники являются главным источником создания устойчивых преимуществ организационных систем туристского рынка и удовлетворения динамично развивающихся потребностей клиентов.

В законе РФ «Об образовании» и других нормативных документах подчеркнуто, что содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. При этом приобретает профессию только в реально-практической деятельности, которая должна быть развиваемой (самостоятельной, творчески преобразуемой, а не только

репродуктивной). В связи с этим в качестве направлений перестройки профессионального образования выделяют интеграцию образования, науки и профессиональной деятельности (производство), где должен происходить переход к новым принципам их взаимодействия, а конкретно — в педагогическом процессе. Такая интеграция требует разработки моделей, задающих систему перехода от учебной деятельности к профессиональной, и при этом побуждать обучающегося к активности. Поэтому особую актуальность приобретает анализ феномена компетентности с точки зрения содержания, структуры и условий формирования.

Особую значимость в выстраивании методологических основ исследования процесса подготовки студентов высшего профессионального образования имеет компетентностный подход (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, В.В. Сериков, О.В. Соколова, И.Д. Фруммин и др.). При компетентностном подходе внимание акцентируется на результате образования, в качестве которого рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. деятельность и компетенции неразрывно связаны. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей своей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход позволяет приобрести новый смысл обучению с целью достижения профессионально-деятельностной компетентности. При рассмотрении профессионально-деятельностного подхода как научной проблемы в процессе реализации подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму возникает необходимость выявить сущность и содержание подхода. Близкая к нашему подходу сущность профессионально-деятельностной компетенции дана профессором Reets (1999) как «имеющийся сформированный потенциал профессиональных способностей который позволяет индивидууму действовать в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями» [1].

Категория «профессиональная компетентность» как признак отражает качественную сторону профессии (профессиональной деятельности), ее носителя и исполнителя (субъекта), который, в свою очередь, станет объектом обучения.

В понятие «профессиональная компетентность» включают три аспекта: проблемно-практический; смысловой; ценностный. Поэтому важным в решении этого вопроса является использование в педагогическом процессе профессионально-деятельностного подхода, позволяющего обеспечить включение студентов в разнообразные виды

активной деятельности в целях обучения, воспитания, развития и участия его в процессе познания и овладения профессиональной деятельностью.

При этом профессионально-деятельностный подход можно рассматривать с позиции интеграции содержания образования по спортивно-оздоровительному туризму и профессиональной деятельности, с помощью моделирования системы активных форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей деятельности, где единицей будет выступать проблемная профессиональная ситуация.

В решении вопроса профессиональной подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму неоднократно поднималась проблема низкого уровня приобретаемых практических умений у выпускников (И. Дрогов, С.И. Шпилько, А.А. Ясакова и др.). Исследования научно-методических источников показали, что в подготовке студентов существует проблема в определении соотношения теоретического компонента с практическим обучением.

Спортивно-оздоровительный туризм является видом профессионально-прикладной деятельности, при этом, как всякая деятельность, она состоит из отдельных действий, и каждое действие можно разложить на более мелкие составляющие — операции и приемы. В связи с этим возникает необходимость осмыслить то, что во время подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму должна происходить взаимосвязь обучения с практической деятельностью и разрабатываться механизмы взаимодействия субъектов на основе проблемных профессиональных ситуаций и уточнения содержательных компонентов, с учетом направлений подготовки.

Кроме того, компетентность — это готовность к выполнению профессиональных действий. Проблема готовности к деятельности стала предметом исследований физиологов, психологов и педагогов (О.Н. Аллин, О.Б. Дмитриева, И.П. Кращеченко, А.К. Маркова, М.Е. Павлова, В.А. Слостенина и др.).

Как показывает теория и практика, готовность студентов в области спортивно-оздоровительного туризма заключается в том, что будущий специалист не только должен иметь психологическую, физическую, научно-теоретическую, но и практическую составляющие будущей профессиональной деятельности. Поэтому считаем, что на каждом уровне готовности студента к будущей трудовой деятельности по спортивно-оздоровительному туризму должны включаться определенные проблемные профессиональные ситуации, которые характеризуют грань компетентности.

При этом считаем, что студенты, приобретая профессиональную готовность, должны решать и выполнять конкретные профессиональные проблемы по спортивно-оздоровительному туризму. На основе этого при подготовке студентов был выбран принцип практикоориентированности, т. е. отбор содержания подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму должен быть ориентирован на профессионально-проблемные ситуации. В связи с этим в процессе подготовки перед нами стояла задача создания условий, которые бы включали профессионально-проблемные ситуации туристско-спортивной сферы.

Системно-структурный подход к учебному процессу последовательно просматривается от области определения структуры и организации учебного материала до организации обучения. Структура системы процесса подготовки может характеризоваться как по горизонтали (связи между однотиповыми, однопорядковыми компонентами), так и по вертикали — в этом случае структура выступает как иерархия уровней (И.В. Блаумберг В.Н. Садовский, И.Г. Юдин).

В связи с этим подбор содержания при подготовке студентов по спортивно-оздоровительному туризму должен включать принципы, способствующие взаимодействию личностно-ориентированного подхода с гуманистическим и общекультурным уровнем формирования.

Считаем, что факторы, определяющие подбор содержания должны быть ориентированы в первую очередь на социальный заказ и личность, которая выбирает траекторию профессиональной деятельности. Качество подготовки должно соответствовать тем характеристикам и требованиям, которые представлены ФГОС ВПО третьего поколения, и на основе составленных учебно-методических, диагностических материалов (рис. 1).

Развитие профессионального мастерства позволяет рассматривать целостный спектр содержательных характеристик подготовки кадров с позиции не только бытия, но и условий формирования. В теории и практике педагогики сложились разные подходы к выявлению условий, обеспечивающих успешность осуществления той или иной деятельности.

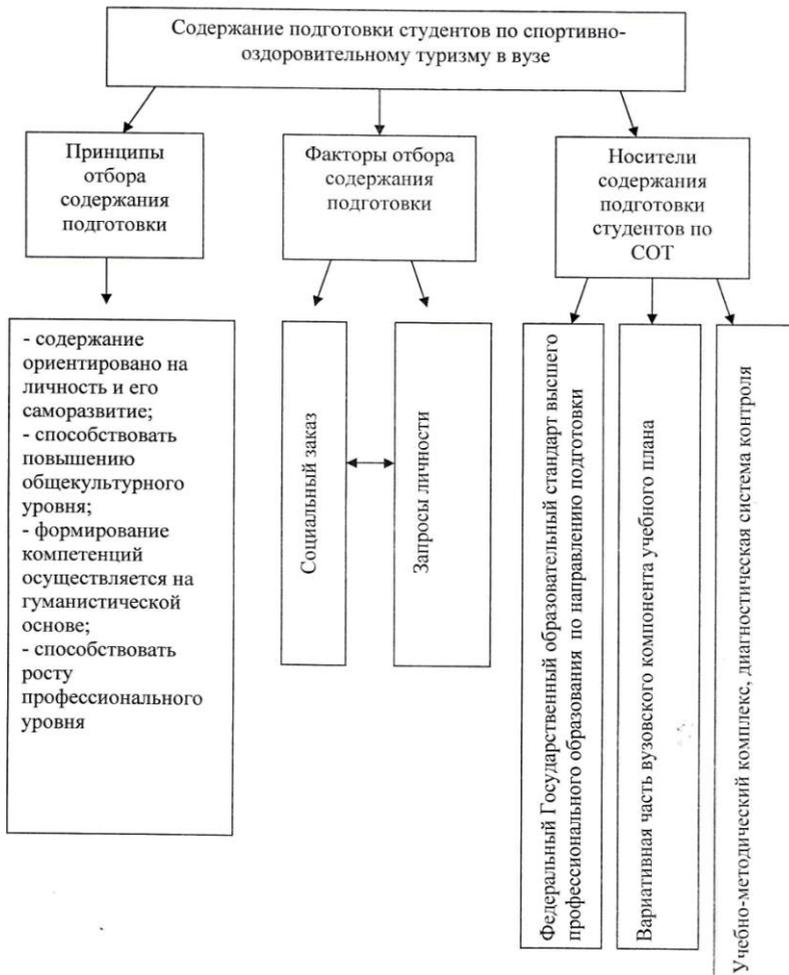


Рисунок 1 *Содержание подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму в вузе*

Под организационно-педагогическими условиями будем понимать механизмы, обеспечивающие процесс управления подготовкой по спортивно-оздоровительному туризму в вузе. Структурно взаимосвязь организационно-педагогических условий отражена в таблице 1.

Таблица 1.

Организационно-педагогические при подготовке студентов по спортивно-оздоровительному туризму



Как показал анализ, в исследованиях часто встречается использование в качестве основания для выделения педагогических условий готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Необходимо выделить организационно-педагогические условия, которые позволят обеспечить качественную профессиональную подготовку.

Перечисленные условия нельзя рассматривать как автономные, так как они взаимосвязаны и образуют общую систему механизмов, регулирующих и определяющих эффективность организации процесса профессиональной подготовленности студентов по спортивно-оздоровительному туризму. Следовательно, профессиональная подготовка по спортивно-оздоровительному туризму обуславливается выдвигаемыми профессиональными требованиями к подготовке, соответственно отраженными в ГОС и ФГОС ВПО. Кроме того, вышеперечисленное будет способствовать побуждению к приобре-

тению опыта и выполнению необходимых операций и действий профессиональной деятельности сферы туризма, соответственно, будет осуществляться решение проблемы как смены парадигмы от теории к практике и ориентирование на формирование компетенций.

В основу показателей профессионально-деятельностной компетенции могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста. При этом учебный процесс в вузе должен моделировать соответствующие стороны будущей профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, является концептуальной основой профессионально-деятельностного подхода.

Учитывая вышесказанное, считаем, что каждый этап подготовки студентов по спортивно-оздоровительному туризму должен включать компоненты, позволяющие реализовать профессионально-деятельностный подход. При этом каждый компонент, должен обеспечивать формирование компетенций на личностно-ориентированном уровне и развивать виды профессиональной деятельности.

В таблице 2 приведены задачи и содержание компонентов процесса обучения с учетом интеграции направления подготовки и формирования необходимых компетенций.

Таблица 2.

**Задачи и содержание компонентов
профессионально-деятельностной компетентности**

Компоненты профессионально-деятельностной компетентности	Задачи компонентов	Содержание компетенций по направлению подготовки (Рекреации и спортивно-оздоровительный туризм)
Социально-профессиональный компонент	Развить профессионально важных качеств личности, способствующих профессионально-деятельностной самореализации	ОК -1, ОК-2, ОК - 7, ОК - 9; ПК - 3, ПК - 4, ПК - 12, ПК - 13, ПК - 15, ПК - 16, ПК - 19, ПК - 26, ПК - 28;
Личностно-профессиональный компонент	Воспитывать личностные качества, направленные на реализацию познавательной профессионально-деятельностной компетентности	ОК - 4, ОК - 7; ПК - 12, ПК - 13, ПК - 15, ПК - 16, ПК - 19, ПК - 24, ПК - 28;
Профессионально-деятельностный компонент	Сформировать познавательное мышление, направленное на выполнение профессиональной компетентности	ОК - 7, ОК - 9, ОК - 10; ПК -1, ПК - 3, ПК - 4, ПК - 10, ПК - 13, ПК - 15, ПК - 16, ПК - 19, ПК - 24, ПК - 26, ПК - 28, ПК - 29, ПК - 30, ПК - 31;
Профессионально-когнитивный компонент	Вырабатывать профессиональные умения и навыки интеллектуальной, коммуникативной, информационной, познавательной, трудовой компетентности	ОК-3, ОК - 9, ОК - 10; ПК -1, ПК - 4, ПК - 10, ПК - 11, ПК - 34;
Профессионально-коммуникативный компонент	Сформировать все виды приема информации и передачи ее. Научить интеллектуальной, профессионально-коммуникативной, информационной, познавательной и трудовой компетентности	ОК-3, ОК - 5, ОК - 7, ОК - 10; ПК - 3, ПК - 10, ПК - 11, ПК - 13, ПК - 34;
Профессиональный эмоционально-волевой компонент	Сформировать систему эмоциональных волевых качеств личности: умение сдерживать эмоции, адекватно оценивать профессиональную деятельность	ПК - 12, ПК - 13, ПК - 15, ПК - 18, ПК - 19;
Профессионально-мотивационный компонент	Воспитывать виды профессиональной мотивации: мировоззренческие, познавательные, ответственность, долг	ОК - 7; ПК -1, ПК - 3, ПК - 4, ПК - 5, ПК - 13, ПК - 14, ПК - 15;
Процессуально-профессиональный компонент	Сформировать умения и навыки для выполнения интеллектуальных, операционных, информационных, познавательных, трудовых действий	ОК - 7, ОК - 9, ОК - 10; ПК -1, ПК - 3, ПК - 4, ПК - 5, ПК - 10, ПК - 13, ПК - 15, ПК - 18, ПК - 19, ПК - 24, ПК - 26, ПК - 27, ПК - 28, ПК - 29, ПК - 31;

Из таблицы видно, что каждый компонент, основанный на профессионально-деятельностном подходе, обеспечивает сущность содержания подготовки студентов и характеризующие компетенции по выполнению профессиональной деятельности. Подбор компонентов должен включать профессионально-деятельностный подход, который позволяет обосновать его с позиции операциональной готовности выпускника к будущей трудовой деятельности. Кроме того, основными принципами формирования профессиональной компетентности будут выступать диагностичность (ориентация на результат обучения); междисциплинарность; многофункциональность.

Характеризуя структуру профессиональной готовности студентов по спортивно-оздоровительному туризму, можно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовности, а с другой — научно-теоретическую и практическую составляющие. Профессиональная готовность рассматривается в качестве переходного этапа от познания профессиональной среды к ее преобразованию на основе интеллектуальной, ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии (Т.В. Амельченко).

Таким образом, изучение деятельности как объекта исследования дает нам основание в рамках профессионально-деятельностного подхода рассматривать «компетенцию» как свойство субъекта осуществляющего осознанную активность, способность и готовность самостоятельно выполнять определенные действия будущей профессиональной деятельности на основе конкретных профессиональных ситуациях. В свою очередь, считаем, что компетентностный подход будет являться механизмом, позволяющий приобрести студентам способности через проблемные производственные ситуации и быть готовыми к выполнению профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Orth Helen. Schlüsselqualifikationen and deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. — Berlin: Luchterhand Verlag, 1999. — 121.

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Дорошенко Ольга Николаевна

*старший преподаватель Сибирского государственного
индустриального университета, г. Новокузнецк*

E-mail: doroon@inbox.ru

Присоединение России к Болонскому процессу повлекло за собой расширение и реализацию целей профессионального образования на основе компетентного подхода, который является одним из ключевых направлений реформирования высшего образования европейского пространства.

Компетентный подход ориентирован на разработку дифференцированной системы понятий для описания и оценки того, что именно в процессе обучения сфокусировано на компетенциях. И самое важное то, что реализация компетентного подхода обуславливает необходимость мониторинга профессионального развития.

Целью компетентного подхода является обеспечение качества образования — это актуальная проблема для России, а проблема качества подготовки выпускников к профессиональной деятельности еще более актуальна. На сегодняшний день необходимы гарантии качества подготовки специалистов высшей квалификации, особенно инженерной профессии.

Главной задачей, стоящей перед высшей технической школой, является практическая реализация компетентного подхода в обучении. Решать эту задачу необходимо всем преподавателям разных вузовских дисциплин (многим из них принадлежит значительная роль в этом деле) посредством создания в процессе обучения условий, необходимых для формирования профессиональных компетенций бакалавров, которые впоследствии перерастут в высокий профессионализм. Это в последнее время является одним из основных требований, предъявляемых к выпускнику любой ступени обучения инженерно-технического вуза.

Под профессиональной компетентностью выпускника мы понимаем интегральную характеристику личности специалиста, отражающую уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков, достаточных для выполнения им должностных функций [5, с. 111].

Этим вопросом занимались многие ученые, такие как Н.Г. Багдасарян, В.И. Байденко, В.Ф. Взятъшева, В.М. Журавский, В.М. Приходько, В.Е. Сучков, Ю.Г. Татур и пр. Многие из них пришли к выводу, что компетентность для будущего выпускника инженерно-технического вуза — это сумма двух квалификаций, то есть профессиональных компетенций и социального поведения. Под квалификацией понимаем знания, умения и навыки, а под социальным поведением — способность и готовность применять профессиональные компетенции, умение работать индивидуально и в группе, умение принимать решения. Данными компетенциями должны владеть инженеры различных ступеней обучения и уровня квалификации, то есть они должны быть присущи как бакалавру, так и магистру.

Сама структура профессиональной компетентности специалистов определяется видами профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность любого инженера требует широкого профиля подготовки по различным направлениям. На основе выполняемых видов профессиональной деятельности данного специалиста и рассмотрения обобщённого перечня профессиональных задач, стоящих перед ним, можно выделить несколько составляющих (групп) профессиональной компетентности: инструментальные, социально-личностные, специальные. Причем первые две группы будут одинаковые как для бакалавра, так и для магистра.

Необходимо сделать акцент главным образом на специальные компетенции для инженеров различных ступеней обучения. Рассматривая и анализируя научные работы многих ученых, можно сделать вывод, что данная компетенция подразделяется в основном на организационно-управленческие и профессионально-профилирующие компетенции, которые более востребованы современными работодателями. Но здесь существует одна острая проблема вузов — это как раз несоответствие компетенций молодых специалистов тем требованиям, которые к ним предъявляют предприятия-работодатели. Это связано со многими причинами, но главная — «использование традиционных форм и методов обучения».

Для получения компетенций, которые требуют работодатели, нельзя исключать дисциплины естественнонаучного, социального и экономического цикла: они являются фундаментом для дальнейшего формирования и развития специальных компетенций. Общепрофессиональные знания получают в рамках изучения дисциплин профессионального цикла, особенность содержания этих дисциплин, их сложная структура, высокий уровень абстракции, большой объём требуют как теоретических, так и практических способов познания. Здесь важно выбрать правильные методы, формы и технологии

обучения, которые позволят целенаправленно, результативно и эффективно сформировать запланированные компетенции.

Важное место в реализации этой задачи можно отдать деятельностно-ориентированным технологиям: методы проектов, контекстное обучение, комплексные дидактические задания. Деятельностный подход ставит своей целью формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе профессиональному и творческому. Обучение, ориентированное на действие, предусматривает не только создание условий для формирования практических умений, но и изучение самих практических умений. Все это поможет сформировать такие необходимые общепрофессиональные умения студента технического вуза:

- проектировочные — создание технических систем, объектов, проектов (на общепрофессиональном уровне);
- конструктивные — ведение технологического процесса в соответствии с техническими условиями, определение системы мероприятий для устранения неполадок;
- гностические — чтение технических чертежей, карт, выявление возможностей и условий выполнения предстоящей работы, определение технических характеристик сооружений.

Результативность обучения будет выше, если использовать новые формы организации подготовки инженерных кадров на начальном этапе:

1. связанные с теоретическим обучением — лекции с элементами проблемного изложения, семинары-игры, консультации;
2. направленные на практическую подготовку — индивидуальные контрольные задания, учитывающие индивидуально-психологические особенности личности, лабораторные практикумы, производственно-технические ситуации;
3. самостоятельные внеаудиторные занятия.

Кроме того, необходимо внедрение в учебный процесс современных средств обучения. Состав и дидактические возможности которых самые разнообразные: учебно-наглядные пособия (макеты и технические модели, технический чертеж, графики и диаграммы, схемы, таблицы); вербальные (экранные, звуковые, экранно-звуковые) средства обучения. Обоснование и выбор средств обучения зависят от особенностей средств производства, учет этого обстоятельства позволяет определить выбор оснащения учебного процесса современными учебно-наглядными и техническими средствами обучения, учебно-методической литературой [2, с. 25].

Деятельностно-ориентированное обучение, реализуемое в системе профессионального образования, поможет формированию составляющих

профессиональной мобильности студентов. Таких, как способность к рефлексии личностного уровня профессионализма, к объективной оценке степени происходящих в профессиональной деятельности изменений и соответствующих изменений профессионально важных личностных качеств. Готовность будущего специалиста к преобразованию себя и окружающей образовательной среды в соответствии с тенденциями социально-экономического развития; способность проектировать свою профессиональную деятельность, прогнозировать свое развитие, свободно принимать решения в ситуации выбора. Опыт деятельностно-ориентированного обучения, широко применяемого в системе, например, профессионального образования Германии, представляет особый интерес для российской системы профессионального образования еще и потому, что он не противоречит нашему опыту реализации деятельностного подхода, который остается одним из главных в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Анализ теории и практики образовательной деятельности в российских вузах, в том числе в технических, свидетельствует о том, что подходы к решению проблемы формирования профессиональной деятельности будущего специалиста еще недостаточно систематизированы. Их поиск и реализация зачастую осуществляются на основе интуиции преподавателей высшей школы, без опоры на научные обоснования.

Теоретические выводы и научные данные, полученные в процессе многих исследований, должны быть использованы в учреждениях высшего профессионально-технического образования с целью, стимулирования процесса совершенствования профессиональной компетентности будущих инженеров.

Список литературы:

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.
2. Кирсанов А.А. Понятийно терминологическая специфика инженерной педагогики // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 21—27.
3. Сенашенко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. — 2009. — № 4. — С. 18—24.
4. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса: учеб. пособие. — Томск: ТГПУ, 2005. — 230 с.
5. Сучков В., Иванов В., Корчагин Е. Модель инженера-строителя: Компетентностный подход // Высшее образование в России. — 2006. — № 12. — С. 110—115.

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Крипан Ольга Игоревна

аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

E-mail: kripan88@gmail.com

Одной из основных задач, которую необходимо решать современным студентам в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», является осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Профессиональный рост человека взаимосвязан с его личностным развитием [3, с. 38]. С точки зрения Л.М. Митиной, факторами профессионального развития и реализации творческого потенциала человека в профессиональной деятельности являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность, гибкость [2, с. 31]. Как отмечает В.И. Стенькова, профессиональные и общекультурные компетенции выпускника определяют готовность к профессиональной деятельности [4, с. 3]. По мнению ученых (В.И. Андреев, Е.А. Тенилов, Н.В. Борисова, Э.Ф. Зеер, В.А. Слостенин, В.В. Серикова, Д.В. Чернилевский), качество вузовской подготовки во многом определяет конкурентоспособность выпускников. При этом основополагающими свойствами этого показателя ученые полагают целеустремленность, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, способность к непрерывному саморазвитию, мотивацию к непрерывному профессиональному росту, стремление к высокому качеству работы, стрессоустойчивость.

Новые социальные и профессиональные требования к качеству подготовки современных учителей становятся необходимым условием для обновления профессиональной подготовки молодых педагогов, в том числе системы педагогической практики. Широкий круг исследований, посвященных изучению конкурентоспособности, позволяет утверждать, что данная проблема является значимой для современной педагогической науки и практической деятельности. Тем не менее, можно констатировать, что влияния педагогических практик на становление конкурентоспособности молодых педагогов недостаточно исследованы.

На основе эмпирических данных, полученных по результатам контент-анализа, а также требований ФГОС ВПО к выпускникам

педагогических университетов нами была разработана авторская модель конкурентоспособности молодых педагогов (Рисунок 1).



Рисунок 1. Модель конкурентоспособности молодого педагога

Конкурентоспособность будущего учителя, по нашему мнению, представляет собой интегральное свойство молодого педагога и может формироваться в условиях педагогических практик, стажировок, тренингов. Вместе с тем представленная модель конкурентоспособности молодого педагога позволяет определить вариативную часть программы педагогической практики с учетом специфики направления подготовки студента-практиканта, результатов входной диагностики уровня проявления компетенции (самооценка и экспертная оценка) и заказа со стороны образовательных учреждений.

В рамках поискового эксперимента, было проведено анкетирование студентов с целью выявления качеств конкурентоспособности, которые, по их мнению являются наиболее важными для молодого педагога. В исследовании приняло участие 122 студента пятого года обучения КГПУ им. В.П. Астафьева факультета иностранных языков; факультета физической культуры и спорта;

факультета географии, биологии и химии. Студентам было предложено ранжировать качества, представленные в Модели конкурентоспособности молодого педагога (Рисунок 1).

Для обработки интерпретация результатов ранжирования был определен коэффициент конкордации (W), который рассчитывается по формуле: $W=12S/(n^2*(m^3-m))$, где S — сумма квадратов отклонений суммы рангов каждого объекта экспертизы от среднего арифметического рангов; n — число экспертов; m — число объектов экспертизы. В зависимости от степени согласованности мнений экспертов коэффициент конкордации может принимать значения от 0 (при отсутствии согласованности) до 1 (при полном единодушии).

Измерению подвергались качества конкурентоспособности, представленные в нашей модели: уровень подготовки (W_1), профессиональные (W_2) и личностные (W_3) компетентности.

Качества уровня подготовки конкурентоспособного молодого педагога респонденты распределили следующим образом. На первое место они определили качество «профессиональные знания» (34 %), на второе — «уровень образования» (34 %), на третье — «образование по профилю работы» (31 %), на четвертое — «навыки работы с компьютером» (36 %), на пятое — «престижность диплома» (36 %), и последнее место — «знание иностранного языка» (24 %). Выраженное в процентах, единогласие респондентов в распределении рангов между качествами уровня подготовки педагога показывает, во-первых, совпадение с моделью по данной категории. Во-вторых, незначительную долю студентов, разделивших свои суждения. Тем не менее, по данной категории качеств конкурентоспособности выявлен средний показатель конкордации ($W_1=0,5$). Поэтому можно считать, что у студентов сложено мнение об уровне подготовки молодого педагога, которое соответствует представленной в статье модели.

Профессиональные качества конкурентоспособности респонденты распределили следующим образом. На первое место они определили «качество, способность анализировать и принимать решения» (23 %). На втором — «коммуникативность» (22 %). На третьем — «мотивация к непрерывному профессиональному росту» (22 %), на четвертом — «организованность» (16 %), на пятом — «рефлексивность» (14 %), на шестом — «способность адекватно реагировать в нестандартных ситуациях» (17 %) и «мотивация к непрерывному профессиональному росту» (17 %), на седьмом — «рефлексивность» (22 %), на восьмом — «профессиональная адаптация» (28 %), на последнем месте — «профессиональная

мобильность» (25 %). По результатам ранжирования профессиональных качеств, по сравнению с данными уровня подготовки, получились достаточно низкими в процентном соотношении. Если средний процент по уровню подготовки составляет 32,5 %, то доля согласованных ответов в отношении профессиональных качеств конкурентоспособности — 20,6 %. Данные ранжирования показывают рассогласованность респондентов в 3 и 6 рангах. Качество «мотивация к непрерывному профессиональному росту» значительная часть студентов (22 %) ставят на третье место и 17 % — на шестое. Причем другие 17 % респондентов на шестое место поставили качество «способность адекватно реагировать в нестандартных ситуациях». Такой результат отражает низкий уровень согласованности ($W_2=0,2$) мнений студентов и их неопределенному представлению о профессиональных качествах конкурентоспособности молодого педагога.

Наибольшая рассогласованность мнений ($W_3=0,1$) была выявлена при обработке данных ранжирования личностных качеств конкурентоспособности молодого педагога. На первое место студенты определили качество «целеустремленность» (29 %), на второе — «самостоятельность» (21 %) и — «трудолюбие» (21 %). На третье — «уверенность» (21 %) и целеустремленность (21 %). На четвертое — «уверенность» (22 %), «самостоятельность» (21 %) и «лидерство» (20 %). На пятое — «уверенность» (20 %) и «творческое отношение к делу» (20 %), на шестое — «творческое отношение к делу» (20 %), на седьмое — «лидерство» (21 %) и «стрессоустойчивость» (21 %). На последнее место — «способность идти на риск» (57 %). Мы предполагаем, что выявленная рассогласованность мнений респондентов связана с несформированностью понятий в контексте конкурентоспособности, как видно по рангам 2, 3, 4, 5 и 7, а также небольшому проценту совпадений мнений студентов.

Среди незначительной части ответов (20 %) прослеживается такая же последовательность качеств по данному критерию, как и в нашей модели: целеустремленность — самостоятельность — уверенность — лидерство — творческое отношение к делу — трудолюбие — способность идти на риск. Такое совпадение может свидетельствовать о том, что данная группа респондентов разделяет наши взгляды на приоритетные личностные качества конкурентоспособности молодого педагога.

Оставшаяся часть ответов (76 %), которая отражает рассогласованность между респондентами, снизила информационную ценность сравнительного анализа результатов ранжирования параметров конкурентоспособности. Мы предполагаем, что студенты испытывали

трудности при ранжировании. Т. к. у них недостаточно сформированы представления о личностных качествах педагога в контексте конкурентоспособности в сфере образования.

По результатам поискового исследования можно сделать несколько выводов.

Данные анкетирования выявили, что только у незначительной части опрошенных студентов сформированы представления о качествах конкурентоспособности молодого педагога.

Наибольшая согласованность наблюдается ($W_1=0,5$) в суждениях студентов о качествах уровня подготовки молодого специалиста. Низкие значения согласованности были выявлены при оценки студентами критериев профессиональных ($W_2=0,2$) и личностных ($W_3=0,1$) качеств педагога.

В дальнейшем планируется исследовать развитие качеств конкурентоспособности студентов в процессе прохождения ими педагогической практики.

Список литературы:

1. Крипан О.И. Непрерывное образование как механизм становления конкурентоспособности молодого специалиста // Молодёжь и наука XXI века: Материалы XII Всерос. научн.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Красноярск, 17 мая 2011 г). — Красноярск, 2011. — Т. 3. — С. 78—80.
2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—38.
3. Оганесов В.А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования: Дис. канд. пед. наук. — Ставрополь, 2003. — С. 38.
4. Стенькова В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологи: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2007. — 23 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Мартыненко Ирина Владимировна

*канд. пед. наук, доцент Саратовского государственного
университета, г. Саратов
E-mail: martirnavlad@yandex.ru*

Формирование компетенций у обучающихся — одна из актуальных проблем в настоящее время.

Задача высшего профессионального учебного заведения — сформировать общекультурные и профессиональные компетенции, которые необходимы будущему специалисту для успешной реализации в профессиональной деятельности.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность — владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, включающими его личностное отношение к ним и предмету деятельности. Компетентность характеризует готовность обучающихся применять знания, умения, навыки, способы деятельности и ценностные отношения для решения практических задач в реальной жизни [1, с. 55].

На занятиях по дисциплинам «Теория и методика обучения биологии», «Современный урок биологии и экологии» студенты учатся разрабатывать и проводить уроки с использованием интерактивных методов обучения в сочетании с традиционными, элементов современных педагогических и информационных технологий обучения.

На практических занятиях по вышеуказанным дисциплинам нами используются интерактивные технологии обучения: игровые, например, деловая/ролевая игра, кейсовая, проектная, развития критического мышления у обучающихся и другие.

Студенты на одном из занятий получают домашнее задание «Разработать современный урок биологии». Темы уроков они выбирают в соответствии со школьным учебником определённого класса.

На практических занятиях каждый студент проводит разработанный урок в форме деловой/ролевой игры. Студент, проводящий урок выступает в роли учителя, а сокурсники — в роли учащихся.

После проведения урока студентом проводится анализ урока (структурный, поэлементный). Анализируются: реализация задач (образовательных, развивающих, воспитательных) в ходе урока, выбор методов и методических приёмов в соответствии с возрастными особенностями учащихся и спецификой содержания изучаемого материала, выбор средств наглядности, применение элементов интерактивных технологий обучения, содержание слайдов презентации, структурирование содержания нового материала, логика изложения, способы активизации познавательной деятельности учащихся на уроке и другое. Каждый из сокурсников высказывает собственную точку зрения. В процессе анализа урока чаще всего возникает дискуссия по поводу проведённого урока.

Применение кейсовой технологии позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе — творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности. Кейс-метод развивает аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные умения и другие. Работа с кейсом включает несколько этапов: этап введения в кейс, этап анализа ситуации, этап презентации, этап общей дискуссии, этап подведения итогов.

Рассмотрим применение кейсовой технологии на занятиях по дисциплинам «Теория и методика обучения биологии», «Современный урок биологии и экологии».

Студенты разрабатывают кейс для школьников по тематике предложенной заранее до занятий преподавателем или выбирают тему самостоятельно. Разработка кейса предполагает подбор информационных источников, деление учащихся на группы.

Структура кейса, например, по теме «Дыхание и жизнь» для учащихся восьмого класса состоит из следующих частей.

Первая часть кейса посвящена организации обсуждения кейса.

Для того чтобы свободно ориентироваться в вопросах кейса по вышеуказанной теме, необходимо знать строение органов дыхания и «распределение ролей» между ними. Первая часть вопросов кейса содержит общую информацию о дыхательной системе.

Вторая часть кейса затрагивает вопросы, связанные с различиями в носовом и ротовом дыхании.

Третья часть кейса посвящена звукообразованию и его связи с дыханием.

Четвертая часть кейса посвящена вопросам естественной дыхательной гимнастики.

В пятой части кейса учащиеся обсуждают особенности дыхания при физических нагрузках.

Шестая часть кейса. Практическая работа «Тренировка дыхания».

Седьмая часть кейса. «Вредные привычки» дыхания и борьба с ними.

Восьмая часть кейса. Значение тренировки дыхания.

Девятая часть кейса. Знакомство с современными методиками дыхательных упражнений.

В каждой части кейса члены групп совещаются между собой, и один представитель от каждой из групп озвучивает вариант решения задания, приводит необходимые аргументы, отвечает на вопросы. По окончании дискуссии подводится итог правильности суждения учащихся определенной группы.

Рефлексия. Подведение итогов работы групп в целом и членов каждой группы в отдельности.

На практическом занятии по методическим дисциплинам разработанный студентом кейс апробируется в форме имитационной игры.

На практических занятиях по дисциплинам «Теория и методика обучения биологии» и «Современный урок биологии и экологии» мы используем проектную технологию.

Проект — самостоятельная исследовательская деятельность обучающихся по решению поставленной перед ними проблемы. Работа над проектом проходит при гибкой поддержке преподавателя.

Познакомившись с технологией проектного обучения биологии и экологии на занятиях по методическим дисциплинам студенты самостоятельно разрабатывают учебные проекты (информационные, ролевые, исследовательские) и апробируют их на педагогической практике.

Структура учебного (исследовательского) проекта включает три основных этапа: подготовительный, основной и завершающий.

На подготовительном этапе обсуждается тема исследования и возможности осуществления проекта, формулируются цель, задачи и пути их решения.

Основной этап предполагает реализацию исследовательской деятельности по проекту, которая включает работу с дополнительной литературой, выполнение практических и лабораторных работ по заданиям.

На завершающем этапе заслушиваются отчеты групп в форме защиты проектов на уроке-конференции.

Приведём примеры некоторых тем исследовательских проектов, разработанных студентами в процессе педагогической практики совместно с учащимися и выполненных, например, «Бактерии вокруг нас» (7 кл.). «Здоровье человека и факторы среды» (8 кл.). «Оценка экологического состояния почвы пришкольной территории» (10 класс). «Оценка степени загрязнения водопроводной воды, сточной воды и воды реки Волги» (10 класс) и другие.

На практических занятиях по дисциплине «Современный урок биологии и экологии» мы используем элементы технологии развития критического мышления: «мозговой штурм», синквейн, прием «толстые и тонкие вопросы» и другие.

Для проведения «мозгового штурма» студенты разбиваются на 4 группы по 3—4 человека. Каждой группе даётся задание, в котором обозначена проблема. Приведём пример одного из заданий: предложите технологию обучения (или её элементы), способствующую развитию у учащихся самостоятельности мышления на примере определённой темы школьного курса биологии. Решение проблемы в группах длится 10—15 минут. После этого обсуждение экспертами итогов работы групп, отбор ими и оценка наилучших идей, сообщение о результатах «мозгового штурма», публичная защита наилучших идей. Правила мозгового штурма: критика исключается, записывать любую идею, идей должно быть много, комбинирование и совершенствование идей, отбор лучшего решения.

Составление синквейна в парах (или группах по 4 человека) мы предлагаем после лабораторной работы, на закрепление нового материала. На создание синквейна отводится 7 минут. Синквейн состоит из 5 строк. Первая строка — название синквейна; вторая строка — два прилагательных; третья строка — три глагола; четвёртая строка — фраза на тему синквейна; пятая строка — существительное. Этот приём способствует развитию умений: резюмировать информацию, излагать изученный материал в нескольких словах, обеспечивает взаимодействие и сотрудничество между обучающимися, способствует развитию познавательной активности, снимает эмоциональное напряжение.

Применение игровых, кейсовой, проектной технологий, элементов технологии развития критического мышления на занятиях по методическим дисциплинам способствует формированию у студентов методических знаний, умений, навыков, самостоятельности мышления, критического мышления, способности к самосовер-

шенствованию, коммуникативной, информационной культуры, инициативности, креативности и других качеств личности.

Разработка и выполнение студентами проектов учит их самостоятельно осваивать теорию, применять знания для решения новых педагогических задач; способствует овладению исследовательскими методами; позволяет развивать проектировочные и коммуникативные умения и навыки, творческую самостоятельность.

Использование интерактивных технологий обучения на занятиях по методическим дисциплинам способствует формированию и развитию профессиональных компетенций (педагогическая, психологическая, методическая и управленческая) у будущих учителей биологии, лучшему и более глубокому усвоению информации.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—59.

1.9. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНОЙ ОТЦОВСКОЙ СЕМЬИ

Кусумова Анастасия Амангельдиевна

студент Уральского государственного педагогического университета

E-mail: kusumova@mail.ru

В настоящее время мы привыкли в речи слышать такое понятие как «мать-одиночка», но кто бы мог подумать, что «отцы-одиночки» явление также распространенное. Количество неполных отцовских семей ежегодно возрастает. В школах одна семья на класс — неполная отцовская. Каковы же причины образования неполной отцовской семьи?

Нами были выделены несколько причин её образования:

- вдовство;
- развод;
- в браке, но отдельное проживание;
- усыновление;
- опека;
- жена в местах лишения свободы;
- лишение жены родительских прав;
- жена недееспособна.

Наиболее распространенной причиной возникновения неполных семей является: *вдовство*, а после нее лишение жены родительских прав.

По исследованиям социологов о воспитательных возможностях родителей в половом различии оказалось, что половина опрошенных женщин и мужчин утверждают, что мужчина как сильный пол не уступает по своим воспитательским способностям. В ходе опроса 58 % женщин и 54 % мужчин, выявлено, что они не считают особенным самостоятельное воспитание ребенка отцом. Но в реальности возникает другая картина. Большое число мужчин отказываются от посещения с ребенком врачей (90 %), контролирования режима дня (70 %). Из числа всех родительских обязанностей, по исследованиям

Государственного института проблем семьи и молодежи, мужчинам предпочтительны такие как, забирать, или отводить ребенка в какое-либо образовательное учреждение. И еще меньше уделять внимания при выполнении домашнего задания.

Но не все отцы относятся халатно к воспитанию детей. «Наверное, я не могу дать детям того, что смогла бы дать им родная мать, — признается Вадим Иванович. — Но что я могу ответить точно: дети для меня — все. Я очень радуюсь их маленьким успехам и также искренне переживаю, если они из-за чего-то расстроены».

Психологи считают, что после возраста трех лет дети нуждаются в воспитании отца намного больше, чем матери. Французские исследователи даже сделали сенсационное открытие, на которое очень возмущенно отреагировали женщины. А заключается оно в том, что 98 % социального опыта и развития может дать ребенку именно отец. Но дети, выросшие только с ним, отличаются от своих сверстников. Несмотря на то, что они более организованны, самостоятельны и ответственные, в то же время — более замкнуты и насторожены.

В качестве основных причин возникающих трудностей большинство опрошенных одиноких отцов выделяют: отсутствие педагогических и психологических знаний о специфике воспитания и общения с детьми определенного возраста — 67 %; частые конфликты в семье — 25 %; отсутствие практического опыта воспитания детей — 8 % [3, с. 3].

Ситуации, в которых оказываются одинокие отцы и дедушки-опекуны разнообразны по своей проблематике. Из всего этого следует, что им на помощь могут прийти специалисты. Такими специалистами, как правило, являются социальные педагоги. А наиболее приемлемой формой работы с данной категорией семей является социально-педагогическое сопровождение.

Социально-педагогическое сопровождение по своей специфике имеет комплексный характер. Он заключается в том, что содержит в себе ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности специалиста, обеспечивающих: правовую защиту; социальную помощь; педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности. При этом комплексное социально-педагогическое сопровождение неполной отцовской семьи предполагает:

- интеграцию социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельности;
- согласование подходов и командных действий педагогов с использованием специалистов из разных ведомств и служб;

- широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития ребёнка, так и на предупреждение возникновения данных явлений;
- особый вид помощи ребёнку и его семье в решении сложных проблем, связанных с социализацией подрастающего человека не только в образовательном процессе, но в других важных сферах его жизнедеятельности;
- группа риск педагогическое сопровождение: предупреждение, профилактика;
- использование индивидуального и дифференцированного подходов в вычленении и решении проблем его личностного и социального развития.

Чтобы осуществить социально-педагогическое сопровождение, нужно глубоко и всесторонне знать каждую семью. Это для социального педагога главная проблема. Но чтобы решить задачу изучения и помощи для семьи, необходимо разработать программу. Как правило, рекомендуется собрать следующие сведения:

1. Общая информация: состав семьи, место работы отца, профессия, материальное обеспечение, жилищные условия.
2. Культурный уровень: образование отца, наличие библиотеки, читательские и прочие культурные интересы, семейные традиции и праздники.
3. Воспитательные возможности: тип взаимоотношений между членами семьи, отношение отца к детям и детей к отцу, уровень отцовского авторитета в семье; есть ли у детей семейные обязанности; есть ли в семье вредные влияния на детей; как отец выполняет требования школы, как участвует в жизни класса; каков режим ежедневной жизни семьи.
4. Внесемейные влияния на детей и отношение к ним родителей: товарищи, двор, улица, соседи, знакомые родителей [2, с. 132].

Социальный педагог один не сможет сделать того, что можно сделать в союзе с родителями и другими специалистами. Важным моментом в социально-педагогическом сопровождении неполных отцовских семей является организация и проведение родительских тренингов и классных часов.

Тренинг — метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. В нашем случае идет речь о получении родителем конкретных педагогических знаний и умении при воспитании детей. Как правило, тренинги носят психологический характер, помогают отцу окунуться в неформальной ситуации в типичные проблемы бытия, почувствовать на себе роль

сына или дочери, понять каково их состояние в разных ситуациях. Итогом тренинга служит осмысление путей решения проблем, планирование на будущее конкретных мероприятий, способствующих успешной социализации детей.

Классный час — форма воспитательного воздействия на коллектив учащихся. Присутствие родителей на классных часах всегда влечет за собой успех. В нашей ситуации это большое поле для реализации воспитательной функции отцов не только перед своим ребенком, но и перед его сверстниками в целом. Обычно тематика таких классных часов связана с профессиями, гражданским воспитанием, здоровым образом жизни и т. п.

Таким образом, рост неполных отцовских семей влечет за собой заинтересованность со стороны исследователей. Психологические, и социологические исследования противоречат друг другу. На что больше опираться социальному педагогу? В организации работы с данной категорией семей приемлемым видом помощи является социально-педагогическое сопровождение. Но, тем не менее, его результат всецело зависит от взаимодействия родителя с социальным педагогом. Если отец отнесется ответственно к данному виду помощи, то возможность полноценного становления личности и успешная социализация подрастающего поколения в обществе увеличится в несколько раз.

Список литературы:

1. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей // Социальная педагогика. — 2003. — № 1. — С. 17—24.
2. Методика и технология работы социального педагога /под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардохаяева. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
3. Одинокий отец // Вечерний Славгород. — 2005 — № 24. — С. 3.
4. Пуляев В.Т. Размышления о семье российской // Социально-гуманитарные знания. — 2001. — № 6. — С. 142—149.
5. Тихонова Н. Российская семья в начале века: ситуация удручающая // Воспитание школьников. — 2002. — № 3. — С. 29—34.

ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ У ХАНТОВ

Орехова Анжелика Николаевна

*педагог дополнительного образования МБУОШИ
«Русскинская СОШ-И» д. Русскинская, ХМАО-Югра
E-mail: oreh.anj@yandex.ru*

У любого народа свои индивидуальные формы и средства воспитания молодого поколения, которые обусловлены традиционным укладом жизни, территорией проживания, природными условиями. Воспитание подрастающих детей со временем обогащается, изменяется и развивается на основе опыта предыдущих поколений. Воспитание, основа педагогической науки, имеет глубокие народные корни и народные традиции.

Этнопедагогика можно было бы в общем и целом представить как историю и теорию народного (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного) воспитания. Чтобы узнать народ, надо знать его традиционную систему воспитания [2]. Народную педагогику К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов формирования нации. Он писал о самом главном и самом важном для всей педагогической науки: «Народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [2]. Также Ушинский считал, что система воспитания порождается историей народа, его потребностями и бытом, его материальной и духовной культурой, она не может существовать вне решения острых социальных проблем [2].

Семейное воспитание является действенным фактором установления связи с трудовой и духовной жизнью народа. По замечанию Ю.В. Бромлея, в большинстве обществ в качестве важнейшего канала передачи традиционной культурной информации выступает семья [1, с. 38].

Воспитательный процесс у хантов происходит в обыденной жизни. И основой смысл традиций, согласно В.М. Кулемзину, состоит в том, чтобы человек данной культуры знал и выполнял только эти традиции. Выполнение этого условия возможно только в замкнутом коллективе, в частности, в семье, роде, народе [5, с. 6—7]. По мнению Д.В. Гроденко, «в традиционном обществе хантов и манси любая мелочь имеет воспитательное значение. Человеческое общество в целом можно считать педагогической системой. Оно педагоги-

зировано уже, потому что включает в себя все стороны народного быта, которые сами по себе имеют воспитательный характер. Воспитание детей в жизни хантов и манси не носило целенаправленный и методический характер, но его влияние на ребенка сильно и поучающее, хотя и стихийно» [3, с. 44].

«Дети наше счастье, наше будущее», — так говорят все люди независимо от их национальной, расовой принадлежности. По-разному народы отмечают рождение детей, есть и ряд обрядов, связанных с рождением ребенка и воспитанием. Такие обряды есть и у народов нашего края. Первоначальной основой воспитания ребенка служит семейное воспитание, которое сводилось к обучению ребенка комплексу правил поведения, а также к знанию обычаев народа. Огромную роль в семейном воспитании играла сила молодого поколения. Старшие старались внимательно относиться к младшим, воспитывали в них мужество, выдержку, стойкость.

Традиционная культура воспитания включает в себя совокупность идей и приемов по подготовке подрастающего поколения к жизни, традиции и обряды, регламентирующие его воспитание, правила кормления, рецепты детской пищи, предметы детского быта (колыбель, одежда, детские орудия труда, игрушки), детский фольклор, колыбельные и игровые песни, традиционные детские и молодежные праздники и различные формы народных состязаний, трудовые обязанности детей [1, с. 15].

В народной педагогике было непринято наказывать детей. Над ребенком никогда не было насилия: если он не хотел сделать что-то сейчас, то взрослые и не настаивали. Позже он сам спокойно делал то, о чем просили его родители. Если ругали детей, то запрещено было произносить слова проклятий в их адрес [6, с. 29].

В воспитательном процессе все опирается на трудовые традиции, ханты приучали детей к жизнестойкости и труду. Святая заповедь народа — это любовь к труду. В каждой семье трудовые традиции были направлены на сохранение и приумножение материального и духовного богатств семьи.

Основой воспитания молодого поколения хантов являлось включение детей в трудовую, хозяйственную деятельность семьи, своего рода. При этом ставились главным образом две основные задачи: подготовить ребенка с самого раннего возраста к самостоятельной трудовой жизни и приобщить его к традициям своего народа. Решение этих задач предполагало всестороннее развитие детей, привитие им разнообразных трудовых навыков, передачу молодому

поколению всей суммы нравственных норм их этноса и накопленных им знаний об окружающей природе и способах существования в ней.

В.И. Прокопенко пишет в своей работе, что, чтобы выжить в суровых природно-климатических условиях постоянного проживания, надо с самого раннего возраста быть физически подготовленным. Только благодаря такому воспитанию из ребенка мог вырасти настоящий хозяин тайги, лесотундры, способный легко переносить жестокие морозы, жару и любую непогоду, которому по плечу были традиционные промыслы, огромная затрата физических сил на добычу пищи для семьи и многое другое.

Все различные виды трудовой деятельности развивали детей физически — укрепляли у них мышцы рук, плечевого пояса, ног и, кроме того, воспитывали у детей терпение, усидчивость, целеустремленность.

В основу классификации положены три признака: возрастной, половой и промысловой. Игровые средства воспитания делятся на три группы: игры, самобытные физические упражнения, прикладные состязания. Народные игры являются основным средством воспитания и развития ребенка. В игре ребенок осваивает навыки общения, взаимовыручки, трудовые навыки, развивает физические качества (оленья упряжка, прыжки через нарты). В хантыйских детских играх находят отражение ситуации из жизни взрослых. Игры детей явились своего рода тренировкой, первой ступенькой к труду. Настольные игры направлены на развитие памяти и сообразительности: «Алли», «Журавль» — «Горэх»; игры с палочками «Сохэл юх», «Тюркэмл», игры с камешками «ас кэв ентыхта» [7, с. 73].

У всех народов в педагогике сохраняется учет половых различий детей, с самого раннего возраста требования к воспитанию мальчиков и девочек различались в соответствии со статусом мужчин и женщин в семье и общественной жизни, в связи с чем бытует разделение «на мужской» и «женский» труд [11, с 92].

С самого детства в игровой форме девочки подражали своим матерям, сестрам, а мальчики — братьям и отцам, девочки воспроизводили в игре женскую работу, мальчишки — мужскую. Девочки учились вести домашнее хозяйство, помогали выделывать шкуры, шить изделия, где требовались усидчивость и терпение, а главное, приучались к трудолюбию. Учились шить, украшать одежду красивым орнаментом из бисера и меха, также девочка приобретала навыки по выделке шкур, кройке и шитью одежды и обуви. Все необходимые принадлежности для рукоделия — это шкура (состав для выделки), нитки (сухожилия), изготавливались женщинами.

Ребенок уже в раннем возрасте улавливал характерные особенности животных и учился их различать. В более старшем возрасте дети принимали участие в ролевых играх, в которых отражалась промысловая деятельность взрослых. Такие игры развивали ловкость, быстроту, сноровку и смекалку.

Мальчики учились делать различные рыболовные снасти (деревянные мордушки), изготавливать самые простые орудия лова для зверей (лук и стрелы, слопцы на глухарей), делать традиционные нарты, обласки — лодки. Помогали старшим братьям делать жерди для чума, домашнюю утварь из дерева, бересты. Вместе с отцом охотились на птицу, белку, ловили рыбу, а также ухаживали и следили за оленями, особенно в летнее время, когда для оленей поддерживают дымокур.

Значительная часть нравственных устоев общества внедряется в мировоззрение народа через систему народной педагогики. Правила поведения впитываются в сознание ребенка опосредованно, невербальным путем. Основой обучения и воспитания в семье было не прямое слово, указывающее «нужно делать так», а система установок: «нельзя делать так!», «если поступишь не так, как надо, то навредишь и себе, и другому» [6, с. 28].

В традиционной хантыйской семье, обществе очень четко присматривается распределение пространства между мужчиной, женщиной и другими родственниками. Правила поведения предписывали обязательное соблюдение оппозиций: почетный — менее почетный, вверх — низ, подразумеваемая под этим — йиммэн «священный».

В традиционной жизни очень четко были определены взаимоотношения мужчины и женщины в семье. Правила предписывали женщине определенный порядок поведения со свекром, деверем, мальчиками в семье. Эти отношения регулировались соблюдением обряда «избегания» друг друга — «имэлта», женщина закрывала платком лицо мужчин, на пример от брата, братика мужа (только от родственников со стороны мужа). В правилах избегания заложено глубоко нравственное содержание: с помощью их осуществлялось регулирование брачных отношений — предотвращались кровосмесительные браки и случайные связи.

В семейном воспитании большое значение также придавалось усвоению детьми порядка, включая его внешнее выражение, например, застольный этикет. Этикет — совокупность правил поведения, регулирующих внешние проявления человеческих отношений. Застольный этикет хантов неотделим от жизни. У хантов не было специального свода этических норм, а нравственные законы, моральные принципы

реализовались через нормы обычного права, систему запретов, табуирование. Лапина М.А в своей книге пишет что, этическая система хантов основывается на двух «китах»: религиозно-нравственных установках и системе запретов [6, с. 92].

В хантыйском застольном этикете можно выделить следующие моменты: 1) стол — пэсан, типы столов (пиров), 2) распределение ролей, 3) рассаживание, 4) последовательность подачи пищи, 5) прием пищи, 6) принятие спиртных напитков, 7) выход из-за стола и возвращение к нему, 8) речевой этикет. За стол садятся в следующем порядке: ближе к священному углу садится хозяин, рядом сыновья и дочери, не достигшие совершеннолетия, со стороны входа (восточной) садится хозяйка, её старшие дочери. Существует традиция — человек, закончивший чаепитие, переворачивает чашку на бок. Чай и другие блюда подают сначала мужчинам, затем женщинам, а когда в доме гости, то обязательно первым гостям. Гостей всегда приглашают к столу, свои домашние за стол садятся сами (там же).

Воспитание, основанное на традициях, — одно из наиболее действенных средств в формировании личности молодого человека. Оно, как правило, оставляет в сознании глубокий след, рождает стремление беречь неопенимое наследие народа, активно развивать его.

Список литературы:

1. Бугаева А.Л., Зуева У.Н. Формирование этнического самосознания у учащихся на основе традиций Севера. — Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2002. — 190 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. «Академия», 2000. — 176 с.
3. Гроденко Д.В. Самобытность традиционной педагогической культуры ханты и манси // Западная Сибирь: история и современность: выпуск / МУ. БИС; НГПИ. — Екатеринбург: ФГУ ИПП Урал. Рабочий, 1999. — с. 44—47.
4. Кулемзин В.М. Отношение человек-общество, человек-вещь, человек-природа в традиционных и современных культурах Сибири: Учебное методическое пособие к курсу «этнографическое краеведение». — М.: ИКАР, 1997. — 48 с.
5. Кулемзин В.М., Лукина Н.В. Знакомьтесь: ханты. — Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1992. — 136 с.
6. Лапина М.А. Этика и этикет хантов. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. — 114 с.
7. Лапина М.А. Этические традиции в воспитании детей обско-угорских народов. // Обские угры (ханты и манси) на пороге Третьего Тысячелетия: Сбор. Ст. № 5. — Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2001. — 104 с.

8. Прокопенко В.И. Этнопедагогика народа ханты: физическое воспитание и игры: Учеб. Пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2005. — 296 с.: ил.
9. Прокопенко В.И., Прокопенко В.В. Настольные игры коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации: Учеб пособие / Урал. Отд-ние Российской академии образования; Урал. Гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — 140 с.
10. Путешествие по обскому северу. /Под ред. с. Г. Пархимовича. — Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 1999. — 240 с.
11. Решетникова Р.Г. О традиционном воспитании девочек у разных народов.// Языки и культура народов ханты и манси: материалы Междунар. конференции, посвященной 10-летию НИИ обско-угорских народов. Ч. 1.: Этнология, социология, экономика. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. — 234 с.

1.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

МОДЕЛИ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Ветрова Ольга Михайловна

*соискатель степени канд. пед. наук Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель физики МБОУ «СОШ № 14», г. Ангарск
E-mail: olga771222@yandex.ru*

Как сделать образование личностно значимым, помогающим ребенку самоопределяться в жизни, решать возникающие жизненные проблемы, не теряться в потоке информации, которая обрушивается со всех сторон?

Современное образование должно выйти за пределы решения стандартных, типовых задач, где уже заранее известны ответы на все вопросы. Необходимо внедрять педагогические технологии, в которых на первое место выходит деятельность обучающихся на уроке, а учитель и ученик находятся в «субъект — субъектных» отношениях.

Одной из таких современных технологий является теория решения изобретательских задач — ТРИЗ-технология, автором которой является Г.С. Альтшуллер. В конце XX — начале XXI века в образование все шире внедряется ТРИЗ-педагогика, приемы и методы, которой помогают научить школьников искать, анализировать, обрабатывать и использовать «недостающую» информацию, позволяют существенно повысить активность обучающихся и рассматривать новые формы проведения урока.

Н.Н. Хоменко на базе ТРИЗ-технологии разработал Общую теорию сильного мышления (ОТСМ-ТРИЗ), в которой предложил использование моделей.

Умение мыслить моделями — одна из главных особенностей человека. Без моделирования нет мышления. Однако в педагогике вопрос об обучении построению мысленных моделей до сих пор можно считать открытым.

Модели изучаются сегодня в школьных курсах, в том числе и на уроках физики (материальная точка, идеальный газ, броуновское движение, модели атомов, нитяной маятник и т. д.).

В своей педагогической деятельности мы применяем модель «Элемент — Имя признака — Значение признака» («ЭИЗ») — это инструмент, позволяющий описывать объекты окружающего мира через их признаки (назначение, форма, цвет и т. д.). Отличительные особенности модели — разделение понятий «имя признака» и «значение признака», выделение признаков, существенных в данной ситуации.

Как устроена модель «ЭИЗ»? Это таблица, в которой восклицательный знак обозначает заданную часть, а вопросительный знак ту часть, которую нужно найти (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Общий вид модели «ЭИЗ»

Элемент	Имя признака	Значение признака
?	!	?
	!	!
	?	!

С помощью модели «ЭИЗ» можно рассматривать любые физические элементы: тела, вещества, явления, величины, формулы, законы, теории и т. д.

Итак, на основе модели «Элемент — имена признаков — значения признаков» строятся инструменты:

- для описания и изучения объектов;
- для описания и изучения объектов как систем;
- для описания и изучения проблем, возникающих в системах.

В 7 классе модели даются обучающимся с пропущенными элементами, а в 9 классе обучающиеся уже сами формируют модели самостоятельно в ходе учебной деятельности.

На базе модели «ЭИЗ» в ОТСМ-ТРИЗ введены модели события и эффекты.

Событием будем называть любое изменение значения признака объекта, или нескольких признаков (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Общий вид модели «События»

Было	Стало	Что изменилось	Виновник

Эффектом в ОТСМ-ТРИЗ называют связи между событиями.

По словам Н.Н. Хоменко, эффект — это полисистема событий, связанных между собой причинно-следственными связями (см. таблицы 3 и 4) [8]

Таблица 3.

Эффекты, связывающие события

	событие 1 (причина)		событие 2 (следствие)
если	...	то	...
7 класс, тема «Давление газа»			
если	увеличить температуру газа	то	давление газа увеличится
8 класс, тема «Зависимость силы тока от напряжения»			
если	увеличить напряжение на концах участка в 2 раза	то	сила тока в проводнике увеличится в 2 раза
9 класс, тема «Перемещение»			
если	траектория движения тела замкнутая линия	то	перемещение равно нулю

Таблица 4.

Эффекты, связывающие значения признаков объекта

	состояние 1 (причина)		состояние 2 (следствие)
если	...	то	...
7 класс, тема «Три состояния вещества»			
если	если вещество твердое	то	постоянная форма и объем
8 класс, тема «Электрические явления»			
если	электрические заряды отрицательные	то	при взаимодействии они отталкиваются

При работе с моделью «ЭИЗ» были выделены уровни

1. Элементарный уровень, направленный на формирование:

- описывать изменения значений признаков элемента и связи

между ними;

- отслеживать изменения в модели в зависимости от изменения значений признаков;
- переходить от конкретных описаний к более общим и наоборот.

2. Достаточный уровень, направленный на формирование:

- умение строить описание объекта, исходя из функции объекта;
- описывать элемент по общим признакам;
- прогнозировать изменения в системе объекта.

В настоящее время в современной школе внедряются Федеральные государственные стандарты второго поколения, направленные на формирование у обучающихся «умения учиться» и развитие универсальных учебных действий (УУД).

Формирование УУД составляет важную задачу образовательного процесса и неотъемлемую часть фундаментального ядра общего образования. Развитие УУД является психологической основой успешности усвоения обучающимися предметного содержания физики.

К настоящему времени в практике преподавания физики работа по развитию УУД осуществляется стихийным образом. Стихийный и случайный характер развития УУД находит отражение в острых проблемах преподавания физики: в низком уровне учебной мотивации и познавательной инициативы обучающихся, способности регулировать свою учебную и познавательную деятельность, недостаточной сформированности общепознавательных и логических действий.

Рассмотрим примеры заданий на формирование понятия скорости у обучающихся 7 класса с использованием модели «ЭИЗ».

1. Мне задавали вопросы о физической величине — скорости. На первый вопрос я ответила: v . На второй вопрос: м/с. На третий вопрос: векторная. На четвертый вопрос: $v = \frac{S}{t}$. Какие вопросы мне задавали?

Таблица 5.

Задание

Элемент	Имена признаков	Значения признаков
Скорость	?	v
	?	м/с
	?	векторная
	?	$v = \frac{S}{t}$

Результат выполнения задания:

1-й вопрос: Какой буквой обозначается величина?

2-й вопрос: В каких единицах измеряется величина в СИ?

3-й вопрос: Какой величиной является векторной или скалярной?

4-й вопрос: Как можно вычислить величину?

2. Составьте рассказ о скорости с использованием конструктора «ЭИЗ» по плану:

1) Какой буквой обозначается величина?

2) В каких единицах измеряется величина в СИ?

3) Какой величиной является векторной или скалярной?

4) Как можно вычислить величину?

Таблица 6.

Результат выполнения задания

Элемент	Имена признаков	Значения признаков
Скорость	Какой буквой обозначается величина?	v
	В каких единицах измеряется величина в СИ?	м/с
	Какой величиной является векторной или скалярной?	векторная
	Как можно вычислить величину?	$v = \frac{S}{t}$

3. Составьте загадку, используя модель «ЭИЗ».

Результат выполнения задания:

Эта физическая величина измеряется в СИ в м/с. Векторная величина и ее можно вычислить по формуле, $\frac{S}{t}$. Что это за физическая величина?

4. Вопрос учителя классу: Отгадайте, что я загадала? Заполните пропуски в модели «ЭИЗ».

Таблица 7.

Задание

Элемент	Имена признаков	Значения признаков
?	?	?
	Величина	векторная
	Прибор	?
	?	Физическая величина, с помощью которой количественно описывают взаимодействие тел.

Таблица 8.**Результат выполнения задания**

Элемент	Имена признаков	Значения признаков
скорость	Обозначается	v
	Величина	векторная
	Прибор для измерения	спидометр
	Определение	Физическая величина, с помощью которой количественно описывают взаимодействие тел.

Таким образом, из практики применения системы заданий по работе с моделью «ЭИЗ» в процессе обучения физике можно сделать вывод, что использование моделей ОТСМ способствует формированию и развитию у обучающихся познавательных УУД таких, как опознание, сравнение, выделение признаков, обобщение, классификация, сериация, моделирование и другие.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что универсальные учебные действия являются фундаментом образовательного и воспитательного процесса в школе. Формирование и развитие познавательных УУД обеспечивает развитие личности ребенка в системе физического образования и может быть достигнуто при использовании системы заданий, разработанных с использованием приемов и методов ОТСМ-ТРИЗ.

Задания на основе моделей не должны применяться от случая к случаю, так как в совокупности они образуют систему заданий, по которой можно проследить степень сформированности и развития познавательных УУД. Научившись создавать систему своих заданий, учитель сможет сформировать у обучающихся умение учиться.

Список литературы:

1. Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. — М.: Детская литература, 1989. — 142 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. — Петрозаводск: Скандинавия, 2004. — 208 с.
3. Викентьев И.Л., Кайков И.К. Лестница идей. — Новосибирск, 1992. — 104 с.
4. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.trizway.com>.
5. Иванов Д. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании // Школьные технологии. — 2007. — № 7.

6. Криволапова Н.А. Внеурочная деятельность. Сборник заданий для развития познавательных способностей учащихся 5—8 кл. — М.: Просвещение, 2012.— 222 с.
7. Нестеренко А.А. Система моделей управления мыслительной деятельностью из ОТСМ-ТРИЗ. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.trizminsk.org>.
8. Хоменко Н. Краткая характеристика теории сильного мышления / Н. Хоменко // 3-я международная конференция Общественной организации «Волга-ТРИЗ» «Методы ОТСМ-ТРИЗ при решении педагогических проблем с детьми 3—10 лет», Тольятти, 26—27 апр. 2005 г.: материалы конф. — Ульяновск, 2005 — С. 9—21.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА»)

Гришкина Татьяна Евгеньевна

старший преподаватель, Амурский государственный университет,

г. Благовещенск

E-mail: grtatev@rambler.ru

Математика преподается в основном на первых курсах обучения в университете и часто вызывает у студентов трудности, которые ведут к снижению качества усвоения знаний и, как следствие, к неумению в дальнейшем использовать математические знания при изучении профильных курсов по специальности, а затем и непосредственно в своей профессиональной деятельности.

Низкий уровень мотивации студентов к систематической работе с учебным материалом, трудности, возникающие при изучении дисциплины, обозначают проблему поиска таких педагогических условий, которые эффективно повышали бы уровень мотивации для организации учебной деятельности, а также поиск условий, необходимых для развития и совершенствования потенциала обучаемых.

Анализ материалов по данной проблеме показал, что частично разрешить её поможет модульно-рейтинговая технология обучения.

«Модульно-рейтинговая технология — это результат совмещения двух принципов. Первый — модульная организация обучения. Учебный модуль — фрагмент программы, оформленный как самос-

тоятельная ее часть и предназначенный в первую очередь для индивидуального обучения. Второй принцип — рейтингговая система оценки деятельности студента» [3].

Так, например, в качестве внутриведомственных модулей возможно выделение следующих тем: «Линейная алгебра», «Аналитическая геометрия», «Математический анализ» и т. д. Общее количество баллов за модуль определяется в зависимости от отведенного на его изучение количества часов, а также значимости данного модуля по сравнению с другими.

Для определения рейтинга вводятся обязательные и дополнительные баллы: обязательными баллами оценивается выполнение самостоятельных, лабораторных, расчетно-графических работ, экспресс-тестирования на лекциях, коллоквиумы, домашние задания; дополнительные баллы рекомендуется использовать для поощрения обучающихся — активность на практических и лабораторных занятиях, участие в олимпиадах, конференциях, решение задач повышенной сложности.

Рейтингговая система студента по дисциплине складывается из оценки за работу в семестре — максимально 60 баллов и экзаменационной оценки (зачета) — максимально 40 баллов. Максимально возможное количество баллов, которыми оценивается успеваемость за семестр по дисциплине, равно 100.

Проведенный анализ педагогической литературы показывает, что модульно-рейтингговая технология обучения имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной и является одним из эффективных путей активизации процесса обучения. К числу преимуществ данной технологии относятся:

- системный подход к построению курса и определению его содержания;
- обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;
- гибкость структуры модульного построения курса;
- выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя;
- эффективный систематический контроль и оценка знаний;
- быстрая и более точная дифференциация обучаемых;
- большая вариативность оценки и индивидуальный подход в оценке работы студентов, так как накопительная система оценки учитывает большее число видов учебной деятельности, чем увеличивает объективность итоговой оценки и позволяет получить характеристику динамики результатов обучения каждого студента;

- более эффективно организуется самостоятельная работа студентов, что позволяет осуществлять индивидуальный подход к обучению;
- активно формируются профессиональные навыки, умения, личностные качества, активизируется мотивация к обучению и познавательной активности;
- постоянная и систематическая подготовка студентов к учебным занятиям.

Модульно-рейтинговая технология создает условия для эффективной реализации дифференцированного и индивидуализированного обучения математике, обеспечивает гибкость и динамизм учебного процесса, что позволяет в итоге говорить о возможности повышения качества обучения.

При этом для успешной реализации данной технологии в педагогическом процессе необходимо выполнение ряда педагогических условий, которые позволяют использовать её на практике и способствуют формированию в стенах учебного заведения компетентного специалиста.

Для описания педагогических условий, необходимых для реализации модульно-рейтинговой технологии обучения, следует уточнить, что понимается под таковыми. В научной литературе встречаются различные точки зрения. Наиболее обоснованными, на наш взгляд, являются определения данные Н.М. Борытко и В.И. Андреевым.

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [2, с. 88].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 124].

При выявлении педагогических условий позволяющих использование в вузе модульно-рейтинговой технологии необходимо учитывать: личные склонности и потребности студентов; требования государства и общества, предъявляемые к выпускникам высших учебных заведений, отраженные в нормативно-правовом документе: Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Активизация процесса обучения студентов на основе модульно-рейтинговой технологии возможна при соблюдении следующих педагогических условий:

- компетентность педагогов в вопросах применения модульно-рейтинговой технологии;
- психологическая готовность студентов к инновациям в учебном процессе;
- наличие разработанных программ, имеющих гибкую структуру, состоящую из отдельных модульных блоков;
- организация модульного обучения на основе дифференцированного подхода;
- индивидуализация обучения;
- возрастание роли самостоятельности в процессе обучения и самоконтроля;
- обеспеченность учебно-материальной базы вуза средствами компьютерных телекоммуникаций, системами опосредованного управления процессом обучения и программными продуктами;
- рефлексивная готовность студентов к обучению на основе применения модульно-рейтинговой технологии;
- формирование мотивации к обучению;
- открытость (информированность студентов).

Обязательное условие общей информированности реализуется с помощью экрана рейтингов за текущий семестр (на базе сайта университета), куда вносятся полученные баллы по каждому модулю и их текущая сумма. Открытая информация о текущем рейтинге по дисциплине стимулирует студентов к регулярным и планомерным занятиям, что приводит в итоге к повышению прочности знаний.

Таким образом, с психолого-педагогической точки зрения, модульно-рейтинговая технология представляет собой образовательную технологию, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — создание соответствующих педагогических условий.

Использование модульно-рейтинговой технологии активизирует работу студентов во время семестра, заставляет их систематически и регулярно готовиться к занятиям, повышает ответственность среди обучающихся и их ответственность за свою учебную деятельность, что является важной составляющей при обучении первокурсников. Опыт работы свидетельствует о том, что при использовании соответствующих педагогических условий организации функционирования модульно-рейтинговой технологии она достаточно эффективна.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 606 с.
2. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 496 с.
3. Ковтун Е.Н. Методика проектирования и использования оценочных средств при реализации вузом ООП нового поколения // Межотраслевой институт повышения квалификации МГТУ им. Н.Е. Баумана, май — июнь 2009. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.osu.ru/docs/bachelor/kovtun.ppt> (дата обращения: 21.01.2013).

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

Калинина Маргарита Михайловна

*преподаватель ГБОУ среднего профессионального образования
Строгановский колледж»,*

г. Очёр

E-mail: oppk-kolledj@yandex.ru

Современная педагогика переживает период переосмысления подходов, отказа от ряда устоявшихся традиций и стереотипов. Благодаря рыночным отношениям, она вплотную подошла к пониманию того, что труд педагога в целом и общем отличается от других видов общественно полезного труда своей спецификой. Труд педагога имеет свой продукт, свои технологии и их рыночную стоимость. Освоение современных технологий — это приоритетное направление и в овладении профессии педагога, и в дальнейшем постановка практической деятельности в рамки выполнения договорных отношений. Очень жалко уходить от традиционной педагогики, но, с другой стороны, сейчас очень много применяется новых, ранее не используемых технологий. Часто обучение строится на проектной деятельности, в которую вкладываются деньги. Педагог на рынок труда выставляет свой профессионализм, в основе которого лежит знание педагогических технологий. Самое главное условие рыночных отношений — гарантия высокого качества. Современный человек должен быть грамотным. А если человек грамотный — это его гарантия защищённости в наше непростое время.

Оптимизация педагогического процесса путём совершенствования методов и средств является необходимым, но не достаточным условием [1, с. 201]. Технологизация педагогического процесса призвана помочь отбору методов, средств и форм реализации конкретной цели. Главные вопросы, на которые отвечает технология: как учить, воспитывать, развивать, как создать лучшие условия для познавательной деятельности? Как действовать так, чтобы результаты совпали с поставленными целями?

Педагогические технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания, с повышением качества и сокращением времени учебно-воспитательного процесса. Педагогические технологии — это многостороннее явление. Это комплексный, непрерывный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу проблем и планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением проблем, относящимся ко всем аспектам усвоения знаний [2, с. 343].

Учебный процесс, построенный с использованием технологии, имеет свои чётко выраженные преимущества. Во-первых, чётко определяется конечная цель. Далее: так как цель определяется и она диагностична, то можно заранее разработать объективные методы контроля её достижения. Также методические разработки педагога можно заменить разработками, определяющими структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся через методы, средства и формы. Также методические разработки педагога можно заменить разработками, определяющими структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся через методы, средства и формы.

В педагогических технологиях существует определённая иерархия. Сначала идут технологии учебные, затем образовательные и воспитательные, ещё выше — общепедагогические, развивающие, формирующие. Ещё выше стоят авторские или персональные технологии. Преимущество их в том, что они практически недоступны для повторения и здесь наиболее ярко проявляется мастерство педагога, виден собственный педагогический почерк. В этом случае понятие технологии больше всего приближается к понятиям рационализации, усовершенствования, оптимизации. Пример первого уровня — это различающиеся между собой в идеях и средствах педагогические системы, например: трудовая педагогика с средствами достижения запланированных результатов; социалистическая педагогика, отразившая идеологию и возможности питавшего её общественного строя.

Второй, частно-методический уровень — это технологии проблемного, развивающего обучения, эстетического воспитания. А технологии третьего уровня, т. е. узконаправленные, авторские, это, например, технологии обучения В. Шаталова, саморазвития М. Монтессори.

Существует огромное количество различных технологий. И ещё в последнее время почему-то стали применять западные технологии. Но ведь у нас, в России, существуют свои традиции, условия, да и менталитет другой. А наши технологии ничуть не хуже, а порой даже лучше. И устоявшуюся систему менять на другую не стоит. Главное — постепенно разрабатывать и вводить собственные новые технологии.

В настоящее время наиболее распространённые технологии, это: предметно ориентированное обучение, или продуктивная технология; личностно ориентированное обучение, или щадящая технология и сотрудничество, или партнёрская технология.

В предметно ориентированной технологии главное место отводится учебному материалу. Усвоение материала — это главная цель обучения. Здесь главное внимание уделяется предмету. Контроль качества усвоения сводится к контролю усвоения предмета, а кто не способен овладеть предметом, тот отсеивается. То есть предметно ориентированная технология безжалостна к ученикам, но гарантирует высокий уровень обученности. Основной критерий обучения — это достижение целей в установленные сроки и на заданном уровне.

В центре личностно ориентированной технологии — ученик. Здесь цель — развить личность, а не овладеть предметом. Показатель обучения — это прогресс личности: развитость, самостоятельность, независимость суждений. Если ученик не желает учиться, то процесс деформируется и прекращается сам собой. Здесь качеству и количеству конкретных знаний и умений особого значения не придаётся. Основной критерий — удовлетворение запросов личности, создание условий для самореализации.

Партнёрская технология предусматривает оптимальное сочетание ориентированного и личностно ориентированного обучения. То есть педагог одинаково заботится и об усвоении учебного предмета, и о развитии личности. Реализация программы по технологии сотрудничества — дело очень сложное, ведь надо, чтобы каждый ученик вышел из класса обученным, личностно поднятым, удовлетворённым. Партнёрская технология — самая трудная с точки зрения практической реализации. Педагогические

задачи: научить, развить, воспитать объединены целью обеспечения развития и воспитания, и задача самореализации личности требуют от педагога высочайшего профессионализма. Российские педагоги успешно применяли эту технологию.

Чтобы педагог чувствовал себя уверенно на рынке педагогических услуг, он должен в совершенстве владеть этими технологиями. Сравнение особенностей технологий предполагает выбор именно той технологии, которая отвечает потребностям обучения. Личностно ориентированная технология предлагает мягкое, щадящее обучение, но не даёт гарантий, что будут получены прочные знания; а продуктивная авторитарная технология предлагает конкретное, результативное, но трудное обучение. Трудно здесь выбрать, но чаще всего выбирают традиционное продуктивное обучение, хотя востребованными будут все технологии. В будущем будет ориентация на партнёрскую и продуктивную технологию с идеей сотрудничества, где это возможно и целесообразно.

Продуктивная технология — это технология вариативная, допускающая множество видоизменений. Здесь можно выбирать, использовать и комбинировать различные виды обучения: проблемное, компьютерное, программированное. Используют каждый из видов тогда, когда с их помощью наиболее эффективно решаются поставленные задачи.

Партнёрская технология уделяет одинаковое внимание и предмету изучения, и учащимся. В рамках данной технологии разработана система способов деятельности, здесь педагогами предложены нетрадиционные пути достижения целей. Учащемуся даётся уверенность, что он обязательно достигнет успеха, он научится учиться, не отстанет в учёбе. Поддержка, поощрение учеников на фоне жёстких отношений между людьми, сотрудничество учеников с учителями становятся особенно необходимыми. Педагогика сотрудничества предоставляет ученику широкие возможности для осуществления самостоятельного выбора среди возможных вариантов деятельности. Да, ученику надо предоставлять право выбора, и его надо учить осуществлять обоснованный выбор.

Личностный подход присущ рыночной школе: к ученику относятся доброжелательно, уважают его стремления, мысли и даже ошибки. Также ученик не может терпеть профессиональную некомпетентность педагога, грубость или неправильно избранный стиль общения. Человек, который вкладывает в своё образование собственные средства, становится главным действующим лицом, ради удовлетворения потребностей которого этот процесс осуществляется.

Список литературы:

1. Жуков Г.Н., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики: Учебное пособие / Под общей ред. проф. Г.П. Скамницкой. — М.: Гардарики, 2005. — 382 с.
2. Подласный И.П. Педагогика. Учебник. — М.: Высшее образование, 2006. — 540 с.
3. Подласный И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
4. Столяренко Л.Д. Педагогика. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-н/Д.: «Феникс», 2000. — 448 с.

ЧТЕНИЕ ТЕКСТОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В СХЕМАХ РАЗНЫХ ВИДОВ, КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЕ УМЕНИЕ

Лопинцева Людмила Александровна
аспирант ЧГУ, г. Чита
E-mail: chita_home@mail.ru

В глобальном информационном пространстве умение читать и интерпретировать информацию, представленную в разных видах текстов (сплошных и несплошных), на международном уровне считается важным умением современного человека. От сформированности данного умения зависит социальная и профессиональная успешность личности.

Понимание и восприятие учащимися текстов разных видов «определяет эффективность формирования и развития компетенций» [9, с. 38], лингвистической, языковой, коммуникативной.

Среди учащихся школ города Читы был проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить уровень сформированности у школьников коммуникативных умений чтения текстов разных видов.

Как показал проведенный эксперимент, 66 % учащихся лишь сделали попытку ответить на вопрос к тексту, используя предложенные схемы и таблицы, 34 % школьников с заданиями не справились. Полученные данные не противоречат статистике международного исследования PISA, по которому только 37 % учащихся 15-летнего

возраста способны извлечь информацию из графиков, диаграмм, схем, таблиц и т. д.

Цель данной статьи — анализ проблем, связанных с формированием метапредметного умения, заключающегося в чтении текстов-схем.

Для этого мы проанализируем представленные в учебных пособиях по разным предметам схемы и задания к ним, рассмотрим методику работы со схемами разных видов.

Основной задачей авторов учебной литературы заключается в том, чтобы обеспечить читателю благоприятные условия для понимания текстов, для этого используются различные средства передачи информации, в том числе схемы. Л.Н. Гумилёв так определяет значение схем для восприятия информации: «Схема — это целенаправленное обобщение материала, она позволяет обозреть суть предмета исследования, отбросить затемняющие мелочи» [1, с. 57]. Кант использовал понятие схемы как промежуточное средство между восприятием и пониманием. «С помощью схемы образы созерцания синтезируются категориями, и в результате возникает знание о явлениях, т. е. основу возникающего знания составляют именно схемы, а не образы» [1, с. 57].

Таким образом, схема позволяет видеть информацию как структуру, следовательно, целью составления схемы является выстраивание логико-смысловой связи между понятиями, явлениями, фактами. Деятельность ученика по построению схем или восприятию информации текстов-схем базируется на структурно-смысловом и логическом анализе. Поэтому необходимо обучать школьников понимать характер логических связей и отношений, представленных в схеме: родо-видовых, причинно-следственных, сравнительных, «понятие и его признаки», обобщения, логического равенства [3, с. 18]. Кроме того, учащиеся должны понимать особенность структуры схемы, пространственно-наглядное расположение её содержательных элементов, каждый из которых выступает в виде отдельных смысловых точек. Без понимания структурных особенностей текстов-схем невозможно сформировать у учащихся умение строить схемы на основе сплошного текста или воспринимать, интерпретировать и использовать информацию, представленную в схеме, для решения учебно-познавательных задач. Поэтому школьники, с одной стороны, любят строить схемы, с другой стороны, испытывают при этом трудности.

Способствуют ли формированию умений работать со схемами учебные пособия? С этой целью нами были проанализированы тексты-

схемы и задания к ним в учебных пособиях по русскому языку для учащихся пятых классов под редакцией С.И. Львовой [7], В.В. Бабайцевой [2], М.В. Панова [8], в учебнике по обществознанию для учащихся одиннадцатого класса под редакцией А.И. Кравченко, Е.А. Певцовой [5], в учебнике по истории для учащихся восьмого класса под редакцией П.Н. Зырянова [4], в учебнике по географии для учащихся седьмого класса под редакцией О.В. Крыловой [6]. Чаще всего учащимся предлагается рассмотреть схемы и воспроизвести теоретический материал (*рассмотрите схему, назовите; рассмотрите схему, расскажите; пользуясь схемой, перескажите*). Данные задания позволяют систематизировать имеющиеся теоретические знания учащихся, носят репродуктивный характер и не вызывают у пятиклассников затруднений при выполнении. Таких заданий в учебнике по русскому языку для пятого класса под редакцией С.И. Львовой — 50 %, более 90 % в учебнике под редакцией В.В. Бабайцевой. В учебнике под редакцией С.И. Львовой предлагаются задания, которые носят продуктивный характер, направлены на оценку не только содержания, но и форму представленной информации, на умение использовать информацию для решения учебно-познавательных задач. Например, к схеме, представляющей собой кластер, сформулировано следующее задание: *В чём необычность данной схемы? Как может быть ещё проиллюстрирована данная информация?* (упр. 142). *В чём особенность подачи информации в следующем тексте? Подумайте, как нужно организовать работу над ней, чтобы лучше усвоить его содержание?* (ч. 2, стр. 101). *Ознакомившись со схемой, сформулируйте вывод о том, что надо знать и уметь, чтобы научиться использовать правило* (ч. 2, с. 45). *Рассмотрите схему и определите, какую новую информацию она содержит* (ч. 2, с. 84). *Заполните схему недостающей информацией* (ч. 1, с. 110). В то же время школьникам не предоставляется возможность понять в схемах графические средства (в том числе и цветное решение) раскрытия системных отношений между элементами содержания.

Практически не используются схемы в учебнике по русскому языку для 5 класса под редакцией М.В. Панова (эффективно используются таблицы), это объясняется особенностью изложения теоретического материала в данном учебном пособии.

Не используются схемы в учебнике по истории для 8 класса под редакцией П.Н. Зырянова, в учебнике по обществознанию для 11 класса под редакцией А.И. Кравченко, Е.А. Певцовой схемы являются иллюстрацией к теоретическому материалу. Интересный

подход к работе со схемами представлен в учебнике географии для 7 класса под редакцией О.В. Крыловой. Задания к схемам позволяют ученику определить логико-смысловую связь между явлениями, позволяют осмыслить полученную информацию и использовать её для решения географических задач. Например, *Каковы отношения между понятиями горные породы и полезные ископаемые? Какое из этих понятий обобщающее?* (с. 9). *Используя схему, составьте определения понятий* (с. 24). *Постройте цепочку причинно-следственных связей между явлениями и сформулируйте предположения о...* (с. 53). *Сделайте предположения о климатических условиях..., опираясь на знания взаимосвязей, существующих между природными явлениями* (с. 53). В данном учебнике представлены задания, которые позволяют ученику самостоятельно построить схему, для этого учащимся предлагается алгоритм. Например, *начертите орографическую схему крупных форм рельефа Северной Америки. Для этого надо...*(с. 218). *Для того чтобы составить определение рельефа материка, необходимо...* (с. 135).

Таким образом, можно сделать вывод:

- в учебных пособиях чаще всего используются схемы, отображающие логико-смысловые связи между понятиями, явлениями и т. д.;
- недостаточное внимание уделяется схемам, отображающим причинно-следственные связи;
- недостаточно внимания уделяется формированию умений понимать графические средства раскрытия системных отношений между элементами содержания, что вызывает затруднения при построении и чтении текстов — схем.

Эффективная работа с большими информационными объемами требует развития мыслительных умений высокого уровня:

- умение осмысленно учить материал, выделяя в нем главное и отбрасывая второстепенное;
- умение анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи;
- умение формулировать выводы, умозаключения.

Мощным визуальным инструментом развития перечисленных умений и навыков являются разнообразные схемы. Поняв принцип построения структурно-логических, причинно-следственных схем, научившись систематизировать и обобщать свои знания, учащиеся впоследствии смогут переработать любую информацию в удобные для усвоения блоки и модули, что будет способствовать формированию у них глубоких знаний по разным предметам. В этом видится

решение проблемы, связанной с затруднением учащихся работать с информацией, представленной в схемах разных видов.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Учить школьников приёмам рациональной учебной деятельности // Биология в школе. 1984. № 5. С. 57—67.
2. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория: Учеб. для 5—9 кл. общеобр. учреждений. М., 1995 — 256 с.
3. Ембулаева Т.Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте // Русск. яз. В шк. 1994. № 4. С. 12—21.
4. Зырянов П.Н. история России. 19 век: Учеб. Для 8 кл. общеобразоват. учеб. заведений. 4-е изд., дораб. М.: Дрофа, 2001. 320 с.
5. Кравченко А.И., Певцова Е.А. Обществознание: Учебник для 11 класса. 7-е изд. М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2006. 192 с.
6. Крылова О.В. Материки и океаны: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 1999. 304 с.: ил.
7. Львова С.И. Русский язык. 5 класс. В 3 ч. Ч. 1, 2: учеб. Для общеобразоват. учреждений / С.И. Львова, В.В. Львов. 6 изд., испр. М.: Мнемозина, 2009. 216 с.: ил.
8. Панов М.В., Кузьмина С.М., Ильинская И.С., Ильина Н.Е., Рочко Т.А. Русский язык. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. д-ра филол. наук, проф. М.В.Панова. М.: ООО «ТИД — «Русское слово — РС», 2008. 384 с.: ил.
9. Черепанова Л.В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2010. № 6 (35).146 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ

Чумакова Ирина Алексеевна

*учитель информатики, МБОУ «СОШ № 3»,
г. Александровск, Пермский край
E-mail: ichumakova@rambler.ru*

В примерной основной образовательной программе образовательного учреждения [2] сказано, что «в результате изучения всех без исключения предметов получают дальнейшее развитие личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, учебная (общая и предметная) и общепользовательская ИКТ-компетентность обучающихся. Составляющие психолого-педагогическую и инструментальную основы формирования способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к сотрудничеству и коммуникации, решению личностно и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии» [2].

Не исключением является и школьный предмет информатика. Для успешного творческого овладения знаниями, навыками, умениями и развития мыслительных способностей учащихся необходима такая организация учебной деятельности, которая предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Такую возможность, мы считаем, предоставляет использование на уроках проектно-задачной технологии, которое и принято нами за основу организации учебного процесса на уроках информатики.

На наш взгляд, участвуя в решении *проектных задач*, с одной стороны, учащиеся имеют возможность в квазиреальной (модельной) ситуации осуществлять пробы, поиски, испытания способов и средств действия, конструируемых в ходе решения системы проектных задач, в разных специально созданных ситуациях. И, с другой стороны, учащиеся фактически осваивают способы проектирования как основы для будущей проектной деятельности в основной и старшей школе. Определяя понятие «проектная задача», согласимся с точкой зрения А.Б. Воронцова, что проектная задача — это набор заданий, стиму-

лирующих систему действий учащихся, направленных на получение «продукта», и одновременно качественное самоизменение учащихся [1].

Рассмотрим пример проектной задачи, применяемой на уроках информатики, 2 класс.

Таблица 1.

Проектная задача «Создание ковра», 2 класс

Название проектной задачи	Создание ковра
Предмет	Информатика и ИКТ
Класс	2
Тип задачи	Предметная рефлексивная
Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повторение основных операции при создании графических изображений с помощью программы Paint. 2. Получение дополнительных знаний по пройденной теме, отработка новых действий — поворот и отражение фрагментов рисунка. 3. Проверка умений учащихся пользоваться предложенной информацией, представленной в различных видах, и на ее основе осуществлять выбор оптимального решения. 4. Развитие навыков сотрудничества в малых одновозрастных группах
Знание, умения и способы действий, на которые опирается задача	<p><u>Информатика:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Умение учащихся работать в графическом редакторе «Paint». 2. Умение использовать операцию копирования фрагментов рисунка. 3. Владение навыками запуска программы и сохранения рисунка. 4. Владение техническими приемами работы на компьютере. 5. Умение выбирать оптимальный вариант решения
Общеучебные умения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа согласно алгоритму (умение действовать по плану, по образцу). 2. Работа с разными видами информации. 3. Работа в малой группе (коммуникативная компетентность): взаимодействие, взаимопомощь, взаимоконтроль
Планируемый педагогический результат	<ol style="list-style-type: none"> 1. Произошло усвоение предметного материала и возможностей применять его в нестандартных условиях. 2. Сформированы знания и умения в создании симметричных изображений на основе программы «Paint». 3. Сформировано умение, работая в малой группе, создать конечный «продукт» — самостоятельная разработка ковра и гобелена

Критерии оценки сформированности УУД	<p>Оценивается:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий; 2. умение применять их для решения практической задачи; 3. умение действовать согласно инструкции; 4. умение обосновывать решения; 5. публичная презентация результатов (выступление — демонстрация своего продукта — ковра). <p>Оценивание взаимодействия учащихся при работе в малой группе проводится путем экспертного наблюдения и оформляется в виде экспертного листа, в котором фиксируются действия учащихся в процессе решения задачи и делается общий вывод об уровне работы в малой группе</p>
Формы и методы по реализации проектной задачи	Творческие задания, работа в микрогруппах (4 чел.), групповые проекты, игровые технологии, ИКТ
Материалы	Презентация, демонстрирующая примеры ковров, задания для учащихся ПК каждой группы, графический редактор «Paint», карточки с заданиями, проектор, интерактивная доска
Формируемые и оцениваемые УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>личностные УУД</u> — произвольность регуляции поведения и деятельности: в форме построения предметного действия в соответствии с заданным образцом и правилом, формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия; 2. <u>коммуникативные УУД</u> — умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; 3. <u>познавательные УУД</u> — постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; поиск и выделение необходимой информации, в том числе решение рабочих задач с использованием инструментов ИКТ и источников информации; 4. <u>регулятивные УУД</u> — составление плана и последовательности действий; оценка результатов работы

Замысел проектной задачи: Учащиеся должны создать коврик или гобелен, используя графический редактор Paint. Представить свой товар для продажи.

Цель, которую должны достичь дети: создание рисованного изображения коврика или гобелена (не включающего сканированные

и фотоэлементы, используя возможности любого стандартного графического редактора Paint. Учащиеся поделены на группы по 4 человека. Проектная задача рассчитана на 2 урока.

Описание проектной задачи: Дорогие ребята! Вам сегодня предстоит создать в графическом редакторе Paint коврик или гобелен. Затем прорекламировать свою работу перед всеми учащимися. Но есть одно условие. Каждая группа создает эскиз своего коврика согласно определенному заказу.

1) группа: семья Чиполлино заказывает коврик с растительными элементами (цветы, листочки).

2) группа: семья Дяди Федора захотела иметь коврик с геометрическим рисунком.

3) группа: семья Лунтика попросила коврик, на котором будут нарисованы животные (бабочки, рыбки, птицы).

(Заказ определяется жребием)

План работы над задачей:

1. Вводное обсуждение.
2. Знакомство с новыми возможностями графического редактора Paint .
3. Знакомство с альбомом элементов рисунка.
4. Рисование эскиза гобелена или коврика.
5. Публичное представление работы.

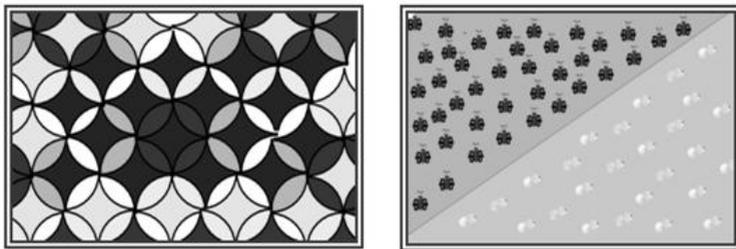


Рисунок 1. Результат учащихся: эскиз ковра, в котором учтены пожелания заказчика. Представление «продукта» должно сопровождаться рекламой изделия

Итак, проектные задачи есть шаг к проектной деятельности в школе. Эти задачи имеют творческую составляющую. Решая их, дети не ограничиваются рамками обычного учебного задания — они вольны придумывать, фантазировать. Такие задачи поддерживают детскую индивидуальность, дают возможность опробования различ-

ных путей решения. Они помогают сложиться учебному сообществу, поскольку учат видеть и слышать друг друга. Благодаря проектным задачам уже в начальной школе у детей появляется не только возможность овладения культурными способами действий, но и возможность опробовать их в квазиреальных (модельных) ситуациях. Осваивается реальная практика произвольного поведения: самоорганизация группы и каждого внутри нее, управление собственным поведением в групповой работе [3].

Список литературы:

1. Воронцов А.Б и др. Проектные задачи в начальной школе / А.Б. Воронцов. — М.: Просвещение, 2011. — 176 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.
3. Сафонова Т.В., Чумакова И.А. Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников // Интеграция образования. — 2012. — № 2. — С. 21—26.

1.11. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К ВОПРОСУ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ: ПРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПРОШЛОГО ПОКОЛЕНИЯ ГЛАЗАМИ ИХ ВНУКОВ

Неганова Валентина Григорьевна

*преподаватель русского языка и литературы,
МБОУ «Нелюбинская СОШ»,
Томская область
E-mail: vgneg@sibmail.com*

Одна из задач воспитания гражданского самосознания состоит в том, чтобы помочь молодежи осмыслить уже накопленный опыт нравственных отношений, углубить, откорректировать сложившиеся в практике общения нравственные нормы, оценки, привычки.

В.А. Сухомлинский считал главным недостатком некоторых школ «слабость или полное отсутствие гражданского элемента, гражданской струи воспитания. На первом месте должно стоять воспитание гражданина...» [2].

Нелюбинская школа работает над темой «Воспитание и сохранение национальных традиций, патриотизма, идеалов Отечества». В рамках этой концепции в школе проходят как воспитательные, так и образовательные события. Замысел урока-конференции по мотивам творчества Федора Абрамова «Детство, опаленное войной» заключался в следующем: патриотизм надо воспитывать на местных примерах, невозможно любить Родину, не зная и не уважая тех, кто живет рядом с тобой. Наши бабушки и дедушки являются свидетелями великих исторических событий. У нас есть счастливая возможность «увидеть» прошлое глазами очевидцев, взять лучшее и, возможно, избежать ошибок в будущем благодаря опыту и мудрости стариков. Помимо цели воспитательной, на уроке литературы преследовалась еще и цель творческая — воплотить услышанную и переосмысленную информацию в авторское произведение любого жанра.

Подобный вариант урока — пример личностного осмысления времени ребенком. В данном случае попытка социально-психологической характеристики образа Дарьи Леонидовны (героини рассказа «Валенки») помогает учащимся понять замысел произведения и соотнести его с собственным мировоззрением.

Другим образовательным событием стал групповой проект «История моей семьи в истории Родины». «Если человек не любит хотя бы изредка смотреть на старые фотографии своих родителей, не ценит память о них, значит, он не любит их. Если человек не любит старые улицы, старые дома, бывшие «участниками» его юности, свидетелями исторических событий, значит, он не любит свой город. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, он равнодушен и к своей стране», — считал Д.С. Лихачев. Но человек, не почитающий святынь прошлого, станет ли почитать святыни настоящего?

Именно эту проблему мы пытались решить, работая над проектом «История моей семьи в истории Родины» [3]. Проектно-исследовательская работа выполнялась после изучения рассказа В. Астафьева «Фотография, на которой меня нет». Отправной точкой к созданию проекта явилась последняя фраза из рассказа: «Деревенская фотография — своеобразная летопись нашего народа, настенная его история». Тип проекта был обозначен как поисковый, творческий. Алгоритм его выглядит следующим образом:

Таблица 1.

Класс: 7а	Проблемы, перспективы деятельности
Проблема	Мы плохо знаем свою родословную, историю своей семьи, своих предков
Почему?	Не интересуемся. Не сохранилось достаточно сведений. Отсутствие семейных традиций. Родители тоже плохо знают историю своей семьи. Бабушки и дедушки живут далеко, связи с ними непрочные
Что делать?	Изучить историю семьи.
Как?	Узнать у родителей, бабушек, дедушек, родственников сведения о семье. Изучить документы, семейные реликвии, фотографии
Что получить? (результат)	Сочинение «История моей семьи на земле сибирской». Познавательный (знания об истории семьи, предках). Воспитательный (патриотическое, нравственно-духовное воспитание). Развивающий (коммуникативная, информационная компетентность)

Для решения возникшей проблемы учащиеся должны были найти в семейных альбомах самую старую (или самую интересную, на их взгляд) фотографию. Не только рассказать о том, где и когда она была сделана, но и узнать у старших о людях, изображенных на ней, их судьбах и сделать вывод, как история нашей страны отразилась в судьбах их предков, какой вклад внесли они в историю своего народа. Презентация проекта совпала с празднованием Дня Победы, что имеет особое воспитательное значение.

По отзывам участников проекта (а ими становятся не только дети, но и другие члены семьи), подобная работа, во-первых, сближает старшее и младшее поколения, воспитывает и в тех, и в других взаимное уважение. Во-вторых, пробуждает у учащихся интерес к образу жизни предшествующих поколений, что в конечном итоге несколько снимает напряженность в разрешении вечной проблемы «отцов» и «детей». Важен также и познавательный аспект, так как учащиеся, рассматривая старые фотографии, пытались узнать, где и когда была сделана фотография, описывали костюмы начала и середины XX века, что способствовало развитию интереса к прошедшей эпохе, образу жизни людей.

Следующим школьным этапом в воспитании Гражданина стала работа над созданием сборника «Между нами полвека». Известно, что людям намного интереснее работать и учиться, если они ощущают социальную значимость своего труда. Дети в данном случае не исключение. В.А. Сухомлинский писал: «Нет подростка, который всеми силами души не стремился бы быть хорошим, которому одобрение учителя и особенно коллектива не доставило бы глубокого удовлетворения» [2]. Участие в коллективном проекте — прекрасная возможность проявить свою гражданскую позицию, нравственную зрелость и заслужить похвалу от авторитетных для подростка людей. Ведь подростковый период — один из завершающих этапов процесса формирования личности, в ходе которого «индивид, усваивая социальный опыт, приобретает соответствующие социальные качества и подготавливается к вступлению в общественную жизнь в качестве активной силы» [1]. Достижения социальной зрелости личностью есть показатель ее способности выполнять в обществе необходимые социальные функции.

В 2011 году исполнилось 365 лет нашему родному селу. К этой значительной дате мы с ребятами готовились более двух лет. Все участники проекта разбились на несколько групп с гибкой координацией и возможностью перехода из одной группы в другую. «Журналисты» расспрашивали местных бабушек об их военном

детстве, особенно нас, интересовала история жизни коренных жителей села. Были собраны имена детей-тружеников тыла, которые в годы войны жили в Нелюбине и помогали старшим на колхозных полях и фермах. Таких, по архивным данным, оказалось 45 человек. Только пятеро из них живы, трое живут в Нелюбине. Мы встретились с ними и записали их воспоминания. Параллельно группа «фотографов» из числа шестиклассников проводила фотосессию. «Редакторская» группа отбирала лучшие творческие работы на тему «Расскажи нам, бабушка...». Группа «соцподдержки» оказывала престарелым одиноким односельчанам помощь по хозяйству.

Социальная значимость данного проекта несомненна. Внуки прониклись сочувствием к социальным и физическим проблемам стариков, оказали практическую помощь нуждающимся. А главное, на наш взгляд, заключается в том, что изменились в лучшую сторону взаимоотношения стариков и внуков. Результатом серии этих проектов стал сборник творческих работ «Между нами полвека». На праздновании 365-й годовщины села, мы с ребятами подарили эти книжки труженикам тыла и ветеранам войны.

Такие коллективные проекты надолго запоминаются всем участникам, потому что, как писал Ф.М. Достоевский, «...ничего нет выше и сильнее, и здоровее и полезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание из детства, из родительского дома».

Кроме этого, в ходе подготовки проекта закладываются умения сбора и систематизации информации, что способствует формированию и развитию информационной и коммуникативной компетенций. И главное — наличие «гражданского элемента» в подобных образовательных и воспитательных событиях способствует формированию гражданской позиции подростков, помогает им осмыслить уже накопленный опыт нравственных отношений, углубить, откорректировать сложившиеся в практике общения нравственные нормы, оценки, привычки.

Список литературы:

1. Лисовский В.Т. Сотри случайные черты. — М.: Знание, 1979. — 87 с.
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. — М.: Знание, 1978. — 112 с.
3. Филатова Л.О. Метод учебных проектов в старших классах // Стандарт и мониторинг в образовании. — 2005. — № 3. — 7 с.

1.12. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Антоненкова Татьяна Николаевна

*директор, ГБОУ начальная школа-детский сад № 624,
г. Санкт-Петербург*

Казанникова Анна Вячеславовна

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
ГБОУ начальная школа-детский сад № 624, г. Санкт-Петербург*

Старовойтова Елена Николаевна

*педагог дополнительного образования ГБОУ начальная школа-
детский сад № 624, г. Санкт-Петербург
E-mail: elenastar-art@narod.ru*

В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) российское образование характеризуется сменой ценностных ориентиров и порождением новых форм образовательной деятельности. В этих условиях проектная деятельность выступает как ведущая образовательная технология, которая позволяет образовательным учреждениями (ОУ) организовывать внеурочную деятельность и соответствовать новым формам образовательной деятельности, варьируя уровень сложности и формы ее организации. Освоение и присвоение общечеловеческих ценностей в процессе проектной деятельности обеспечивает развитие взаимоотношений всех участников образовательной среды, формируя основы толерантного поведения в обществе.

Проект как форма образовательной деятельности выполняет образовательную и социализирующую функции [1].

Образовательная функция обеспечивает развитие когнитивных способностей детей, за счет осознанного отношения к самостоятельной творческой деятельности. Педагог, выступает в роли тьютора и является помощником, консультантом и экспертом. Участие в проекте родителей позволяет детям использовать опыт взрослых

для решения задач проекта, выстраивая новый уровень толерантности во взаимоотношениях между всеми участниками проекта.

Социализирующая функция проекта проявляется при формировании позитивной социальной среды класса или внутришкольного сообщества. Развитие коммуникативной культуры учащихся формирует основы их толерантного поведения.

ГБОУ начальная школа-детский сад (ГБОУ НШ-ДС) № 624 г. Санкт-Петербурга активно использует возможности проектной технологии для организации внеурочной деятельности. Примером такой формы организации внеурочной деятельности является проект «Вслух о семье». Цель общешкольного проекта «Вслух о семье» — воспитание толерантного поведения у младших школьников на основе традиционных семейных и общечеловеческих ценностей, выделенных Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания школьников [2, с. 17]. В рамках проекта проблемы толерантного поведения младших школьников рассматриваются с учетом концепции уровней и степеней толерантности, предложенной Е.Н. Старовойтовой [3].

В основу образовательной базы проекта «Вслух о семье» положена идея геральдического обозначения представления семейных и общечеловеческих ценностей. При этом работа по формированию основ ценностных установок опирается на личный и внутрисемейный опыт ребенка, а также на примеры семейных ценностей, характерных для восточнославянской традиции. Проект реализуется в четыре этапа (табл. 1)

Таблица 1.

Этапы проекта «Вслух о семье»

Этап	Название этапа	Участники проекта	
		Дети (классы)	взрослые
1	Геральдика	3б, 3в, 4а, 4б, 4в, 4г	Классные руководители, педагог ДО
2	Вслух о семье	3б, 3в, 4а, 4б, 4в, 4г	Классные руководители, педагоги ДО, психолог
3	Жили-были	3б, 3в, 4а, 4б, 4в, 4г	Классные руководители, представители музея
4	Спиридон-солнцеворот	Все учащиеся школы	Классные руководители, педагоги ДО, администрация

Реализация проекта требует привлечения субъектов социокультурной среды города (Русского музея и Российского этнографического музея Санкт-Петербурга) и объединенных усилий педагогов школы. Полученная образовательная сеть (табл. 2) обеспечивает создание условий для различных видов деятельности ребенка.

Таблица 2.

Образовательная сеть проекта

Субъекты образовательной сети	Собственные образовательные ресурсы субъектов	Члены сети	Лидеры субъектов
ГБОУ НШ-ДС 624	Программы ДО Проектная деятельность Портфолио учащихся Психолого-педагогическое сопровождение	Классные руководители Педагоги ДО Педагоги-психологи, педагоги-организаторы, Социальный педагог	Авторская группа проекта «Вслух о семье»
Российский этнографический музей	Музейно-образовательные программы для детей Экспозиция музея	Детский этнографический центр	Педагоги центра
Русский музей	Музейно-педагогическая программа «Здравствуй музей!» Экспозиция музея	Российский центр музейной педагогики и детского творчества Русского музея.	Педагоги методического центра

Механизм реализации проекта предполагает пошаговое планирование всех этапов. Каждому этапу соответствует свое целеполагание, которое раскрывается через содержание этапа (табл. 3). Каждый этап предусматривает различные формы работы с детским коллективом.

Таблица 3.

Содержательная структура проекта

Этап	Название этапа	Метацель	Результат	Формы работы
1	Геральдика ценностей	Знакомство с азами геральдики, выявление коммуникативных ценностей	Герб ценностей класса	Групповая
2	Вслух о семье	Привлечение семейных ценностей для перехода к толерантному отношению к ценностям других	Герб ценностей семьи	Индивидуальная
3	Жили-были	Рефлексия участников	Рефлексия детей	Коллективная
4	Спиридон-солнцеворот	Сопоставление изменчивости времени и постоянства общечеловеческих ценностей	Рефлексия детей	Коллективная

Образовательная функция проекта сконцентрирована на двух первых этапах проекта.

На первом этапе «Геральдика ценностей» дети знакомятся с азами геральдики и определением ценностей как понятия. Им предлагается найти примеры исторических, духовных, моральных, ценностей. Через относительность ценностей педагог подводит детей к так называемым «**вечным ценностям**» — к таким как труд, красота, добро, справедливость, жизнь, здоровье. Педагог акцентирует внимание детей на таких коммуникативных ценностях, как: взаимопонимание, любовь, дружба.

Так как у каждой семьи, даже каждого человека свое представление о вечных ценностях, задача педагогов состоит в том, чтобы найти основание для **интеграции** этих представлений. Поэтому на втором этапе проекта «Вслух о семье» учащимся предлагается выделить следующие группы ценностей современной семьи:

- ценности, *связанные с самоутверждением личности*: социальная значимость семьи, традиционность личности семьянина, признание каждого члена семьи ближайшим окружением, приобретение определенного статуса в обществе;

- ценности, *удовлетворяющие потребность в любви и признании*: принятие каждого члена семьи со всеми его достоинствами и недостатками, возможность чувствовать себя любимым, нужным и самому иметь возможность проявлять свои чувства в отношении близких людей; сексуально-интимные отношения супругов;

- ценности, *позволяющие чувствовать относительную стабильность и защищенность*: длительность семейно-брачных отношений, постоянство контроля, экономическая поддержка, психологическая защита, эмоциональная разрядка;

- ценности, *дающие возможность удовлетворять прагматические потребности*: совместная форма владения имуществом, увеличение доходной части семейного бюджета, ожидание помощи от детей в будущем и т. д.

На каждом этапе проекта результатом работы является определенный законченный продукт: на *первом* этапе — герб класса, на *втором* — герб семьи.

По результатам 1-го и 2-го этапов организовывается выставка всех работ учащихся, которая предполагает детскую рефлекссию, с возможностью безоценочного принятия всех детских работ, независимо от качества исполнения и детского умения. При таком подходе исключается соревновательный момент, и дети получают опыт принятия как «своих», так и «чужих» ценностей, составляющих

в совокупности ценности общечеловеческие. Таким образом, образовательная функция проекта переходит в его **социализирующую функцию**.

Третий и четвертый этапы позволяет детям рефлексировать во время игрового занятия на базе экспозиции музея и во время общешкольного мероприятия «Спиридон-солнцеворот» — кульминационного события проекта.

Основная идея кульминации состоит в сопоставлении быстрого и постоянного ритма смены времени (как категории) и постоянства общечеловеческих ценностей, таких как «любовь», «взаимопонимание» и «дружба». Активное сознательное проживание выбора человеческих ценностей и осознание их постоянства позволяет ребенку почувствовать себя преемником, носителем и хранителем и своих семейных, и общечеловеческих ценностей. Такой опыт выводит ребенка на понимание сущности такого понятия как преемственность общечеловеческих ценностей.

Проект «Вслух о семье» позволяет реализовывать условия для выявления и принятия традиционных семейных и общечеловеческих ценностей как основы толерантного поведения. Взаимодействуя с образовательной средой проекта, ребенок знакомится и формирует свое отношение к общечеловеческим ценностям. Самоидентификация учащихся, основанная на общечеловеческих ценностях, создает условия для успешного решения задач во всех видах будущей деятельности (от профессиональных до личностно-бытовых). Кроме того, сам процесс обсуждения общечеловеческих ценностей способствует углублению взаимоотношений всех участников образовательной среды и развитию толерантных отношений в ней самой.

Таким образом, предложенный проект «Вслух о семье» отвечает новым подходам к формированию современной модели образования и задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. Он также соответствует принятым положениям Национальной инициативы «Наша новая школа», Концепции «Духовно-нравственное развитие и воспитание школьника» в рамках реализации ФГОС второго поколения (Государственная программа «Развитие образования на 2013—2020 гг.»).

Список литературы:

1. Гатилова З.Н., Ревякина В.И. Межпредметный образовательный проект как многофункциональная форма интеллектуального воспитания школьников // Вестник ТГПУ, 2009. Выпуск 6 (84). С. 23—26.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2010. — 24 с.
3. Старовойтова Е.Н. Толерантность к внешнему виду индивида, как элемент культуры поведения людей в современных условиях. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://wpf.unesco-tlee.org/rus/offpap/top6/elstar.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОЕННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Попов Федор Евгеньевич

*преподаватель филиала ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» в г. Березовском
E-mail: uralpretor2010@rambler.ru*

В рамках модернизации образования в контексте Болонского процесса целью образовательного процесса ставится формирование ключевых компетенций. Среди прочих особое внимание уделяется компетенциям, призванным помочь молодым людям интегрироваться в многокультурное общество. С помощью этих инструментов, как предполагается, удастся снизить риск возникновения деструктивных проявлений и способствовать развитию толерантности. Формирование такого качества личности, как толерантность, в современных условиях становится своеобразным императивом времени.

Несмотря на частое упоминание термина толерантность, диапазон его понимания довольно широк и неоднозначен. Для целей настоящей статьи под толерантностью понимается — приоритетность поиска путей мирного и стабильного сосуществования в условиях многообразия. Причем это явно выраженная нравственная позиция и психологическая готовность к восприятию различных социальных групп, этносов, не имеющая ничего общего с индифферентностью, терпимостью, конформизмом. Такое понимание согласуется с положениями Декларации принципов толерантности [4].

Являясь институтом гражданского общества, военно-поисковые объединения так же, как и государственные образовательные учреждения, заинтересованы в формировании у своих воспитанников такого качества личности, как толерантность. Специфика военно-

поисковой деятельности предполагает широкий диапазон общения поисковиков с представителями органов государственной власти, родственниками погибших солдат, очевидцами событий.

В качестве примера приведены результаты педагогического исследования, имевшего своей целью изучение влияния военно-поисковой деятельности на формирование толерантности, проводившегося в военно-поисковом центре «Тайфун-42» в рамках реализации поисковой программы «Иностранные военнопленные в Свердловской области».

Впервые о захоронениях военнопленных на территории Свердловской области публично заговорили в начале 90-х годов, накануне 50-летия Победы в Великой Отечественной войне. После рассекречивания части архивов НКВД-КГБ стала доступна база данных на умерших в плену бывших солдат и офицеров второй мировой войны. Несмотря на стремление советской стороны обеспечить международные нормы милосердия, без смертей не обошлось.

После освобождения основной части военнопленных и ликвидации лагерей воинские кладбища органы МВД передали местным Советам, которые из-за недостатка средств, а часто и по идеологическим соображениям, этим вопросом занимались мало. Кладбища оказались без присмотра, многие из них попали в зоны промышленного и гражданского строительства. Согласно сохранившимся планам и схемам, кладбища по национальному составу в основном немецкие, хотя есть и преимущественно венгерские, румынские, японские.

У поисковиков появилась возможность привести в порядок то, что сохранилось. Однако отношение к могилам военнопленных, а особенно немцев, и сегодня непростое. Кто-то считает приведение в порядок кладбищ военнопленных осквернением памяти погибших советских солдат, а кто-то понимает, что для его семьи он отец или сын, который погиб, выполняя свой долг.

Для изучения вопроса формирования толерантности средствами военно-поисковой деятельности до начала и в конце реализации поисковой программы использовались методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авт. Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [5, с. 99—104] и методика диагностики общей коммуникативной толерантности (авт. В.В. Бойко) [5, с. 111—120].

В исследовании были задействованы воспитанники организации в количестве 31 человека. Возрастной состав респондентов — 14—18 лет. Большинство (14 человек) учащиеся колледжей, остальные учащиеся школ (7 человек), институтов (4 человека) и рабочая молодежь (6 человек). Для целей исследования респонденты были распределены

на возрастные группы: 1 группа 14—16 лет (16 человек), 2 группа 17—18 лет (15 человек). Результаты исследования представлены в таблице.

Первичная групповая оценка выявленного уровня толерантности показала, что в обеих группах средний уровень толерантности по шкале экспресс-опросника «Индекс толерантности» составляет 79,4 и 64,0 балла соответственно. Более низкий балл у второй группы объясняется тем, что ее составляют молодые люди с уже сформировавшейся позицией, основанной на негативной социальной установке окружающего общества, на происходящих в стране этнодемографических процессах. Что подтверждается значительным количеством баллов набранных в шкалах 3 «Категоричность или консерватизм в оценках других людей», 8 «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми» по методике диагностики В.В. Бойко. Общая картина характеризуется тем, что большинство воспитанников обладает как толерантными, так и интолерантными чертами, проявление которых зависит от конкретной ситуации.

Период выполнения программы составил более восьми месяцев. За это время поисковикам приходилось знакомиться с историческими документами, общаться с современниками событий, производить поисковые работы на местности.

Знакомство с письмами военнопленных позволило молодым людям погрузиться в атмосферу внутреннего состояния людей, прочувствовать историческое прошлое, преломив его через свое сознание.

Военнопленный Штрайернагель жене в г. Райхельсгейм: «Твоя фотография мне сказала все, могла не писать остального. Обо мне не беспокойся, живу хорошо; у вас, очевидно, не так. Теперь мне ясно, что англичане и американцы меньше думают о вас, чем русские. То, что вы получаете на неделю, мы получаем почти, что на один день» [3, с. 154].

Военнопленный Штромаер жене в г. Фюссгейнгайм: «Я тебе должен, открыто признаться, что мы боялись попасть в русский плен лишь потому, что министр пропаганды третьей империи Геббельс нас грубо обманывал. Два года которые я провел в плену, оставили у меня наилучшие впечатления о русском народе, который свободно и мирно трудится и не имеет к нам той ненависти, которую он вправе к нам питать. Я вернусь домой с хорошим впечатлением о России» [3, с. 154].

Из бесед с очевидцами тех событий поисковики составили общее впечатление об отношении местного населения к военнопленным.

В. Тарасюк (житель Туринского района Свердловской области): «Местные жители, даже потерявшие своих родных на войне, не проявляли какой-либо агрессивности к пленным, уж очень жалкими они выглядели. Робко, с унижением немцы выпрашивали, а чаще выменивали у местных жителей табак на какие-нибудь свои поделки» [4, с. 6].

И. Баранов (житель Туринского района Свердловской области): «Японцы оставили у нас очень хорошее впечатление. «Мы ведь приехали возместить ущерб вашей стране за прошлую войну», — говорили они. Особенно мы подружились с веселым японцем Оцкой. Не помню уже, о чем конкретно нам с ним удавалось поговорить, но понимали мы друг друга превосходно» [2, с. 2].

При проведении полевых работ, в сложных условиях заболоченной местности, занимаясь организацией совместного самостоятельного быта, молодые люди научились воспринимать индивидуальность другого человека, избегать психического напряжения и эмоционального дискомфорта.

Таким образом, практическая поисковая работа по установлению мест захоронений иностранных военнопленных предопределила включение молодых людей в систему конструктивных межличностных отношений. Проявляя инициативу, ребята-поисковики приобрели опыт социального взаимодействия и в процессе общения и общественной деятельности выработали собственную систему ценностных ориентаций в данном вопросе, оценивая эту деятельность как долг перед жертвами бывшей войны.

Таблица 1.

Среднее значение индекса толерантности в группах до и после реализации поисковой программы «Иностранцы военнопленные в Свердловской области»

Группа	Возрастная категория (лет)	Кол-во респондентов (чел.)	Показатель до начала реализации программы		Среднее значение индекса	Показатель после реализации программы		Среднее значение индекса
			Уровень сформированности качества, %			Уровень сформированности качества, %		
1	14—16	16	низкий	12,5	79,4	низкий	0	96,5
			средний	62,5		средний	56,3	
			высокий	25,0		высокий	43,7	
2	17—18	15	низкий	20,0	64,0	низкий	6,7	87,6
			средний	73,3		средний	79,9	
			высокий	6,7		высокий	13,4	

Повторное исследование с применением тех же методик, проведенное по истечении десяти месяцев, показало следующие результаты. В первой группе явно выражено снижение числа респондентов с низким уровнем и уменьшение со средним уровнем толерантности. Наблюдается рост респондентов с высоким уровнем толерантности. И как следствие, возрастает среднее значение индекса до 96,7. Такое изменение, не в последнюю очередь, вызвано тем, что своей рефлексией, осознанно или нет, руководители организации формируют социальные установки подростков-воспитанников поискового объединения. Во второй группе также наметилось снижение показателей в графе респондентов с низким уровнем толерантности. При этом выросли показатели числа респондентов со средним и высоким уровнем толерантности. Соответственно, поднялся показатель среднего значения индекса до значения 87,6. Можно предположить, что такое изменение произошло в рамках процесса развития толерантного сознания в результате контакта субъектов, находящихся зачастую на противоположных позициях. Но готовых к признанию возможности других правил общения, что согласуется со снижением

количества баллов в шкале 1 «Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека» и уже упомянутым шкалам 3 и 8 по методике диагностики В.В. Бойко.

Запись в полевом дневнике, сделанная поисковиком Игорем К.: «Эта работа позволит нам чувствовать себя цивилизованным народом, отдающим уважение последнему приюту жертв войны.

Нам должно быть понятно и нормальное человеческое желание родственников тех, кто умер в советском плену, побывать на могилах их родных и близких» [1, с. 46].

Таким образом, можно констатировать, что воспитанники организации в процессе выполнения поисковых работ фактически осваивали навыки не только специальной поисковой подготовки, но и социального общения, то есть овладевали основами культуры толерантного поведения.

Список литературы:

1. Архив ТРМ БОО ВПМВЦ «Тайфун-42». Ф.3 (Иностранные военнопленные) Д.1 (Полевая документация).
2. Архив ТРМ БОО ВПМВЦ «Тайфун-42». Ф.3 (Иностранные военнопленные) Д.5 (Воспоминания очевидцев).
3. Военнопленные в СССР. 1939—1956. Документы и материалы. / Под ред. М.М. Загорулько. — М.: Логос, 2000. — 1120 с.
4. Декларация принципов толерантности (Париж 16.11.1995) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата обращения: 17.01.2013).
5. Толерантность — поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии: практикум/Т.Н. Чекмарева, С.А. Федорова — Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011 г. — 183 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ И ОСВОЕНИЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шерстобитова О.В.

*музыкальный руководитель 1 кв. категории д./с.№ 84
г. Березники*

E-mail: o-v-sh@mail.ru

Основными целями и задачами реализации образовательной области «Музыка» являются:

- развитие музыкально-художественной деятельности
- приобщение к музыкальному искусству
- развитие музыкальности
- формирование целостной картины мира в сфере музыкального искусства
- развитие патриотических чувств, принадлежности к мировому сообществу и др.

Настоящие ФГТ устанавливают положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы

Одним из положений в организации образовательного процесса является совместная партнерская деятельность взрослых и детей.

В соответствии со спецификой детского сада предусматривается решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, самостоятельной деятельности ребенка не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста является игра, которая в образовательном процессе задается взрослым.

Непосредственно организованная образовательная деятельность в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, продуктивной, познавательно-исследовательской, музыкально-художественной, чтения) — занятие-игра, занятие-путешествие, учебное занятие (с 6—7 лет).

Совместная деятельность детей и взрослых, организованная в ходе режимных моментов; самостоятельная деятельность детей.

Взаимодействие с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы (работа с родителями — обязательный компонент в режиме дня).

Родители — законные представители воспитанников, являющиеся первыми педагогами детей дошкольного возраста и ответственные за воспитание, охрану и укрепление физического и психического здоровья, развитие индивидуальных способностей [1, с. 15].

На протяжении последних четырех лет работы с детьми, меня заинтересовала тема: «Воспитание основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста».

В последнее время часто возникают дискуссии о толерантном мире, так называемом мире без насилия и жестокости, в котором главной ценностью является единственная в своём роде и неприкосновенная человеческая личность. Но мало произносить красивые слова, толерантность нужно воспитывать, путем развития хороших привычек, манер, культуры межличностного общения, искусства жить в мире непохожих людей.

В.В. Путин подчеркивает, что «взаимодействие разных культур является многовековой традицией нашей общественной и государственной жизни, а национальное многообразие народов России подлинным богатством страны».

И потому мы полностью поддерживаем деятельность, направленную на утверждение культуры мира и толерантности как необходимых условий диалога цивилизаций».

В научных изданиях толерантность трактуют, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, многообразия человеческой культуры, норм, верований. Толерантность это готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей [3, с. 24].

В законе РФ «Об образовании» говорится: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей...» (ст. «Принципы государственной политики в области образования»). Аналогичные задачи мы находим в Государственной концепции дошкольного воспитания: «В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям». И далее: «Становление

базиса личностной культуры означает, что ребенок приобщается именно к общим, не переходящим человеческим ценностям, а не к тому, что может представляться ценным некоторому кругу людей в некотором регионе и в некоторые моменты времени, приобщается к универсальным (всеобщим) средствам жизнедеятельности людей» [2, с. 32].

Дошкольное детство — это время достижений и проблем не только одного маленького человечка, но и всего общества в целом. В этом возрасте происходит формирование у детей навыков уважительного и доброжелательного поведения во время взаимоотношений с представителями разных культур, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей разных национальностей, разного этнического происхождения. Они положительно влияют на человека, преобразуют его, возвышают, возвращают в более гармоничное состояние.

В решении задач формирования толерантности особая роль должна быть отведена дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Период дошкольного детства очень важен для развития личности ребенка: на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей [5, с. 27].

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

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

В нашем детском саду, как и во многих других в наше время, вместе воспитываются дети разных национальностей. Мы стараемся сделать наш дом действительно добрым, теплым, светлым для всех, кто по тем или иным причинам приехал в него и живет вместе с нами.

Основы толерантности закладываются у дошкольников в процессе работы на занятиях, во время досугов, в самостоятельной игровой деятельности, всевозможных экскурсий, в частности посещение библиотек города, музея экологии и краеведения. А также — это огромная каждодневная работа педагогов.

Одним из важных звеньев по воспитанию основ толерантности у дошкольников является взаимодействие педагогов и родителей

детей. Значение семьи в формировании толерантного сознания и поведения ребенка трудно переоценить. Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками, детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка. В основе взаимодействия педагогов и родителей лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Работа воспитателей с родителями по формированию толерантности у детей должна проводиться с учетом особенности семьи и семейных взаимоотношений.

Проблема воспитания подрастающего поколения в духе толерантности актуальна в настоящее время как никогда, так как она обусловлена изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны.

Наша Россия — это многонациональная страна. Издавна на ее территории проживает множество народов, каждый из которых по-своему самобытен и имеет богатые традиции. Тысячелетний опыт совместного проживания на российских просторах обобщен и зафиксирован в фольклоре. В многочисленных хрестоматиях для дошкольников показан огромный нравственный потенциал фольклора народов России, на примере сказок и пословиц демонстрируются богатые педагогические возможности народной мудрости по воспитанию в детях чувства дружбы, миролюбия, взаимопомощи, добрососедства, по обучению правилам человеческого общежития, раскрывается роль фольклора в деле воспитания у дошкольников толерантности. На страницах хрестоматийных книг подробно рассказывается о народах, населяющих территорию России: о русских, о народах юга и севера Европейской части России, Северного Кавказа, Поволжья, Урала, Севера, Сибири, Дальнего Востока. Эти богатые источники информации активно используются педагогами в нашем детском саду для воспитания дружбы и взаимопонимания между детьми разных национальностей [4, с. 26].

Для того чтобы работа по воспитанию толерантности у дошкольников была плодотворной, необходимо задействовать большой спектр мероприятий и разных видов деятельности дошкольников:

1. проведение праздников, и других массовых форм, с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов мира;

2. сюжетно-ролевые игры дошкольников, основной целью которых является освоение и практическое применение детьми способов толерантного взаимодействия;

3. русские народные подвижные игры, такие как «Гори, гори ясно», «Колечко»;

4. проведение русских народных праздников, например таких как «Масленица», «Рождество», «Осенняя ярмарка» в соответствии с народным календарем;

5. изучение народных праздников, традиций ближайших стран-соседей, скандинавских народных праздников; праздников народов Востока и мусульманских стран;

6. театрализованную деятельность дошкольников по сценариям, в основе которых сказки народов мира;

7. с традициями празднования Нового Года, 1 мая, 1 апреля в разных странах;

8. игры-занятия, созданные на материалах различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в сказочных ситуациях;

9. сочинение сказок и историй самими детьми, инсценировки сказок.

Диагностика показала следующие проблемы:

1. Недостаточное использование потенциала старшего дошкольного возраста в формировании толерантности

2. Низкое самосознание взрослых к осознанному отношению и проявлению толерантности в семье

3. Низкий уровень этнического самосознания современных родителей

4. Недостаточная развивающая среда по данной проблеме

Основные задачи развития толерантности у дошкольников:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования толерантности у старшего дошкольного возраста;

- разработать и апробировать план по формированию у детей седьмого года жизни основ толерантности средствами социально-культурной деятельности;

- создать благоприятную предметно-развивающую среду;

- сформировать мотивационную, теоретическую и технологическую готовность родителей к реализации системы формирования у детей седьмого года жизни основ толерантности;

- обеспечить единое пространство формирования у детей толерантности, которое базируется на интеграции процесса взаимо-

действия трёх субъектов образовательного процесса: воспитатель — ребёнок — родитель.

Приступая к реализации поставленных задач, изучила педагогические идеи толерантности, которые содержатся в работах многих педагогов прошлого и настоящего.

Во многих исследованиях, направленных на изучение проблемы воспитания толерантности, разработаны содержание, средства, методы и формы работы с подрастающим поколением.

Подобрала методический материал для разработки собственной программы формирования толерантности у детей седьмого года жизни. В основу программы положена идея создания системы, обеспечивающей активное усвоение детьми седьмого года жизни ценностей, норм и правил толерантности.

Работа с детьми, педагогами и родителями.

На музыкальных занятиях предлагаю детям послушать музыку, исполнить песни, попевки, игры, танцы народов мира /литовская нар.песенка: «Я козочка ме-ме», немецкая песенка «Три веселых братца», «Аннушка» чешский танец/.

На праздниках и развлечениях подбираю музыку, движения для танцев, песни, игры народов мира. Предлагаю родителями совместно с детьми приготовить костюмы или элементы костюмов по моим эскизам для выступления, национальное блюдо.

Например: на новогоднем празднике, чтобы спасти Деда Мороза, дети «летали» на сказочном самолете и попадали в разные страны: Японию, Бразилию, Америку, Германию, Италию. Их встречали местные жители в национальных костюмах, исполняли танец, пели песни, предлагали поиграть в игру своего народа. Так на развлечении, посвященном Дню России, дети познакомились с русскими, татарскими, коми-пермяцкими национальными обычаями, играми, танцами, попробовали угощение: «чак-чак», кулички с картошкой, шаньги.

Познакомились с названиями татарских праздников: «Боз карау», «Гаает», «Байрам», «Сабантуй» — праздник плуга. Играли вместе с родителями в татарскую игру: «Ты шауль аткар» /спутанные кони.

Дети рассматривали национальные костюмы, слушали песню на коми-пермяцком языке, учились говорить коми-пермяцкие слова «рука — киль, голова — юр, нога — кок, нос — ныр». Рассмотрели предметы обихода, утварь в мини — музее. Играли в коми-пермяцкую игру «Бабка-ежка».

На развлечении к восьмидесятилетию г. Березники мы с педагогами и родителями спланировали работу так, чтобы дети ощутили

любовь к своей малой родине, чувство гордости за свой город, интерес к истории края, уважение к людям труда.

Перед детьми выступила первостроитель, почетный гражданин г. Березники, председатель фонда Мира г. Березники Бирюкова Людмила Васильевна.

Родителями была организована автобусная экскурсия по городу.

У памятника А. Решетову дети читали стихи наших земляков: А. Решетова, И. Волкова, Е. Качалова, П. Петухова, Г. Голевой. Пели песню Л.А. Вахрушевой «Все мы с вами земляки».

Возложили цветы к Вечному огню, прогулялись по городскому парку, полюбовались красотой, убранством улиц, цветниками в Треугольном сквере.

После объявления мной через папку-передвижку о ежегодном празднике в г. Усолье, многие родители с детьми посетили Всероссийский конкурс «Звоны России», где дети и взрослые могли насладиться красотой звучания колоколов, посмотреть ярмарку народных ремесел, отведать русские национальные блюда: горячие шаньги и пироги с душистым чаем.

Многие здесь могли примерить соломенную шляпку, выбрать красочную свистульку или звонкий колокольчик, покататься на украшенных лошадях.

На занятиях по театрализованной деятельности я подбирала игры-занятия, созданные по материалам различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в сказочных ситуациях. Например, в сказке «Зайкин День рождения» формируется чувство любви, уважение к своим друзьям, желание доставить приятное.

В сказке «Как избушка стала дворцом» прививается отрицательное отношение к жадности, проявление взаимовыручки, трудолюбия, уважение к своим друзьям, терпимость к остальным.

В сказке «Муха-цокотуха» — взаимовыручка, смелость, отвага.

На занятиях по театрализованной деятельности я использовала журналы:

- Журнал: «Музыкальный руководитель» № 4 2006 г.
- Музыкальная сказка «Как избушка стала дворцом»
- Журнал: «Музыкальный руководитель» № 5 2009 г.
- Сказка: «Пчелки — добрые подружки»
- Журнал: «Музыкальный руководитель» № 3 2006 г.
- Сказка: «Гуси-лебеди»
- Журнал: «Музыкальный руководитель» № 1, 3, 4 2009 г.
- «Праздник французского»
- «Праздник итальянского»

- «Праздник немецкого»

Предметно-развивающая среда.

В детском саду продолжает совершенствоваться предметно-развивающая среда. Она организуется таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Непременным условием построения развивающей среды в детском саду является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между детьми и взрослыми.

Содержание программы потребовало пересмотра предметно-развивающей среды.

В соответствии с принципами толерантной среды подобрала сказки, стихи народов мира, репродукции картин великих художников России и других стран. Куклы в одежде людей разных национальностей; народные игрушки. Сформировала картотеки подвижных и досуговых игр народов мира, дидактических игр на развитие у детей толерантности; музыкальные произведения композиторов мира; альбомы, фотографии, иллюстрации, видеоматериал; демонстрационный материал по темам: «Моя семья», «Мой город», «Моя страна», «Планета людей», «Дружат дети на планете», «Мои друзья»; карты России, мира, глобус. Разработала интегрированные занятия: «Мы — жители планеты Земля». Конспекты интегрированных занятий: «Мир вокруг нас», «Разноцветные люди», «Наша родина — Россия», сценарии праздников и развлечений. Пополнила костюмерную элементами национальных костюмов. В подготовительной группе вместе с воспитателем оформили «Уголок мира».

Для того чтобы оценить эффективность реализации программы я разработала критерии оценки, куда вошли следующие параметры:

- наличие представлений о семье, о семейных и родственных отношениях;
- наличие знаний о русских и зарубежных писателях, поэтах, композиторах;
- знание сказок разных народов;
- наличие представлений о многообразии народов мира; о некоторых особенностях их внешнего вида, национальной одежде, типичных занятиях.

Мои воспитанники получают яркие впечатления, эмоционально воспринимают национальные традиции других народов. Именно это помогает им видеть вокруг друзей и наслаждаться жизнью в едином мире. Ведь для музыки нет границ!

Итогом моей работы по этому вопросу стал открытый Всероссийский конкурс методических разработок «Здравствуй, лето!»

и 3 почетное место, а так же I место в разработке сценариев «Выпуск в школу».

Список литературы:

1. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников. // Ярославский педагогический вестник. 2003 № 1. — 15 с.
2. Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся, М., 2007. — 32 с.
3. Риэрдон Б.Э. Толерантность — дорога к миру. М., 2001 — 24 с.
4. Семина Л.И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия.// Семья и школа. 2001 № 11. — 26 с.
5. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2002 № 9 — 27 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Бондарчук Елена Ивановна

*д-р психол. наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
управления Государственного высшего учебного заведения
«Университет менеджмента образования», г. Киев, Украина
E-mail: bei.07@mail.ru*

Нежинская Елена Александровна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии управления
Государственного высшего учебного заведения
«Университет менеджмента образования», г. Киев, Украина
E-mail: alena_n_2007@mail.ru*

Одной из важных предпосылок обеспечения возможностей для самореализации личности каждого участника учебно-воспитательного процесса является утверждение гендерного равенства в деятельности учебных заведений разного уровня. Эти идеи нашли отображения в гендерном подходе к образовательному процессу, при котором возможно так организовать познание действительности, чтоб избежать противопоставления и «очевидной» неравноценности мужских и женских черт личности, образа мышления, особенностей поведения, которые закрепляют связь между биологическим полом и достижениями в социальной жизни.

Данная методология дает возможность отойти от взгляда на однозначную обусловленность мужских и женских характеристик, ролей, статусов их полом, раскрыть индивидуальные возможности

развития и самореализации, которые не ограничены традиционными гендерными стереотипами и предубеждениями [2; 5; 7].

В то же время практика показывает, что общеобразовательные учебные учреждения как институты социализации традиционно ориентированы на воспитание девочек женственными, фемининными, а мальчиков — мужественными, маскулинными, когда девочку воспитывают как будущую мать, жену, хозяйку, а мальчика — как защитника, добытчика. С одной стороны, такой подход способствует органическому влечению человека в структуру общества, вместе с тем оставляя немного возможностей перестройки такой структуры в условиях постоянных социально-экономических трансформаций [5].

Важную роль в определении гендерной политики учебного заведения играют руководители образования. Вместе с тем, как свидетельствуют результаты исследований (Е.И. Бондарчук [4], Т.В. Говорун [5], О.М. Кикинежди [5] и др.), руководители системы образования часто не осознают значимость управленческих проблем гендерной природы, не идентифицируют их как таковые, затрудняются с определением оптимальных путей их решения, проявляют гендерные предубеждения и традиционные стереотипы.

Гендерные предубеждения, по мнению З.М. Балгимбаевой, можно позиционировать как аффективно-поведенческий компонент гендерного стереотипа, предвзятую оценку мужчины или женщины, возникающую на основе межгрупповых и межличностных взаимодействий и собственного жизненного опыта [1, с. 8]. В результате гендерные предубеждения задают социальные установки с негативным и искаженным содержанием, возникая по отношению к тем субъектам, которые, как представляется, нарушают нормы традиционного ролевого поведения мужчин и женщин. В связи с этим И.С. Клецина приводит пример предубеждений в отношении женщин-политиков, женщин-ученых, женщин-водителей автомобильного транспорта и в отношении мужчин, исполняющих роль домашней хозяйки [6]. В результате гендерные предубеждения приводят к умалению способности женщин или мужчин быть успешными в некоторых, полонеспецифичных сферах профессиональной деятельности

Наличие гендерных предубеждений в деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений обусловлено, на наш взгляд, тремя группами факторов:

- *на макроуровне*: в контексте гендерных препятствий в обществе — дифференциацией социальных функций по половому признаку, распространенностью стереотипных представлений

о нормах полового поведения, существующие культурные нормы современного общества и др.;

- *на мезоуровне*: через гендерные проявления в образовательной системе — особенностями деятельности органов управления в системе образования, которые задают гендерное неравенство в образовательной практике, в том числе, через гендерное неравенство в учебниках и учебных программах, поощрение полоролевого подхода в учебе, воспитании и пр.;

- *на микроуровне*: в контексте гендерных особенностей личности руководителя, в частности, наличием гендерных стереотипов и предубеждений, которые вызывают различное отношение к членам педагогического коллектива в зависимости не от и профессиональных качеств, а, прежде всего, от пола.

В результате достаточное большое число руководителей общеобразовательных учебных заведений Украины характеризуется недостаточным уровнем гендерной компетентности, ярким свидетельством чего являются гендерные предубеждения и стереотипы, выявленные нами в результате исследования, которое проводилось на базе Государственного высшего учебного заведения «Университет менеджмента образования» (г. Киев, Украина) [7].

Исследованием были охвачены 270 руководителей общеобразовательных учебных заведений с разных регионов Украины, из них — 33,3 % мужчин и 66,7 % женщин. В процессе исследования использовались: опросник Е.И. Бондарчук «Гендерная компетентность руководителей общеобразовательных учебных учреждений» [4], а также опросник Т.В. Говорун, О.М. Кикинежди «Гендерные стереотипы в образовании» [5].

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о наличии традиционных гендерных стереотипов и предубеждений у значительной части руководителей образования, которые затрудняют внедрение гендерного подхода в практику управления общеобразовательным учебным заведением.

Так, 77,8 % испытуемых руководителей считают, что существуют типично «женские» и «мужские» психологические черты, при этом 40,8 % из них утверждают, что биологический пол однозначно определяет и психологический пол.

Практически 20 % опрошенных руководителей учебных заведений имеют стереотипные представления и гендерные предубеждения относительно распределения семейных ролей. Об этом, в частности, свидетельствуют ответы руководителей школ по анализу предложенного им описания семьи, в которой женщина зарабатывает

деньги и делает профессиональную карьеру, а мужчина не работает и воспитывает детей. Большинство управленцев (68,7 %) ответили «пусть, если им так удобно». В то же время 19,4 % управленцев отметили, что так не должно быть, а 1,5 % респондентов утверждали, что это возмутительно.

При рассмотрении другой предложенной ситуации 7,5 % опрошенных руководителей считают возможным отказать педагогу-женщине в направлении на курсы повышения квалификации, обосновывая это тем, что женщина может пройти такие курсы и позже, а ее коллеге (мужчине) это необходимо в настоящий момент, поскольку именно он является реальным претендентом на повышение по должности.

В процессе исследования также выделяются отдельные стереотипные тенденции относительно воспитания: 23,7 % управленцев утверждают, что образовательные учреждения должны обеспечивать воспитание мальчиков и девочек в соответствии с их полом; соответственно запросам общества, а также тем нормам, требованиям и стандартам, которые общество выдвигает по отношению к людям в зависимости от их пола.

59,3 % испытуемых заявляют об отсутствии и гендерных стереотипов и предубеждений в учебных программах и учебниках Украины, что, как свидетельствуют результаты гендерной экспертизы [5], не соответствует действительности.

Установлено, что 17,9 % опрошенных управленцев не признают существования дискриминации в учебных заведениях по признаку пола, а 45,9 % респондентов считают, что в настоящий момент в управлении образованием не существует гендерного неравенства.

Следует отметить, что подкреплению предубеждений и стереотипов способствует и более широкий контекст образовательной отрасли. Так, самые престижные должности в системе образования, как правило, занимают мужчины. При этом, по нашим результатам, 9,8 % опрошенных женщин — руководителей общеобразовательных учебных заведений указали на пол как один из основных факторов, препятствующий их карьерному росту [4]. На уровне учебных программ гендерное неравенство воплощается в андроцентричности научных концепций (сосредоточении в основном на опыте мужчин и практически полном игнорировании жизненного опыта, ценностей и особенностей женщин, их роли, в жизни общества) [5].

В связи с этим является очевидной специальная подготовка руководителей к реализации гендерного подхода в учебном процессе. К условиям обеспечения такой подготовки можно, по нашему мнению,

отнести: 1) развитие гендерной компетентности управленцев, которое может быть осуществлено в системе последилового образования; 2) разработку недискриминационных подходов к образованию и профессиональной подготовке, подготовка программ, учебников и учебных пособий, которые адекватно отображают в учебном материале опыт как мужчин, так и женщин, поощряют их равноправное сотрудничество и взаимное уважение; 3) предоставление практическими психологами системы образования психологической помощи в коррекции гендерных предубеждений и традиционных стереотипов у всех участников учебно-воспитательного процесса, в том числе, руководителей учебных заведений.

Список литературы:

1. Балгимбаева З.М. Психология гендерных предубеждений. Алматы: «Алла прима», 2008. — 160 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов; пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. — 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния); ред. Д. Гиппиус; 2-е междунар. изд. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 320 с.
4. Бондарчук О.І. Гендерні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів // О.І. Бондарчук. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. — К.: Наук. світ, 2008. — С. 181—213.
5. Говорун Т.В. Кікінежді О.М. Гендерна психологія: навч. посібник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. — 308 с.
6. Клещина И.С. Женщина в российском обществе // Российский научный журнал. — 2007. — № 3 (44). — С. 60—65.
7. Нежинська О.О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Олена Олександрівна Нежинська: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук: спец. 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія // Університет менеджменту освіти НАПН України. К., 2011. — 272 с.
8. Kark R., Eagly A. Gender and leadership: Negotiating the labyrinth // J.C. Chrisler & D.R. McCreary (Eds.). Handbook of gender research in psychology. New York: Springer, 2010. — pp. 443—468.

2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНЫХ И ВЕРБАЛЬНЫХ АССОЦИАЦИЙ, А ТАКЖЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Баглюк Анастасия Андреевна

*Студент, Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан
E-mail: Elezhur@yandex.ru*

Фотекова Татьяна Анатольевна

*д-р психол. наук, доцент кафедры общей и клинической психологии,
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан
E-mail: fotekova@yandex.ru*

Вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, относятся к числу наиболее важных во многих науках: психологии, невропатологии, психиатрии, эмбриологии, генетики олигофренопедагогике и др.

Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Обучение таких детей происходит в специальных коррекционных учебных заведениях. Это необходимо потому, что умственно отсталый ребенок характеризуется исследователями общим необратимым недоразвитием, и мыслительные способности формируются у него с большими задержками и соответственно он не сможет усвоить общеобразовательную программу. Общество, же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого необходимо подробно исследовать вопросы формирования и развития высших психических функций у умственно отсталых детей.

В психологическом исследовании ребенка важное место должен занимать анализ развития зрительных и, шире, зрительно-вербальных

функций. Через зрительный канал ребенок получает максимум информации. От развития зрительного восприятия зависит становление функций внимания, речи, интеллекта (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, 2003).

Как известно, зрительные и вербальные функции имеют свою мозговую организацию. Так, зрительные образы правого полушария информационно богаче, чем левополушарные образы. Поэтому правое полушарие доминирует во всех задачах, где требуется мысленное оперирование с наглядным материалом. Что касается речевых функций, то левое полушарие выступает в роли доминантного (у большинства праворуких).

Исследование зрительных и вербальных ассоциаций — частный случай исследования зрительно-вербальных функций с помощью нейропсихологических методик.

Изучение же памяти в нейропсихологическом исследовании является одной из важных задач, во-первых, в силу важности этого психического процесса в развитии всей психической сферы ребенка, его произвольности, познавательных процессов, поведения и, наконец, учебной деятельности. Во-вторых, память в силу сложности своего структурно-функционального строения позволяет исследовать состояние отдельных звеньев этой функции и анализировать развитие определенных

Цель экспериментального исследования заключалась в выявлении особенностей зрительных и вербальных ассоциаций, а также особенностей слухоречевой памяти у умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников с позиции нейропсихологического исследования высших психических функций. В нем приняли участие 40 младших школьников (7—8 лет): 20 умственно отсталых детей, обучающихся в специальной коррекционной школе-интернате восьмого вида г. Черногорска (12 человек). И в специальной коррекционной школе № 17 г. Абакана (8 человек), и 20 нормально развивающихся детей из общеобразовательной школы № 19 г. Абакана.

Для исследования особенностей зрительных и вербальных ассоциаций у умственно отсталых младших школьников были использованы методы диагностики развития зрительно-вербальных функций Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой (2003). В исследовании применялись пробы на свободные и направленные зрительные ассоциации. По данным пробам можно напрямую отследить состояние правополушарных зрительных функций и косвенно функции 3 блока мозга. Также, в работе использовались пробы на свободные и направленные вербальные ассоциации двух видов: название растений и название действий (глаголов), где актуализируемые слова должны относиться

к определенной семантико-грамматической категории. Первые две серии имеют непосредственное отношение к оценке состояния функций программирования и контроля, третья в большей степени направлена на исследование номинативной функции речи. Для исследования особенностей слухоречевой памяти у умственно отсталых младших школьников были использованы задания из «Методики оценки речи при афазии» (Цветкова, Ахутина, Пылаева, 1981) и ряд других нейропсихологических проб. Применялась проба на запоминание двух групп по три слова (1) холод, рама, клин; 2) гость, риск, дождь). Эта проба позволяет оценить особенности обработки слухоречевой информации: фонематического восприятия и памяти этой модальности.

Также в исследовании использовался ряд проб на исследование импрессивной речи и на понимание сложных логико-грамматических конструкций. По этим пробам можно отследить состояние фонематического слуха и семантического анализа, а также слухоречевой памяти ребенка.

Для статистической обработки результатов исследования использовались методы описательной статистики и U-критерий Манна-Уитни с помощью программы SPSS 10.5 for Windows.

В ходе исследования вербальных ассоциаций нами были получены следующие результаты. Уровень продуктивности в пробе на свободные вербальные ассоциации, на называние действий и на называние растений в два раза выше у детей из массовой школы ($p = 0,000$). Некоторые ученики коррекционной школы, около 3 %, не в состоянии называть слова отдельно. Дети начинают говорить первые слова, а затем у них возникают ассоциативные соскальзывания, то есть налицо трудности удержания программы действий. Причиной этого может быть слабость функций программирования и контроля, то есть недостаточная развитость третьего блока мозга по А.Р. Лурия. К этому добавляется недоразвитие речевых функций, о чем свидетельствует низкая продуктивность в направленных ассоциациях. У умственно отсталых детей наблюдаются трудности переработки слухоречевой информации по левополушарному типу (все участники эксперимента праворукие). На это указывает низкая продуктивность во всех заданиях, обилие повторов ($p = 0,001$). В пробе на называние растений у умственно отсталых детей наблюдаются трудности актуализации названий. Они недостаточно владеют конкретной лексикой — используют наиболее частотные слова («береза», «ромашка», «яблоко», «одуванчик») и слова с обобщенным значением («деревья», «трава», «цветы», «овощи»). Это говорит о слабости

функций переработки слухоречевой информации, что свидетельствует о дефиците 2 блока мозга. Для умственно отсталых детей характерны продолжительные паузы в течение ассоциаций и перед первой ассоциацией, то есть таким детям свойственна трудность вхождения в задание, что может быть связано с недостаточным развитием 3 блока мозга.

При исследовании зрительных ассоциаций мы получили следующие результаты.

Уровень продуктивности в свободных и направленных зрительных ассоциациях, то есть количество рисунков без неадекватных заданию изображений и повторов, у умственно отсталых младших школьников значительно ниже, чем у детей из массовой школы ($p = 0,001$). Это может быть результатом недостаточной сформированности правополушарной стратегии переработки зрительной информации.

Что касается качества рисунков в пробе на свободные зрительные ассоциации, то у учеников из спецшколы качество очень низкое, то есть большое количество неузнаваемых рисунков (название нарисованного объекта не соотносится с самим рисунком, например, кривая линия — это нога дракона) сочетается с малым количеством хорошо узнаваемых рисунков ($p = 0,000$). В рисунках испытуемых наблюдаются диспропорции в передаче частей объекта, плохая зрительно-моторная координация. Это свидетельствует о слабости правополушарных зрительных функций, то есть о недостаточной развитости 2 блока мозга.

Дети не только рисовали объекты, но и называли свои изображения, поэтому мы можем сравнить богатство образного и вербального словаря, проанализировать вербальные ошибки. Такие ошибки довольно часто встречаются среди названий рисунков умственно отсталых детей ($p = 0,02$). В их ответах отражается, прежде всего, недостаточное развитие связи «зрительный образ — слово», что может быть обусловлено трудностями переработки как зрительной, так и слуховой информации по левополушарному типу.

В ходе исследования слухоречевой памяти нами были получены следующие результаты. Проба на запоминание двух групп по три слова предполагает четыре воспроизведения стимульных слов. Со всеми воспроизведениями нормально развивающиеся дети справились лучше ($p = 0,00$). Третье воспроизведение позволяет оценить объем кратковременной произвольной слухоречевой памяти и, можно сказать, что у детей из коррекционного учебного заведения он нарушен. Последнее отсроченное воспроизведение дает возмож-

ность проверить долговременное хранение и устойчивость к взаимному влиянию следов памяти. Интерференция счетом уменьшила количество слов, которое запомнили дети. По последнему воспроизведению можно судить о слабой развитости долговременной памяти у школьников из экспериментальной группы, а также о подверженности к интерференции.

В данной пробе слова подобраны таким образом, что провоцируют семантические и фонематические ошибки, кроме того, использованы низкочастотные слова (риск, клин). Трудности запоминания также проявляются и в ошибках, которые допускают дети в ходе воспроизведения заучиваемых слов. Погрешности различных типов допускали дети из обеих групп, хотя их явное преобладание наблюдалось у умственно отсталых ($p = 0,043$). Так, наиболее частыми можно считать звуковые замены и изменения слова, которые не меняют его структуру из-за пропуска одного звука или его присоединения (риск — иск, диск, рис, писк; гость — кость, клин — Клим), а также изменение грамматической формы слова ($p < 0,05$). Ошибки по данному типу чаще встречаются у детей со слабостью левополушарных функций, то есть недоразвитостью второго блока мозга.

Такие ошибки, как горизонтальные и вертикальные повторы слов ($p = 0,000$), указывают на наличие инертности, проявляющейся в персеверациях в речевой сфере, и отсутствии контроля и чаще всего встречаются у детей со слабостью в развитии регуляции левополушарных функций и процессов нейродинамики.

Также в данной работе мы использовали ряд методик на импрессивную речь (она связана с пониманием ребенком обращенной к нему речи). Но с помощью этих методик можно исследовать и особенности слухоречевой памяти, а также состояние фонематического слуха и семантического анализа. Все пробы на импрессивную речь (по суммарному балу) нормально развивающиеся дети выполнили намного успешнее своих сверстников ($p = 0,000$). Лучше всего школьники понимают далекие друг от друга по значению и звучанию слова, обозначающие названия предметов, а хуже — близкие по значению и звучанию слов, обозначающие действия. Также были обнаружены отставания в развитии слухоречевой памяти, фонематического слуха, трудности семантической дифференциации слов.

Итак, для умственно отсталых детей характерно отставание в развитии зрительных функций преимущественно по правополушарному типу. Одновременно с бедностью зрительных образов

у учеников специальной школы были обнаружены проблемы в назывании своих рисунков, что говорит о слабости переработки слухоречевой информации по левополушарному типу. Также, мы заметили, что для умственно отсталых детей свойственны трудности в переработке слухоречевой информации, слабость слухоречевой памяти и инертность, о чем говорит большое количество ошибок и, что является результатом недоразвития функций левого полушария и второго блока мозга в целом. Таким детям присуще и отставание в развитии функций программирования и контроля психической деятельности, что обусловлено недоразвитием «передних» функций, т.е. третьего блока мозга в целом.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе: Сб. докладов 1-ой международной конференции памяти А.Р. Лурия/ Т.В. Ахутиной. — М.: 1998.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций/ Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой. — М.: 2003. — 64 с.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. — М.: Академический Проект, 2000.
4. Фотекова Т.А. Практикум по клинической психологии. Часть 1. Нейропсихологическая диагностика/ сост. Т.А. Фотекова. — Абакан: 2008 — 92 с.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

МОРАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Заболоцкая Светлана Игоревна

*преподаватель кафедры психологии Дрогобычского государственного педагогического университета им. Ивана Франко г. Дрогобыч, Украина
E-mail: svitlana.zabolotska@rambler.ru*

В свое время древнегреческие мыслители определяли моральное как полезное и такое, что приносит человеку радость с точки зрения разума (Аристотель), по их мнению, счастье индивида состоит в гармоничном сочетании его интересов с интересами общества, когда нормой поведения является благотворительность (Сократ). Позже Кант считал, что посредством морали, регулируются общественные отношения, но не путем принуждения, наставления, а методом ориентации людей на гуманные, добрые, справедливые отношения, т. е. через формирование нравственных ценностей [9, с. 228—289]. Аналогичное мнение о том, что человек получает нравственные знания и усваивает свои обязанности по отношению к другим в процессе собственной жизни, выражал Л. Фейербах: «существование эгоистичного человека связано с существованием других людей, хотя бы его родителей, его братьев и сестер, его семьи, следовательно, никак не зависящее от собственной доброй воли. Эгоистичный человек, начиная от чрева матери, должен разделять все блага жизни со своими ближними. И если эти непринужденные, моральные воздействия, не оказав действия, терпят крах вследствие неумолимого упрямства эгоиста — не сомневайтесь! — Тогда пинки его братьев и пинки в бок сестер научат его необходимым правилам» [14, с. 150].

В психологии нравственное развитие как психологическая проблема становится особо актуальной в последние десятилетия XX в. Так, Л.И. Божович и С.Л. Рубинштейн рассматривали нравственное развитие как сложный интегрированный процесс, как результат интериоризации социальных норм деятельности и отношений личности. В русле теории деятельности (О. Леонтьев, Д. Эльконина, А.И. Запорожец) нравственное развитие рассматривается как присвоение ребенком

моральных норм, их обобщение и преобразование во внутренние «моральные инстанции» и т. д. В этом плане получили развитие идеи Л. Выготского о социальной природе психики ребенка, одной из составляющих которой является моральная сфера. В отечественной психологии, в противовес зарубежным исследованиям, длительный период основное внимание уделялось не когнитивным, а мотивационно-смысловым аспектам нравственного развития, причем доминируют два основных направления: нормативно-ориентированный и эмоционально-ориентированный. Считается, что нравственное развитие — это процесс усвоения моральных норм, развитие способности к эмпатийной реакции на переживания и проблем другого [6]. Мораль ориентирует ребенка на сознательное восприятие им нравственных идеалов и требований, на добровольное исполнение нравственных норм и принципов как доминантных внутренних мотивов поведения.

Нравственное развитие личности рассматривается как процесс усвоения определенных в обществе эталонов поведения, в результате чего они становятся регуляторами поведения личности [4, с. 80—89]. Исходя из указанного, человек (ребенок) пытается действовать согласно морали, соблюдать моральные нормы как основы реализации человеческих отношений. Формирование нравственных взглядов, идеалов, убеждений, норм, определяющих повседневное поведение ребенка, осуществляется в условиях морального выбора в процессе жизнедеятельности, тесно связано с идеальным прогнозированием и предвидением последствий его жизненных поступков. В чувствах проявляется личность, ее социальные установки, интересы, потребности, вкусы. Они могут иметь различную окраску, и непосредственно связаны с моральной самооценкой.

Нравственное развитие является самостоятельным процессом и касается становления поведения человека и сформированности личностных качеств, выступающих своеобразным сплавом мотивов и способов поведения. Благодаря развитию побудительной сферы, создаются возможности решения личностью важных для нее проблем. Мотивация корректирует поведение в целом, вызывает соответствующие побуждения и порождает потребность, а стремление удовлетворить свои потребности стимулирует человека действовать определенным образом.

На современном этапе в научных кругах психологии сконцентрированы проблемы, решение которых направлено на обеспечение становления у подрастающей личности моральных и духовных ценностей как важнейших в аксиологической сфере человека

(О.С. Карпенко). Поэтому необходимо адекватное научно-психологическое решение проблем, связанных с развитием морального поведения как изначальной основы человеческого существования. В этом плане проведено значительное количество теоретических и экспериментальных исследований различных явлений и процессов развития нравственной сферы личности [1, 2; 3; 8; 10]. Однако, несмотря на то что изучалась широкая палитра психологических проблем нравственной эволюции личности, отдельные ее моменты освещены частично.

Цель статьи — обосновать сущность моральных форм поведения дошкольников и представить ее феноменологию.

Задача состоит в том, чтобы в социально-психологическом плане выявить и охарактеризовать особенности моральных форм поведения на основании эмпирического исследования. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложено понятие «нравственной формы поведения детей дошкольного возраста», выяснена его психологическая сущность и систематизированы представления о его видах (нравственный поступок, нравственное действие, нравственное отношение, моральная оценка и нравственная самооценка, нравственная позиция).

Теоретический анализ и результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что на этапе дошкольного возраста еще рано говорить о сформированности полноценной личности и устойчивого нравственного поведения из-за отсутствия у детей сформированности внутренней составляющей — сознательной ориентации на моральные принципы, идеалы, нормы, их неусвоенность. Поэтому для обозначения моральных аспектов поведения дошкольника нами предложен термин «нравственные формы поведения». Это обусловлено особенностями возрастного развития дошкольников, а именно: несформированностью у них внутренних императивов нравственного поведения (мотивации, саморегуляции) и восприимчивости к внешним воздействиям этого типа поведения, отсутствием моральной регуляции и самооценки.

Итак, моральная форма поведения дошкольника — это обязательно добровольная, безусловная (без исключений) реализация ребенком благотворительных действий (помощь, поддержка, содействие) и поступков (справедливая нравственная оценка, моральная позиция и выражение отношения в форме жеста, тона, мимики, точки зрения). Относительно другого, который испытывает удовольствие, счастье, имеет успех, радуется или, наоборот, нуждается хорошем отношении, поддержке, понимании. Поскольку переживает определенные трудности, неудачи в деятельности, в самореализации, несчастной

жизненную ситуацию и другие проблемы. В основе этой формы поведения положительное, эмпатийное восприятие и принятие другого, переживание и ценностное и справедливое отношение к нему.

Нравственные формы поведения только во внешнем выражении соотносятся с собственно моральным поведением. Одновременно они, безусловно, обладают той же психологической структурой и императивной направленностью. К моральным формам поведения относим нравственные поступки и действия дошкольника, его нравственное отношение к другому и переживание, моральную оценку и самооценку, его подконтрольность в реализации моральных аспектов поведения, нравственную позицию. Для поведения детей дошкольного возраста характерно преобладание внешнего проявления нравственности. Однако в отдельных ситуациях нравственного выбора с четко определенной ориентацией на моральную норму (т.е. при отсутствии внутренней борьбы мотивов) у старших дошкольников проявляется тенденция к возникновению мотивационной готовности действовать адекватно ситуации, внутренняя нравственная позиция. Становление форм нравственного поведения происходит в условиях различных видов деятельности, прежде всего общения, а также игровой и учебной.

Мы осуществили комплексное эмпирическое исследование данного феномена. На этапе эмпирического исследования объектом нашего исследования выступили нравственные формы поведения дошкольников, в частности, психологические особенности моральных форм поведения дошкольников и особенности их становления в условиях учебно-игровой деятельности.

Эксперимент проводился с целью проверки выдвинутой гипотезы о том, что психологической сутью моральных форм поведения является опосредование внутренней и внешней активности дошкольника благом другого (младшего, ровесника, старшего), что проявляется в нравственных поступках и действиях, моральном сознании и самосознании.

Исходя из приведенного выше анализа, основными были определены следующие задачи констатирующего эксперимента:

1. Разработать критерии, показатели и уровни сформированности нравственных форм поведения.
2. Подобрать эмпирические методы и обосновать исследование особенностей формирования нравственного поведения у детей, доказать их валидность, надежность и репрезентативность.
3. Выделить этапы и составляющие экспериментальной программы.

4. Проверить эффективность реализации экспериментальной программы с использованием статистических методов исследования.

На начальном этапе эмпирического исследования были определены критерии, показатели и уровни сформированности нравственных форм поведения у детей. Для проведения эмпирического исследования нравственных форм поведения дошкольников была составлена экспериментальная программа их изучения, которая предусматривала констатирующий, формирующий контрольный этапы. В исследовании была использована комплексная методика, которая включала игровые методики, методика «Выбор», «Закончи историю», беседу, наблюдение, анкетирование родителей и воспитателей, анализ морально-этических ситуаций.

Конкретно для решения поставленных задач использовались следующие методы:

1. наблюдение за поведением, общением, игрой ребенка в различных учебных и игровых ситуациях,

2. беседа ребенка со взрослыми по интерпретации и толковании сюжетных картинок, близких опыту ребенка,

3. беседа взрослого с ребенком по интерпретации и толковании сюжетных сравнений, отражающих ориентации в поведении ребенка в системе человеческих отношений,

4. комплекс диагностических игр и заданий, направленных на выявление уровня развития моральных форм поведения дошкольников;

5. анализ взаимодействия ребенка со взрослыми, сверстниками и меньшими детьми в ситуации принятия решения, предоставления поручений,

6. специально направленные беседы с родителями и воспитателями с целью диагностировать влияние взрослого на ребенка.

Были сформулированы критерии и эмпирические показатели уровня выраженности различных моральных форм поведения дошкольников (моральные действия и поступки, моральные отношения, представления о моральном поведении, моральная оценка и самооценка, податливость регуляционным воздействиям, моральная позиция). Обобщенными критериями «сформированности нравственных форм поведения» выступили следующие параметры: идентификация себя с другими как носителями моральных норм; соотнесения моральных форм поведения со своими собственными; личностное отношение к моральности, наличие интереса к овладению моральными формами поведения. Первый критерий используется для оценки сформированности познавательного компонента о формах моральных форм

поведения, второй — для оценки сформированности эмоционально-ценностного компонента, третий — для оценки сформированности практически-действенного компонента.

На основе полученных эмпирических данных нами установлено, что у наибольшего числа дошкольников (47,4 %) моральные формы поведения сформированы на среднем уровне, почти у трети (29,6 %) на низком, только у 10,5 % на высоком, а в 12,5 % на нулевом. Нами выявлены типы (гармонический, «правильные», «эгоистики», неугомонные) и уровни (высокий, средний, низкий, нулевой) развития моральных форм поведения дошкольника, которые характеризуются особенностями его предмета, в частности, его осознанием и смыслом для личности, спецификой инстанции моральности и характером регуляции мотивации морального поведения.

Содержательная и эмпирическая валидность выделенных типов нравственных форм поведения дошкольников обоснованы теоретически и экспертами (психологи и воспитатели дошкольных учреждений). Эти типы стойко (75 %—90 %) повторяемы в различных нравственных ситуациях на протяжении всего периода проведения эксперимента. Общий уровень сформированности нравственных форм поведения дошкольников определяется на основании суммы оценок уровня развития каждой из семи форм (0 б., 1 б., 2 б., 3 б.). К высокоуровневой группе были отнесены дошкольники с общей суммой в интервале — 17 б. — 21, среднеуровневой — 12 б. — 16 б., низкоуровневой — 7 б. — 11 б., нулевой — 0 б. — 6 б.

Обнаружена возрастная динамика развития моральных форм поведения по их типам: у младших дошкольников преобладают эгоистики и неугомонные, не обнаружено гармонично развитого; у средних обнаружены все типы, но больше правильных и эгоистиков, у старших преобладает гармонично развитый и правильный и встречаются эгоистики.

Установление типов и уровней развития моральных форм поведения имеет не только теоретическое, но и практическое значение. В частности, возникает возможность для построения диагностических процедур и коррекции используемых педагогами технологий воспитания моральных форм поведения у детей, благодаря адекватному воздействию на отдельные сферы личности и поведения ребенка.

В результате реализации комплексной методики были выявлены следующие возрастные тенденции в развитии моральных форм поведения дошкольников:

1. от простых к сложным,
2. от ситуативного к генерализованному их проявлению,

3. от неустойчивого проявления к устойчивому,
4. от проявления под влиянием внешней мотивации (требования взрослого) к проявлению под влиянием внутренней мотивации,
5. от неосознанных моральных аспектов поведения (позиции, оценки) к сформированности представлений о моральном поведении,
6. от внешнего включения в Я-включение в ситуации нравственной позиции, в частности, сниженного уровня внешнего опосредования проявлений нравственных форм поведения.

Можно констатировать, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования нравственных форм поведения. На этом этапе формируются первые нравственные представления и оценки. Дети получают исходное представление о сущности и смысле нравственного поведения, о социальных последствиях поведения вообще; увеличивается количество информации о возможных намерениях, потребностях, проблемах и трудностях сверстника или взрослого; углубляется понимание связи между особенностями поведения и реакцией на него другими, возникает соответствие поведения социальным и моральным стандартам. Развитие нравственных форм поведения происходит путем накопления опыта конкретных моральных (и безнравственных) действий и поступков, нравственных позиций и отношений, увеличения количества ситуаций, которые ребенок наблюдает и в которых конструирует новые формы поведения. Основой данного процесса выступает внутренний план действий.

Предпосылкой их возникновения и усвоения являются когнитивные, эмоциональные и мотивационные факторы развития дошкольника. Благодаря этому нравственные формы поведения дошкольника опосредуются представлениями о моральных нормах, у него возникают моральные привычки, адекватными становятся нравственные оценки и нравственные самооценки, нравственные отношения и т. д., что соответствует полноценному моральному поведению не только по форме, но и по сути.

Итак, нами установлены особенности формирования моральных форм поведения, их феноменология на дошкольном этапе, возрастные предпосылки, условия и тенденции ее становления у дошкольников.

Список литературы:

1. Анисимов С.Ф. Роль нравственного просвещения в духовном формировании личности. — М.: Знание, 1981. — 64 с.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дисс докт. психол. наук: 19.00.07. — К., 1992. — 320 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович, Р.Е. Конникова // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 80—89.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Лидия Ильинична Божович // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 145—148; 1979. — № 2, 4. — С. 180—181.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений в 6 т. — М.: педагогика, 1984. — Т. 3.: Проблемы развития психики. — 78 с.
7. Зубрицька І.В. Вікові аспекти розвитку моральних норм / І.В. Зубрицька // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць / Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; / за ред. академіка С.Д. Максименка. — К., 2008. — Т. X, ч. 3. — С. 181—188.
8. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника. — СПб., 2002.
9. Кант И. Основы метафизики нравственности // Соч: В 6 т. — М.: Просвещение, 1965. — Т. 4. — Ч. 1. — С. 228—289.
10. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років. Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2006. — 41 с.
11. Леонова А.Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. — 1988. — № 3 — С. 43—52.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Изд-во Полит. лит., 1975. — 220 с.
13. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. — Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. — 203 с.
14. Фейербах Л. История философии // Собр. соч.: В 3 т. — М.: Мысль, 1974. — Т. 2. — 250, с. 150.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. — М.: Просвещение, 1989. — 554 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ И ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЧИН, ВЛИЯЮЩИХ НА НЕГО

Завадская Юлия Александровна

*студент 4 курса Амурского государственного университета,
г. Благовещенск*

E-mail: julka_snegovichok@mail.ru

Харченкова Галина Ивановна

*научный руководитель канд. техн. наук, доцент кафедры экономики
и менеджмента организации АмГУ, г. Благовещенск*

E-mail: galina.kharchienkova@mail.ru

Психологический климат является одной из важнейших характеристик трудового коллектива. Он складывается в процессе взаимодействия группы и определяет все ее дальнейшее функционирование. Так, благоприятный психологический климат повышает эффективность работы группы, способствует ее сплочению. В свою очередь, неблагоприятный психологический климат снижает качество труда и понижает работоспособность группы в целом.

При длительном психологическом напряжении велика вероятность того, что человек может получить ряд заболеваний. И даже если он не конфликтует с окружающими его в коллективе людьми, но ежедневно ощущает на себе психологическое напряжение со стороны членов группы, есть вероятность того, что он может перейти в состояние глубочайшего эмоционального стресса. Необходимо также определить роль руководителя в коллективе, так как во многом формирование климата в группе зависит именно от него [2, с. 411, 416].

Цель данного исследования — анализ и оценка социально-психологического климата в группе студентов третьего курса Экономического факультета Амурского государственного университета, а также определение причин, влияющих на социально-психологический климат в группе.

Исследуемая группа состоит из 12 человек. Респонденты неоднократно участвовали в научной, творческой деятельности университета, что говорит о том, что исследуемая группа сильная по составу, имеет большой творческий и умственный потенциал.

Отзывы преподавателей в адрес группы в целом всегда только положительные.

Для более глубокого исследования психологического климата в коллективе было использовано несколько вариантов анкет и методик, что позволило получить максимально наглядную картину сложившегося психологического климата, а также всесторонне определить факторы, влияющие на него.

Для глубокого исследования психологического климата в коллективе были отобраны наиболее оптимальные методики [1].

План исследования социально-психологического климата состоял из 6 блоков:

1. Карта-схема Л.Н. Лутошкина.
2. Оценка уровня общительности по методике В.Ф. Ряховского.
3. Уровень конфликтности личности.
4. Методика «Лидер».
5. Диагностика коммуникативного контроля (тест М. Шнайдера).
6. Определение способов регулирования конфликтов (тест К. Томаса).

С помощью карты-схемы Л.Н. Лутошкина была получена общая характеристика психологического климата в исследуемой группе. На рисунке 1 представлены результаты исследования взаимоотношений между членами группы:

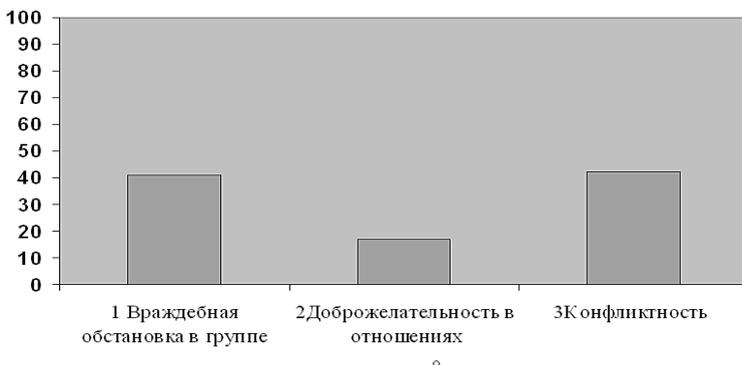


Рисунок 1. Взаимоотношения между отдельными членами группы

Исследование показало, что в коллективе сложился довольно неблагоприятный климат: присутствует конфликтность и враждебность в отношениях между членами группы (по мнению 84 %

опрошенных). Также, по мнению опрошенных, в группе наблюдается неуважение к мнению других в большинстве случаев.

На рисунке 2 показано отношение респондентов к более тесному общению друг с другом.

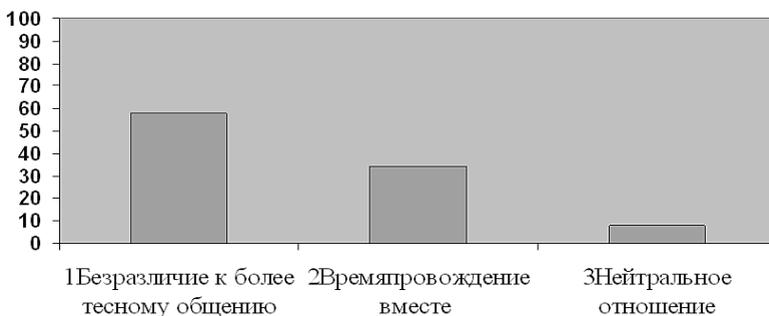


Рисунок 2. Отношение студентов к более тесному общению

В группе отсутствует интерес к более тесному общению между членами группы. Так отмечают 75 % студентов. Также респонденты отмечают, что в сложных ситуациях коллектив почти всегда разьединяется (по мнению 75 % опрошенных).

С помощью карты-схемы Л.Н. Лутошкина была получена полная характеристика каждого из респондента как члена данного коллектива.

Результат исследования показал, что респондент 8 является самым позитивным членом группы.

Респондент 8 положительно реагирует на замечания, стараясь их учесть в дальнейшем. Реализует попытки объединить коллектив в сложных ситуациях, а при достигнутых успехах испытывает чувство гордости за свой коллектив. Почти всегда респондент находится в бодром расположении духа, а также проявляет интерес к более тесному общению с остальными членами группы.

К успехам и неудачам своих коллег относится как к своим собственным. По мнению респондента, группа полна энергии и быстро реагирует, если необходимо сделать какое-либо дело. Сумма баллов по данным категориям принимает максимальное значение (100 %). Респондент является активистом экономического факультета, ведет активный образ жизни, принимает участие в различных мероприятиях, конкурсах.

Респондент 3 полностью противоположен респонденту 8. Он чувствует себя «чужим» в коллективе. Студент не проявляет интереса к тесному общению с членами группы, не считается с их мнениями. Не проявляет особого интереса к достижениям и неудачам коллектива. У респондента отсутствует чувство гордости за свой коллектив. Все эти факторы являются важными составляющими психологического климата в группе. Но сумма баллов при анкетировании по данным категориям принимает минимальное значение (менее 20 %), что вообще недопустимо в трудовом коллективе.

При оценке уровня общительности было выявлено, что 16 % респондентов имеют очень болезненный характер общительности с окружающими. Данные респонденты чрезмерно говорливы, всегда и во всех ситуациях многословны. Не могут не вмешиваться в дела, которые не имеют к ним непосредственного отношения. Такие люди в коллективе вполне могут выступать причиной конфликтной ситуации из-за особенностей своего сложного характера.

Подводя итог исследованию уровня конфликтности личности, отметим, что у трех респондентов он выше среднего. Подавляющее большинство членов группы (84 %) отмечают, что к столкновениям с людьми в данном коллективе их приводит чрезмерная прямолинейность. Чрезмерная, порой неуместная, инициативность также является причиной разногласий в группе.

Методика «Лидер» помогла определить в группе три человека с сильно выраженными качествами лидера. Это, в свою очередь, существенно затрудняет процесс управления таким маленьким коллективом. В данной ситуации необходимо направить деятельность каждого в определенное русло, разделить обязанности между ними с целью увеличения эффективности работы группы и улучшению психологического климата.

По результатам исследования коммуникативного контроля, можно сделать вывод, что, в целом, члены исследуемой группы неплохо контролируют свои эмоции. Они стараются сначала проанализировать ситуацию, а после реагировать на нее и высказывать свое мнение. Но у трех респондентов наблюдается очень низкий коммуникативный контроль. Люди данной категории имеют вспыльчивый и агрессивный характер. В большинстве случаев именно они становятся причиной конфликта в рабочей группе, зачастую неосознанно.

Конфликт в исследуемой группе длится достаточно долго. Именно поэтому целесообразно было предложить респондентам несколько вариантов разрешения конфликтной ситуации [3]. В качестве выхода из сложившейся в коллективе конфликтной ситуации респонденты

выбрали два пути: компромисс и сотрудничество. По их мнению, именно эти два пути наиболее приемлемы, нежели избегание, соперничество и приспособление. Респондентам были предложены некоторые стратегии поведения в каждом из выбранных путей. Таким образом, каждый член группы смог внести свой вклад в ее сплочение.

Респондентам также был предложен ряд мероприятий по сплочению коллектива и поддержанию благоприятного психологического климата.

В таблице 1 отражены мнения респондентов относительно мероприятий по сплочению коллектива, которые были получены путем индивидуального голосования.

Таблица 1.

Мероприятия по сплочению коллектива

Респондент Мероприятия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Сумма
Благоприятные условия	5	2	5	5	4	5	4	5	3	5	3	4	50
Распределение обязанностей	5	5	3	3	3	4	4	5	4	5	3	4	48
Проведение собраний по решению проблем	4	5	5	5	3	3	3	5	4	4	4	5	50
Проведение тренингов в группе	4	5	5	4	3	4	4	4	3	4	4	5	49
Участие студентов в конкурсах	4	2	4	5	2	4	2	4	5	4	5	5	46
Организация совместного досуга	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	59

Из предложенных мероприятий по сплочению коллектива респонденты единогласно выбрали организацию совместного досуга и проведение собраний по поводу решению проблем, считая их наиболее эффективными в разрешении сложившейся конфликтной ситуации.

Результаты исследования были объявлены в группе, были проведены личные беседы с каждым респондентом, в ходе которых каждый из них получил рекомендации, как вести себя в данном коллективе, чтобы свести к минимуму конфликтную ситуацию в группе. Студенты понимают, что конфликт в группе мешает им плодотворно работать. Это обосновано их постоянной эмоциональной напряженностью. Поэтому каждый из них проявил большой интерес к результатам исследования.

Старосте, как руководителю данного коллектива, было предложено непрерывно ориентироваться на развитие личных качеств, которые будут способствовать сплочению коллектива, повышению его активности. Дополнительно необходимо постоянно проводить анкетирование членов группы, с целью выявления состояния психологического климата в коллективе.

В настоящий момент наблюдаются положительные изменения социально-психологического климата в исследуемой группе.

Список литературы:

1. Методы исследования межличностных отношений в группе [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://testoteka.narod.ru/ml0/0.html>.
2. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001. — 450 с.
3. Эффективное общение. Решение конфликтов. Коучинг. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://konflikt.ucoz.ru/tests/1>.

ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Замищак Мария Игоревна

*преподаватель кафедры психологии Дрогобычского государственного педагогического университета им. Ивана Франко
г. Дрогобыч, Украина*

E-mail: dpszammeri@gmail.com

Проблема становления моральной самооценки младших школьников приобрела сегодня особое значение в связи с возрождением значения в жизни общества духовно-нравственных норм межличностного взаимодействия и жизнедеятельности. Нравственность конкретного человека является отражением социальной и духовной морали общества. В свое время Г. Сковорода отмечал, что человек все время пребывает в состоянии диалога с самим собой, другими людьми, природой и временем, с Богом. М. Боришевский утверждает, что духовность является воплощением нравственности в реальном контексте жизнедеятельности личности как носителя

высоких гуманных качеств. Очень важно, чтобы ребенок умел понимать другого человека, морально идентифицировать себя с ним, стремился эмоционально отреагировать на проблемы другого, то есть адекватно оценивать себя как субъекта морального поведения и деятельности.

Одним из новообразований моральной сферы на этапе младшего школьного возраста является моральная самооценка. Рассматривается она как процесс и результат оценки ребенком своих морально-духовных качеств, знаний, навыков и умения идентифицировать себя с образом положительных или отрицательных морально-оценочных эталонов, независимо от различных условий, ситуаций. Моральная самооценка является результатом актуального морального сознания, функция которого сводится к обеспечению осведомленности о нравственных аспектах своей личности и активности, регулированию на этой основе моральных аспектов собственного поведения. Приобретенный в детстве опыт морального самооценивания является очень весомым и действенным для формирования морального самосознания на подростковом этапе и в течение всей жизни. Особую актуальность приобретает вопрос о полноте предмета и адекватности моральной самооценки. В частности оценки моральных характеристик деятельности и внутреннего мира, когда ребенок умеет понимать другого человека, внутренне идентифицировать себя с другими, осознает, как его воспринимают и оценивают другие люди или общности (моральная рефлексия), стремится эмпатийно отреагировать на проблемы другого (сочувствовать, сопереживать).

Как свидетельствуют психологические исследования, младший школьный возраст — это сенситивный период с точки зрения становления морально-духовной культуры, поскольку именно в этот период закладываются основы этических знаний, убеждений и ряда других необходимых предпосылок последующего морального развития человека. Разнообразные переживания, возникающие у ребенка в многочисленных жизненных ситуациях, опыт решения моральных проблем и коллизий, взаимодействия с ровесниками и старшими, создают своеобразное эмоциональное восприятие моральных феноменов. В результате систематических повторений закладывается эмоциональный фундамент морального бытия личности.

В каждой конкретной ситуации взаимодействия с другими людьми актуализируется и одновременно формируется представление о себе как о моральной личности. Как пишет Л. Выготский, «личность есть для себя тем, чем она есть в себе, через то, чем она является для других» [1]. А. Маслоу утверждает, что «человек не сделает

достойного жизненного выбора, пока не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному Я в каждый момент своей жизни» [5, с. 113].

Цель статьи — проанализировать факторы и механизмы становления моральной самооценки на этапе младшего школьного возраста, в частности, непосредственно охарактеризовать социально-психологические факторы и механизмы становления моральной самооценки и особенности их действия.

Усвоение учеником младшего школьного возраста нравственных отношений предполагает определенную степень развития у него мотивационной и эмоциональной сфер. Усвоенные моральные нормы в процессе воспитания трансформируются в соответствующие моральные отношения, которые воплощаются в поведении, поступках, суждениях младших школьников, ценностных отношениях к окружению, опосредует их отношение к самим себе. Это требует постоянного соотношения Я-реального морального и Я-идеального морального, вследствие чего и формируется моральная самооценка, причем приближение Я-идеального морального и Я-реального морального свидетельствует о высоком уровне самооценки, а существенное расхождение между ними свидетельствует о ее низком уровне.

У ребенка формируется моральное представление о себе, основанное на моральных представлениях о другом, с которым он взаимодействует, совместно принимает решение, составляет план совместных действий. М. Савчин утверждает, что именно в такой ситуации представляется возможным оценивание человека человеком, изменение собственного поведения и поведения другого, формирование стратегии собственного поведения. Реализовав моральное намерение в поступок, личность автоматически не переключается на следующий шаг, поскольку происходит его когнитивно-эмоциональное переосмысление. Она, как утверждает М. Савчин [8, с. 174], еще долгое время вовлечена в проведение предварительного поступка, в частности, происходит переосмысление поступка, что и является актуальным этапом мотивационного процесса. Ребенок оценивает собственные поступки и поступки других людей. И здесь главными механизмами выступают моральная самооценка и уровень моральных притязаний.

Если ребенок совершает моральный поступок, происходит фиксация положительного смысла. В случае аморального поступка, в зависимости от уровня моральной самооценки, у ребенка возникает внутренний конфликт или он в очередной раз утверждает свою эгоистическую направленность. В первом случае ребенок переживает

свою вину, осознает, что поступил аморально, начинает сопоставлять себя с другими, моральная самооценка падает, ребенок растерян, чувствует себя морально неполноценным, что может перерасти в самоунижение [8] вплоть до возникновения комплексов. Поэтому именно переосмысление моральных аспектов поведения должно быть конструктивным: *«возможно, в этой ситуации я мог поступить иначе»*, *«Я не использовал все возможности»*. Психологической основой такой оценки является система ценностных ориентаций ребенка, моральные стандарты и самооценка, социальное, моральное и духовное Я, где наблюдается повышение уровня притязаний в моральной сфере, переоценка своих ценностей, стирание противоречий между необходимым и существующим, потребность творить добро. Во втором случае ребенок демонстрирует эгоистическую непревзойденность, считает, что поступил правильно. У него возникает агрессия, самоуверенность. Ему кажется, что он знает моральные нормы и придерживается их, может предусматривать конечный результат, делать моральный выбор. Кстати, переосмысление моральных аспектов своего поведения младший школьник еще не может осуществить самостоятельно, ему нужна поддержка взрослого.

Г. Костюк [3, с. 130] утверждает, что моральные черты личности формируются благодаря конкретным действиям, поступкам. Постепенно они обобщаются, переносятся на новые жизненные ситуации, расширяется круг людей, в отношении которых они проявляются. Моральные чувства становятся обобщенной и устойчивой чертой характера, внутренне регулирующей поведение человека в соответствующих жизненных обстоятельствах. «Действия взрослого являются внешним образцом для подражания. Однако ребенок наследует то, что значимо, привлекательно, понятно и доступно ему. Он может схватывать внешнюю процессуальную сторону действий взрослого, как это бывает в раннем возрасте: может принимать собственное их содержание и отношения людей, проявляющиеся в нем.» [3].

Наши исследования свидетельствуют, что основными факторами становления моральной самооценки младших школьников являются:

1. оценивание взрослыми (родителями, педагогами) моральных аспектов поведения младших школьников. При этом важно, чтобы взрослые приводили четкие критерии оценки, параллельно извлекая предмет оценивания (поступок, отношение, позицию и т. п.);
2. система оценочных отношений в классе, при этом предметом оценки является моральное поведение (моральные идеалы, критерии

оценки, толерантные нормы оценки моральных аспектов поведения сверстников и т. п.);

3. актуализация педагогом действий самооценивания в условиях реальной деятельности и общения (развитие у младших школьников моральных норм и потребностей личности как критериев самооценки, что достигается посредством реализации моральных приоритетов в игре, общении, обучении). Актуализация мотивации морального самооценивания на основе развитых моральных представлений и чувств, морального опыта поведения, внутренние усилия школьников направлены на моральный выбор, где актуализируется их субъектная позиция; мотивация осуществления прогностической, актуальной, ретроспективной моральной самооценки, обеспечения интеграции парциальных моральных самооценок в целостную моральную самооценку;

4. обеспечение осознания младшими школьниками предмета и способов морального самооценивания на основании моральных норм, морального идеала, ценностей другого;

5. решение задач с моральными коллизиями (оценки героев ситуации, создание психологических условий для функционирования моральной рефлексии, моральной оценки и самооценки через актуализацию морально-духовного потенциала личности);

6. обеспечение позитивного самоотношения и преодоления отчуждения от собственной личности и поведения (эмоционально-образное сосредоточение школьников на морально-ценностных аспектах их жизнедеятельности, когда нравственное чувство и моральное сознание, опосредующие взаимодействие и общение школьников, ведут к осознанию и обоснованию собственной моральной позиции).

В процессе взаимодействия ребенка с другими людьми актуализируются механизмы социальной перцепции (Дж. Брунер, 1947), в частности, идентификация, подражание, эмпатия (Л. Журавлева, 2007) и другие, формирующие подструктуры: Я-деятельное, Я-рефлексивное, Я-созерцательное (М.И. Боришевский, 2008), Я-функциональное, Я-трансцендентирующее (М.В. Савчин, 2008). Именно эти механизмы опосредуют становление моральной самооценки младшего школьника. Так, адекватная моральная самооценка формируется чаще у детей с положительным эмоциональным опытом взаимодействия с окружением, актуализацией идентификации, подражания, эмпатии.

В процессе общения с ровесниками и взрослыми, особенно с близкими людьми, под воздействием механизма эмоционального

заражения у детей формируются эмоциональные моральные установки по отношению к себе и окружающим. Эти установки приобретают функции моральной оценки и самооценки, своеобразной призмы, сквозь которую воспринимается ситуация, событие, другой человек и Я. Ведь именно эмоции являются своеобразным внешним проявлением внутреннего мира ребенка. Как отмечает И. Чеснокова, «острая актуализация потребности в процессах самосознания происходит под влиянием сильных эмоциональных переживаний, жизненных коллизий, связанных с осознанием нежелательного отношения к себе окружающих, особенно значимого» [10].

Самоотношение и самооценивание личности пребывает в процессе непрерывного развития, образуясь из многочисленных переживаний различных эмоциональных состояний, чувств личности относительно собственного Я. С развитием эмоционального опыта у младшего школьника формируется обобщенное эмоционально-ценностное отношение к себе. Содержательная суть самосознания в целом образуется на основании эмоционального опыта, который составляют эмоциональные состояния, переживаемые в разное время в связи с размышлениями о себе по поводу моральных аспектов поведения и деятельности.

Весомый вклад в разработку проблемы структуры и содержания самоотношения был осуществлен В. Столиным, С.Р. Пантелеевым [9]. В качестве основных базовых измерений эмоционально-ценностного аспекта Я-образа ими были выделены: самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес и ожидание положительного отношения от других [9, с. 9]. Самоуважение, как один из элементов эмоционального компонента самосознания, отражает тот аспект самоотношения, который содержательно и эмоционально объединяет веру в свои силы, способности, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать собственные поступки, поведение, понимание самого себя. Аутосимпатия включает представление о себе как о самоценности. Сюда входят чувства, находящиеся на противоположных полюсах, то есть одобрение самого себя, доверие к себе и позитивная моральная самооценка в одном случае, а в другом — низкая моральная самооценка, готовность к самообвинениям, признание в себе преимущественно недостатков. Самоинтерес отражает степень субъективной близости, а именно: интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в том, что Я интересен для других, готовность общаться с собой на равных. Предполагаемое отношение других, как одно из измерений обобщенного уровня самоотношения, демонстрирует значимость для человека положительного мнения о нем других людей, одобрение

его взглядов, поступков. Предполагаемое отношение накладывает отпечаток и на отношения субъекта к себе, на уровень его самоуважения.

Самоотношение человека проявляется в том, каким он видит себя в сравнении с человеком, имеющим противоположный набор качеств. Младший школьник с адекватной моральной самооценкой отождествляет себя с другим индивидом, сопереживает, способствует взаимопониманию и уподобляется им собственными моральными чертами.

Важную роль в становлении моральной самооценки играет механизм моральной самоидентификации как процесс: усвоение моральных ценностей, идеалов, ролей моральности, копирование мыслей, чувств или действий другого лица, выступающего моделью [9]; наследование поведенческих, личностных и социальных характеристик значимого другого. Воспроизведение этих характеристик субъектом идентификации либо в реальных поведенческих актах, либо в символической форме [4, с. 130]. Одновременно субъект копирует не только внешние формы поведения и действия индивида, а также его внутренние переживания, личностные смыслы. В этом процессе приобретаются ценности, нормы, идеалы, воля и моральные качества другой личности, становящиеся впоследствии основой моральной самооценки.

Важной способностью личности, которая начинает формироваться как целостное образование в этот период, является моральная рефлексия. Речь идет не столько о деятельности самооценивания, сколько об умении полагаться на моральную самооценку как на психологическую опору, ориентир в собственных суждениях, поступках, отношениях. Мы использовали авторские диагностические методики «Волшебный магазин» и «Лестницы». В ходе нашего исследования было установлено, что 67 % младших школьников в возрасте 10—11 лет (86 учеников 4 класса) присущи проявления личностной рефлексии. Причем первое место в рефлексивном процессе занял анализ школьниками черт своего характера, особенностей морального поведения, взаимоотношений с другими, проявление критичности к себе как личности, а также наличие переживаний по поводу отношений с окружающими, что в значительной степени влияет на адекватность моральных рефлексивных ожиданий.

Важным механизмом морального самооценивания является децентрация, которая нетождественна способности стать на точку зрения другого, мыслить и действовать, «как он». Впрочем, как убедительно показал Д. Флейвелл, с децентрацией связано

успешное и бесконфликтное принятие другого человека. Механизм децентрации, с одной стороны, предусматривает децентрацию индивида, с другой — способствует развитию способности согласовывать свое Я с внешними ожиданиями. В соответствии с исследовательскими фактами психологов, переход от эгоцентризма к децентрации наблюдается не только в интеллектуальной деятельности младшего школьника. Снижение индивидуалистических тенденций имеет место и во взаимодействии с окружающими, прежде всего со сверстниками, и в сфере самосознания. Основным условием этого процесса является развитие теоретических форм мышления и сферы социального взаимодействия, ведущее к возникновению знаний ребенка о себе самом. Именно это дает нам возможность рассматривать децентрацию в качестве механизма, порождающего рефлексивное развитие ребенка младшего школьного возраста.

Еще одним механизмом становления моральной самооценки является эмпатия. Возраст зрелого детства — это сенситивный период для развития эмпатических способностей. У детей формируется новый уровень аффективно-потребностной сферы, где они действуют не напрямую, а произвольно, согласно моральным нормам, чувствам. Л. Журавлева [2] утверждает, что развивается готовность к трансфинитивной эмпатии (духовный уровень). Эмпатия вообще — это сострадание к переживаниям человека, способность участвовать в его эмоциональной жизни, разделять эмоциональные состояния, ощущать эмоциональный комфорт или дискомфорт [2].

Восприятие моральных аспектов поведения и личности не обходится без стереотипов и предубеждений. Стереотипы могут быть не только сомнительными, но и ошибочными. Определение истинности или ложности стереотипов должно базироваться на анализе конкретных ситуаций. Иногда младшие школьники переоценивают сверстника-отличника, его моральность, а если ребенок имеет низкий уровень учебных достижений, значит, он неправильно делает моральный выбор. Педагоги должны предупреждать возникновение неадекватных стереотипов в моральном оценивании и моральном самооценивании.

Итак, нами выделены и охарактеризованы основные факторы (оценивание взрослыми нравственных аспектов поведения, система оценочных отношений, актуализация самооценивания и др.) и механизмы становления моральной самооценки младших школьников. Осознание и интериоризация моральных норм связаны с актуализацией у субъекта эмоционального морального заражения и моральной идентификации, развитием личностной моральной

рефлексии, эмоциональной и когнитивной децентрации, антиципации, что способствует становлению адекватной моральной самооценки. Знание педагогом этих факторов и механизмов повышает эффективность их деятельности, направленной на формирование у младших школьников адекватной моральной самооценки.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Собран.соч.: В 6-ти т. — М.: Педагогика, 1982.
2. Журавлева Л.П. Психология эмпатии: монография. — Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2007. — 328 с.
3. Костюк Г.С. Развитие и воспитание. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности /под ред. Л.М. Прокопиенко. — К., 1989. — С. 79—98.
4. Кричевский Р.Л. Хазанова М.А. Исследование идентификации со сверстниками в коллективах старшеклассников // Психолого-педагогическое изучение личности школьника. — М.: Педагогика, 1977. — С. 129—151.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тесты — М., 1982. — С. 108—117.
6. Пантелеев С.Р. Самоотношение и личностный смысл “Я”. — Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: Изд-кий Дом “Бахрах-М”, 2000. — С. 220—229.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды/ — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
8. Савчин М.В. Психология ответственного поведения. Монография. — Ивано-Франковск: НВ, 2008. — 280 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
10. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности — М., 1978. — 141 с.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Неволина Виктория Васильевна

*канд. психол. наук, старший преподаватель Оренбургской
государственной медицинской академии, г. Оренбург
E-mail: nevolina-v@yandex.ru*

Основное внимание автор акцентирует на анализе теоретических подходов к пониманию роли эмоциональной сферы в формировании отношений личности. В статье раскрывается значение эмоций в процессе социального взаимодействия

Ключевые слова и фразы: эмоции, эмоциональная сфера личности, эмоциональный отклик, переживания, отношения личности, взаимодействие.

Проблема эмоций была предметом интереса представителей различных психологических направлений (Г.М. Бреслав, В.К. Вилюнас, Л.Я. Гозман, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, К. Изард, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). В психологическом словаре эмоции определяются как особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

По мнению Л.С. Выготского, эмоции являются источником взаимодействия организма со средой [2]. Эмоции раскрывают для человека значимость окружающего мира, конкретных предметов, помогают ориентироваться в той системе отношений, в которой развивается и воспитывается человек. В.Н. Мясищев отмечает что, благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение. Особенно богаты эмоции, которые рождаются в общении с другими людьми — это сопереживание, сочувствие, ненависть, жалость, зависть, гнев, подозрение [4].

Эмоции являются проявлением переживаний. Их дифференциацию и обогащение Я.Л. Коломинский соотносит с общим развитием личности ребенка, расширением круга явлений, вызывающих эмоциональный отклик (от врожденной органической потребности до взаимоотношений с другими людьми, оценки собственных

поступков, восприятия событий общественной жизни). Содержание эмоциональной жизни определяется объективными жизненными отношениями, в которых ребенок находится с окружающими. К.К. Платонов определял чувство, как «особую форму психического отражения, при которой отражаемой являются объективные отношения феноменов к нуждам личности». Чувства — это одна из основных форм переживания человеком отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. В исследованиях А.В. Запорожца и Я.З. Неверович отмечается, что эмоция представляет собой особую форму отражения субъектом действительности, при помощи эмоций осуществляется психическая регуляция общей динамики поведения.

Отношения — это связь личности с различными сторонами объективной действительности. С.Л. Рубинштейн указывал на то, что в эмоциях представлено целостное отношение человека к миру. Отношение всегда несет в себе эмоциональный отклик на окружающую действительность или личность. Эмоции как форма отношения к предметам и явлениям действительности обусловлены соответствием или несоответствием потребностям человека. Выделены два аспекта этих процессов: аспект отражения: эмоции являются формой отражения значения объектов для субъекта; аспект отношения: эмоции являются формой активного отношения человека к миру [5].

Эмоции рассматриваются как формы отражения действительности, проявляющиеся в отношении человека к окружающему миру. Эмоции имеют социальный характер. Смена разных эмоциональных состояний в соответствии с выполняемой человеком деятельностью образует то, что можно назвать эмоциональной жизнью личности. Эмоции имеют значение в процессе социального взаимодействия. По мнению А.В. Запорожца, к социальным эмоциям относится способность сопереживать, сочувствовать, включаться в эмоциональное состояние другого человека. Социальные эмоции формируются в процессе осмысленной деятельности субъекта, в процессе которой он реализует свои взаимоотношения с окружающим миром и под влиянием которой он начинает по-новому понимать и эмоционально реагировать на происходящие события и явления. А. Валлон подчеркивал, что именно эмоции соединяют человека с социальной жизнью, с окружающим миром ценностей. Эмоция проявляется как переживание, имеющее непосредственную значимость для субъекта. Развитие социальных эмоций предполагает их обогащение содержанием, усложнением объектов и расширением круга этих объектов. Впоследствии это оказывает влияние

на формирование ценностных ориентаций и установок личности, которые определяют отношение человека к внешнему миру.

Социальные эмоции формируют адекватное эмоциональное отношение к социальным нормативам, что способствует освоению социальных норм. Социальные переживания опосредованы социальными эталонами и понимаются как постоянное эмоциональное отношение к реалиям социума: нормам и правилам поведения, ценностям, принятым в социуме, значимым историческим событиям и персонажам, произведениям искусства, традициям. Социальные переживания являются одним из ведущих механизмов социализации, играют значимую роль в развитии эмоциональной и познавательной сфер личности. Они также представляют собой один из главных факторов в процессе формирования ценностных ориентаций и установок, индивидуального стиля деятельности и общения человека, направляют процесс аккультурации. Специфика формирования социальных эмоций, появления и возможности испытывать высшие переживания и чувства связана с тем, что этот процесс происходит в социальном обществе, связан с присвоением (интериоризацией) и дальнейшим использованием в ходе социального взаимодействия нравственных и этических норм опосредования эмоциональных реакций, оценочных категорий. Социальность эмоций предполагает, с одной стороны, их приобретение детьми в процессе вхождения в социум под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В результате приобретенные индивидом социальные ценности, требования, нормы и идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью личности. С другой стороны, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержательным мотивом ее поведения.

Анализ различных сторон эмоционального развития детей показывает, что большинство ученых (А. Адлер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) в качестве основного элемента эмоционального развития выделяют переживание, которое является единицей социальной ситуации развития, соединяя две стороны психического развития — аффективную и интеллектуальную, и определяет взаимодействие внутреннего мира человека с внешней средой. Л.С. Выготский констатирует, что «действительной динамической единицей сознания будет переживание». Переживание является динамичным и связано с сознанием в прямом влиянии на него [2].

В исследованиях Т.Д. Марцинковской выявлен ряд закономерностей развития социальных переживаний ребенка: сензитивным для формирования у детей социальных переживаний является старший дошкольный возраст; специально организованное в этом возрасте

обучение способствует развитию социальных переживаний, помогая процессу социализации ребенка, развитию адекватного для данного ребенка стиля общения со сверстниками. Связь социальных эмоций с процессом социализации детей проявляется во влиянии социальных эмоций на развитие некоторых качеств личности, таких как реалистичность, ответственность, общительность, то есть тех, которые лежат в основе общения людей, их социального статуса [3].

В работах С.Т. Дмитриевой показано, что, чем выше уровень социальных эмоций, тем выше статусное место и тем более осознанный и адекватный характер носит его общение со сверстниками. Взаимосвязь социальных переживаний и характера взаимоотношений становится более значимой с возрастом, приобретая более выраженный характер в старшем возрасте [3]. Исследования М. Митру показали роль социальных переживаний в формировании ценностных ориентаций и установок личности, которые служат стержнем «Я-концепции», регулируют деятельность человека, определяют его отношение к внешнему миру; в связи с этим становление личности связано с развитием социальных переживаний, с формированием у ребенка постоянного эмоционального отношения к нормам, принятым в данном социуме [3].

Таким образом, эмоциональная сфера представляет собой сложную и непрерывно изменяющуюся систему своеобразных откликов личности на действительность и ее воздействия. Эмоции, как переживание личностью ее связей с миром, отражают отношение человека к значимым для него объектам и обеспечивают селективность восприятия: из бесчисленного количества объектов среды, влияющих на человека, некоторые, имеющие для него важное значение, выделяются и усиливаются эмоциями.

Список литературы:

1. Виллонас В.К. Психология эмоций / В.К. Виллонас СПб.: Питер, 2008. 496 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
3. Изард К. Психология эмоций / К. Изард СПб.: Питер, 2007. — 464 с.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И.Изотова, Е.В. Никифорова М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 288 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. М., 1995. — 156 с.
6. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций: Тексты / под ред. В.К. Виллонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М., 1984. — С. 152—162.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Булатова Ольга Владимировна

*доцент, канд. психол. наук, ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», Ханты-Мансийск
E-mail: bOV1978@list.ru*

Проблема психолого-педагогической помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе общего образования является актуальной. Актуальность обусловлена необходимостью привлечения внимания организаторов образования и общественности к проблеме реализации инклюзивного принципа в общеобразовательных учреждениях, о праве ребенка с ограниченными возможностями здоровья на качественные образовательные услуги, которые гарантируются в законе Российской Федерации «Об образовании».

Коррекция как вид практической деятельности педагога-психолога в настоящий момент является слабо разработанной. Ее описание разбросано по многочисленным источникам, что делает их малодоступными для системного использования. Общеизвестно, что на практике данному виду деятельности уделяется недостаточно внимания, приоритет отдается диагностике. Хотя еще И.В. Дубровина отмечала неразрывную связь диагностики с коррекцией и развитием в школьной психологической службе, и рассматривала диагностико-коррекционную, диагностико-развивающую работу как единое направление деятельности школьного психолога. По мнению автора, целью диагностики является поиск ответов на конкретный вопрос, выявление причин конкретного психологического явления или нарушения, а главной задачей коррекции — разработка рекомендаций по психическому развитию ребенка или коррекции этого развития [1].

При этом необходимо отметить, что речь идет о детях с нормальным уровнем психического развития. И под коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятель-

ности по исправлению таких особенностей психического развития. Которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза [4, с. 3].

В настоящее время существуют две основные формы отставания в развитии: отставания, связанные с органическими нарушениями нервной системы и требующие специальной клинко-психологической или медицинской помощи и внимания. И временное отставание в психическом развитии, неадекватное поведение, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития практически здоровых детей.

Поле деятельности педагога-психолога, несомненно, является вторая форма отставания в развитии. То есть это и те дети, которые не имеют медицинских противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, в общем потоке. Но в то же время характеризуются педагогической запущенностью, парциальными недостатками развития, функциональными отклонениями в состоянии здоровья. Проблемы этих детей не носят органического характера. Они обусловлены недостатками воспитания, ущербной средой дошкольного развития. В педагогике за такими детьми закрепилось определение «дети риска школьной дезадаптации», или просто «дети риска».

Исходя, из понимания психолого-педагогической коррекции как «создания оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы» в отечественной психологии выделяют следующие три основных направления и области постановки коррекционных целей [1]:

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

Итак, основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства — способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Под коррекцией рассматривается определенная форма психолого-педагогической деятельности педагога-психолога по исправлению особенностей психического развития, не соответствующих оптимальной модели нормального развития, осуществляемая вне учебно-воспитательного процесса.

В условиях внедрения ФГОС деятельность психолога несколько видоизменяется. В.В. Рубцов пишет, что занимая одну из ключевых позиций в образовательном учреждении, психолог получает новые

обязанности. Он будет отвечать за измерение результатов обучения, то есть, в частности, в определении уровня сформированности компетенций учащихся. Также совместно с педагогом и другими взрослыми психолог обеспечивает контроль за развитием учащихся, дает оценку комфортности образовательной среды, уровня ее безопасности для детей [5].

Но это лишь одна сторона вопроса, ведь «Новая школа» — школа для всех, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой школе должно возникнуть дифференцированное отношение к способностям, склонностям, интересам, возможностям учеников. Здесь встает вопрос об организации инклюзивных процессов в образовании. Специалистом, который должен владеть соответствующими компетенциями, знать, как построить эту работу и распределить ответственность между различными участниками образовательного процесса, является специальный психолог. Именно он знает особенности различных категорий детей, так же как и особенности развития каждого ребенка.

Опыт показывает, что школьные психологи и педагоги сталкиваются с рядом трудностей при возложении на них обязанностей при работе с детьми с ОВЗ. О таких трудностях или, скорее всего проблемах пишут многие исследователи [2, с. 7]. Учителя начального звена общеобразовательной школы в основной своей массе не имеют необходимой для работы специальной подготовки (в данном случае речь идет о детях с задержкой психического развития), поскольку они получали подготовку в соответствии с официально действующими учебными планами и программами. Мы можем лишь добавить, что на данный момент ситуация не изменилась и они также не имеют необходимой подготовки для работы с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагог-психолог подготовлен по схеме универсального психолога, для работы в системе образования, он также не имеет необходимых знаний об этих детях, должных умений в их изучении и оказании им действенной помощи. Для этого ему нужно овладеть основами специальной психологии и специальной педагогики, овладеть специальными знаниями и практическими умениями по организации психологической службы в учреждениях специального образования [7].

Напомним, что дети с нарушениями развития (проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) — это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения

сенсорных органов. Опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормального развития психических функций (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Л.В. Кузнецова и др.).

Поэтому мы считаем, что это поле деятельности специального психолога, который знает и умеет проводить качественный анализ нарушенного развития (подразумевает анализ трех групп феноменов — первично нарушенных функций, вторично задержанных и сохранных). Две последние группы принципиально важны с точки зрения организации и содержания коррекционной работы в отношении вторичных нарушений и развития сохранных функций.

И здесь коррекция выступает как процесс исправления тех или иных нарушенных функций [6, с. 183]. И чаще всего коррекция тесно взаимосвязана с компенсацией, так как они дополняют друг друга. Именно данный специалист вместе с учителем будет выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

«Индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением и предполагает несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект) [3]. Этап реализации индивидуальных образовательных маршрутов школьников выступает в последовательной, временной реализации принципа индивидуализации. Обязательным моментом сопровождения индивидуального маршрута является проведение диагностических срезов состояния психофизического развития ребенка с ОВЗ. Движение ребенка может осуществляться по различным образовательным маршрутам. Но самое главное различия и вариабельность построения образовательного маршрутов определяются типом отклоняющегося развития (дизонтогенеза) [3].

Построение индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ интегрированного в общеобразовательную среду облегчит работу педагога при подборе программного содержания и специальных педагогических технологий.

В этом случае коррекционная работа тесно взаимосвязана с учебно-воспитательным процессом, или другими словами речь идет о коррекционной направленности всего педагогического процесса. Это система педагогического воздействия на учащихся, направленная на преодоление или ослабление недостатков развития.

Таким образом, для того, чтобы дети с ОВЗ успешно интегрировались (включились) в систему общего образования, необходимо поднимать вопрос не только о курсах повышения квалификации и учителей общеобразовательных школ, но и о привлечении специалистов в области специальной педагогики и специальной психологии. Разграничение полномочий специалистов в области коррекционной работы также будет способствовать успешной реализации инклюзивного принципа, позволит выйти на индивидуальность ребенка с ОВЗ и учесть его особые образовательные потребности в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
2. Кобрин Л.М. Отечественная система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 14—19.
3. Мелехин А.И. Индивидуальный маршрут развития особого ребенка. — Справочник педагога-психолога (детский сад) — 2011. — № 04. — С. 6—18.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 160 с.
5. Психологи в «Новой школе» (интервью с В.В. Рубцовым) / Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 4 — С. 9—12.
6. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под науч. Ред. Л.М. Шипицыной — СПб.: «Речь», 2004. — 216 с.
7. Ульenkova У.В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР // Нижегородское образование. — 2010. — № 3. — С. 136—146.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Горбунова Елена Владимировна

соискатель кафедры клинической и специальной психологии

ГБОУ ВПО МГПУ ИПССО,

г. Москва педагог-психолог ГБОУ ЦПП д/с № 867,

г. Москва

E-mail: helene1982@bk.ru

В настоящее время происходит стремительное изменение общества. Современный человек находится в условиях стресса, нестабильности и постоянных изменений (потеря работы, экономический кризис, переезды и др.). Также, изменился институт семьи и брака: растет количество разводов, повторных браков, неполных семей, число детей с нарушениями в развитии и отказных детей. Эти изменения носят глобальный характер, т. к. происходят во всем мире.

Современный ритм жизни и требования, предъявляемые к ребенку в детском саду и школе сегодня чрезвычайно высокие. Особенно восприимчивыми к стрессам являются дети с нарушениями в психическом и физическом развитии. В связи с тем, что одной из важнейших задач современного образования является сохранение психического и физического здоровья детей, психологи во всем мире разрабатывают программы по формированию копинг-стратегий — специальных навыков по совладению со стрессом у детей. Эти программы ориентированы не только на нормально развивающихся детей, но и на детей с нарушениями в развитии. Ребенку, у которого имеется то или иное нарушение в развитии, особенно трудно справиться со стрессовой ситуацией в связи с его чрезвычайно высокой восприимчивостью к вредным воздействиям среды. Поэтому дети с нарушениями в развитии особенно нуждаются в ранней, специально организованной психологической коррекции.

Кроме того, многие негативные эмоциональные и личностные особенности, детерминирующее поведение ребенка можно зафиксировать в дошкольном возрасте, своевременно и легко их устранить с помощью естественных видов деятельности — например с помощью игровой терапии и коррекции. Вследствие своевременно неразрешенных психологических проблем в дошкольном возрасте, позднее,

в подростковом возрасте, возникает высокий риск появления таких вторичных дефектов и патологических нарушений, как выраженные акцентуации характера, психопатии, неврозы.

Нами была разработана программа по формированию навыков совладения со стрессом, ориентированная как на нормально развивающихся детей, так и на детей с нарушениями в развитии: с задержкой психического развития, и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Особое внимание в программе было уделено выявлению ресурсов развития, обуславливающих компенсаторные возможности этих детей.

Теоретическую базу программы составили *концепции преодоления* Р. Лазаруса [3], а также научные воззрения Р.М. Грановской, И.М. Никольской [2].

Основные цели программы — формирование навыков совладения со стрессом и эффективного копинг-поведения в различных социальных ситуациях; выявление потенциальных ресурсов развития, сохранение психического здоровья; профилактика эмоциональных и поведенческих нарушений.

Программа состояла из трех основных блоков: «Эмоции и чувства», «Дружба, общение и взаимодействие», «Проблемные ситуации». Курс программы — три месяца (12 занятий).

Далее рассмотрим основные принципы программы:

1. *Принцип активного преодоления* подразумевает, что дети могут научиться сознательному и конструктивному совладению со стрессом. Чем больше вариантов решений проблем они находят, тем выше вероятность успешного их разрешения. В программе предусматривается обучение детей активному преодолению проблем, а не пассивному избеганию столкновения с ними. Дети обучались таким конструктивным копинг-стратегиям, как: активные попытки достижения цели своими силами, обращение за помощью, тщательное обдумывание проблемы и путей её развития или разрешения, переосмысление проблемной ситуации и изменения в себе самом. В соответствии с этим принципом, главная задача родителей и педагогов заключается не в том, чтобы защитить детей от столкновения с трудностями, а прежде всего в том, чтобы подготовить их к сложным жизненным ситуациям, научить их грамотно ориентироваться в них.

2. *Принцип ранней психолого-педагогической поддержки* предполагает, что подготовка человека к сложным жизненным ситуациям должна осуществляться на всех этапах его развития. И чем раньше начнется эта подготовка, тем более адаптированным

к трудностям будет человек, тем выше его стрессоустойчивость и успешнее социальная адаптация. Поэтому обучение копинг-стратегиям необходимо начинать в дошкольном возрасте.

3. *Принцип профилактической направленности основан на теории опережающего совладения, или проактивного копинга.* Проактивное, или опережающее совладение (proactive coping) рассматривается как попытка человека предвосхитить потенциальные стрессоры и действовать упреждающе с целью профилактики и нивелирования их негативного влияния. Поэтому, в программе детям предлагается проиграть потенциально стрессовые ситуации а также, проработать свои эмоции и чувства, связанные с ними.

4. *Принцип личностной детерминации.* Принцип основан на положении о том, что успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития определенных личностных качеств, к которым относятся сформированность навыков общения и межличностного взаимодействия, адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, а также высокий уровень развития социального и эмоционального интеллекта. В программе особое внимание уделяется развитию этих личностных детерминант. Детям на занятиях предлагаются разнообразные игры и упражнения на совместное взаимодействие и помощь друг другу в опасной ситуации, их действия не оцениваются. Кроме того, на занятиях предусматривается развитие у детей гуманных чувств: чувства сопереживания и способности оказать поддержку не только себе, но и другим людям, попавшим в трудную ситуацию.

5. *Принцип комплексного подхода.* Для успешной коррекционной работы необходимо привлечение ближайшего социального окружения ребенка — родителей, воспитателей, педагогов. Для родителей и воспитателей в программе разработан специальный информационный блок. Опираясь на концепции Селье, В.В Бойко, А.И. Велькова был разработан кодекс поведения для детей дошкольного возраста с рекомендациями для родителей по обучению детей целенаправленной и осознанной профилактике стресса [1, с. 233].

Апробация программы проводилась на базах дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. В эксперименте приняли участие дети трех групп: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития и дети с нормативным развитием (всего 95 человек). Возраст детей — 6 лет.

Нами был проведен корреляционный анализ, показавший статистически достоверную связь между неконструктивными

способами совладения и следующими личностными качествами дошкольников:

1. Высокий уровень тревожности и агрессивности ($r_s = 0,758$, при $p < 0,05$).
2. Отсутствие или низкий уровень самоконтроля ($r_s = 0,952$, при $p < 0,05$).
3. Низкий уровень социального интеллекта и коммуникативных навыков ($r_s = 0,791$, при $p < 0,05$).
4. Неадекватная самооценка ($r_s = 0,888$, при $p < 0,05$).

После проведения коррекционно-развивающей работы, мы сделали следующие выводы:

1. Опыт проведения программы показал, что дети понимают возможность выбора способов совладения со стрессом и могут научиться активному и сознательному совладению со стрессом.

2. Дети с нарушениями в развитии способны обучиться навыкам совладения со стрессом, или копинг-стратегиям. Но формирование этих навыков у детей с нарушениями идет в другом, более замедленном темпе и имеет свою специфику.

3. Программа решает задачи профилактики эмоциональных нарушений и сохранения психического здоровья: по результатам проведения констатирующего эксперимента до и после программы у большинства детей на статистически значимом уровне (при $p \geq 0,05$) снизился уровень тревожности, повысился уровень социального интеллекта, изменился эмоциональный фон, повысилась мотивация и продуктивность деятельности.

Проведенное исследование еще раз подтвердило наше предположение о том, что навыки совладения со стрессом, или копинг-стратегии, у детей формируются в результате специально организованного обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Нестерова О.В. Управление стрессами: учеб. пособие. М.: МФПУ «Синергия», 2012. — 320 с.
2. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
3. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process // Me-Graw Hill, № 4, 1996. — 29 p. (Lazarus R.S., 1996).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «ВРАЧ — ПАЦИЕНТ»

Лымарь Леся Владимировна

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Национального медицинского университета им. А. А. Богомольца
г. Киев, Украина
E-mail: lesvalymar@ukr.net*

Постановка проблемы.

Учитывая последние тенденции Украины к евроинтеграции, повышение уровня психологической подготовки и готовности медицинского персонала к новым, конструктивным образцам поведения, которые способны обеспечить предупреждение конфликтов при взаимодействии с пациентами, является особенно актуальной проблемой.

Конфликт между врачом и пациентом, который был определен авторами как «проявление противоречий между врачом и пациентом во время процесса лечения, что является препятствием для достижения оптимальных результатов совместной деятельности — лечения пациента», — абсолютно естественное явление, которое показывает, что происходит обыкновенный процесс взаимодействия врача и пациента. Европейские стандарты поведения врача при взаимодействии с пациентом не подразумевают отсутствие конфликтов вообще как необходимое требование к деятельности врача, но продуктивное решение конфликтов при их возникновении, т. е. достижение общей цели — позитивного процесса лечения пациента при любых условиях взаимодействия.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение основных моделей межличностного взаимодействия врача и пациента во время процесса лечения и определение оптимальной модели их конструктивного взаимодействия.

Изложение основного материала. Понятие межличностного взаимодействия широко освещено разными авторами. По определению Л.Э. Орбан-Лембрик, взаимодействие — это взаимный обмен действиями, организация людьми общих действий, направленных на реализацию совместной деятельности [5, с. 89].

Американские психологи Дж. Тибо и Г. Келли обосновали модель диадического взаимодействия (взаимодействие в диаде), суть

которого сводится к следующим положениям: любые межличностные взаимоотношения являются взаимодействием, реальным обменом поведенческими реакциями в пределах определенной ситуации. Причем существует большая вероятность, что взаимодействие будет продолжаться, и будет позитивно оценено участниками, если они получают выгоду из него, для определения присутствия или отсутствия выгоды каждый участник оценивает взаимодействие с точки зрения этого самого позитивного результата [3, с. 46].

Согласно Г.М. Андреевой, взаимодействие как организация общей деятельности людей способствует раскрытию смысла их конкретных действий [1, с. 6].

Современные авторы раскрывают две группы межличностного взаимодействия, межличностное взаимодействие, способствующее общей деятельности, конструктивное, а также межличностное взаимодействие, препятствующее общей деятельности, деструктивное, которым может являться и конфликтное взаимодействие.

Межличностное взаимодействие врача и пациента — это их общая деятельность во время лечебного процесса, которая включает обращение пациента с жалобами, процесс определения диагноза, назначение и проведение медицинским персоналом лечебных процедур. Оценивание и коррекция результатов лечения пациента врачом и процесс повторного назначения лечения или выписки пациента с целью достижения оптимальных результатов лечения в кратчайшие сроки с максимальной результативностью, лучшим показателем чего должна быть констатация состояния здоровья пациента.

Известный американский психолог в области психологии профессиональной деятельности Р. Вич (США) выделяет следующие модели взаимодействия врача и пациента [7]:

1. Модель технического типа. Пациент — это неисправный механизм, требующий самосовершенствования. В данной модели взаимоотношений каждая сторона выполняет свои функции, определенные кодексом (клятвой Гиппократова). Врач ведет себя как ученый прикладной науки, который должен действовать непредубежденно, без учета индивидуальности каждой ситуации.

2. Модель сакрального типа. В данной модели авторитет врача влияет на пациента, даже угнетает его, когда, согласно Р. Нильсону, кабинет врача несет для пациента некоторую ауру святости, пациент воспринимает врача как Бога.

В классической литературе по медицинской психологии для аналогии таких взаимоотношений врач-пациент часто исполь-

зуются образы родителя и ребенка. Хотя группа медиков и может принять данный принцип в качестве принципа профессиональной морали, в обществе существует гораздо больше моральных норм. Если группа медиков принимает одну норму (возможность спровоцированного аборта при угрозе появления умственно отсталого ребенка), а общество при этих же обстоятельствах — другую, то врач должен решить, присоединиться ли ему к нормам профессиональной группы либо к нормам профессионального сообщества.

3. Модель коллегиального типа. Данная модель характеризуется сотрудничеством пациента и врача как двух полноправных партнеров. Данная модель считается наиболее перспективной и соответствует европейским критериям, поэтому она будет проанализирована далее.

4. Модель контрактного типа. Модель построена на договоре между двумя сторонами, в котором оговариваются, какие функции, права и обязанности несет каждая из сторон. Пациент проинформирован обо всех этапах своего лечения.

При переходе к пациент-ориентированной системе отношений в здравоохранении (С.А. Ефименко) возникает необходимость активизировать позитивную функцию конфликта на основе коллегиальной модели отношений врача — пациента. Другие модели (контрактная, техническая и сакральная) содержат риск негативного развития конфликта [2].

Рассмотрим коллегиальную модель взаимодействия врача и пациента. Собственно, название указывает на то, что пациент и врач являются коллегами, что не означает, что пациента наделяют полномочиями врачебного персонала, но обуславливает равенство врача и пациента в их правах, взаимное уважение друг к другу, а также сотрудничество двух сторон.

Структурные компоненты коллегиального взаимодействия приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Модель коллегиального взаимодействия врача и пациента

Характеристики	Врач	Предмет взаимодействия	Пациент
Мотивы взаимодействия	Осознание врачом соответствия его деятельности интересам пациента. Мотивация врача к позитивному взаимодействию для излечения пациента.	Диагностика и лечение здоровья пациента. Мотивационная ориентация: здоровье пациента.	Осознание пациентом собственных интересов соответственно информации врача. Мотивация пациента к позитивному взаимодействию ради собственного выздоровления.
Коммуникация сторон	Информирование пациента про его состояние и необходимые процедуры, и т. д. Выбор стиля общения соответственно возрасту и интеллекту пациента.	Коммуникативная ориентация: вербальное и невербальное общение.	Доверие врачу при общении.
Когнитивный	Осознание врачом состояния здоровья пациента, его психологического состояния и возможных мотивов поведения.	Когнитивная ориентация: осознание ситуации взаимодействия.	Объективная оценка состояния здоровья, необходимости проведения процедур.
Ситуация взаимодействия	Адекватная оценка ситуации, адекватная самооценка врача, понимание мотивов пациента. При необходимости — переоценивание ситуации с целью ее коррекции. Активный поиск позитивного решения противоречий (или конфликтной ситуации).	Деятельная ситуация: ситуация взаимодействия, общая цель, осуществление и противоречия, которые могут возникнуть	Адекватная оценка ситуации, адекватная самооценка пациента, понимание мотивации врача.
Эмоциональный	Минимизация врачом собственных негативных эмоций. Конфликтоустойчивость врача.	Эмоциональная сфера взаимодействия	Минимизация пациентом собственных негативных эмоций.
Результат взаимодействия	Творческое позитивное решение врачом задач и ситуаций.	Индивидуальные действия сторон — сотрудничество. Бесконфликтное взаимодействие. Позитивное решение конфликтных ситуаций.	Содействие пациента в решении конфликтных ситуаций.

Взаимодействие врача и пациента нацелено на достижение общей цели — диагностика заболевания, лечение пациента и его выздоровление. Для врача высшей ценностью является состояния физического и эмоционального здоровья пациента (а не «интересный», с медицинской точки зрения, случай). Врачу следует придерживаться принципов субординации во взаимоотношениях с пациентом, непричинения вреда психическому здоровью пациента [6]. Специалист должен иметь мотивацию межличностного взаимодействия с пациентом, направленную на конструктивное взаимодействие с целью выздоровления пациента, а также ряд личностных качеств: альтруизм, низкий уровень эгоистичности, добродушие, порядочность, искренность, честность, принципиальность, толерантность.

И врач, и пациент контролируют свое эмоциональное состояние, но врач осознает, что заболевание может специфически отображаться на эмоциональном состоянии пациента, и должен учитывать эти особенности.

Даже если пациент пытается провоцировать конфликт посредством эмоциональной нестабильности, врач должен пытаться избегать конфликта. Качества, которые характеризуют эмоциональный компонент, — это эмпатия, аффилиация, эмоциональная стабильность, чувствительность.

Учитывая индивидуальные особенности мышления, памяти, внимания пациента и способности врача общаться с пациентом с учетом данных качеств (детально объяснять информацию людям старшего возраста), возможно предотвратить появление конфликтов.

Врач должен обладать комбинацией знаний, умений и навыков основ психологии общения, конфликтологии как науки, теоретических и практических способов продуктивного решения конфликтов, возникающих при межличностном общении.

Врач должен четко осознавать все процессы, возникающие при взаимодействии с пациентом при его лечении, а также прослеживать свои собственные состояния (перенос — контрперенос), осуществлять самоконтроль. Характеристиками, необходимыми для качественного функционирования регулятивного компонента, являются умения самоконтроля, самомониторинга, саморегуляции, уверенность в себе, решительность.

На протяжении взаимодействия происходит взаимный обмен информацией, врач объясняет пациенту его состояние здоровья, пациент рассказывает врачу свои жалобы. Врач выбирает приемлемый для пациента стиль общения, придерживаясь профессиональной этики. Именно врач владеет системой теоретических знаний по психологии

общения и конфликтологии, навыками продуктивного взаимодействия с доминированием стратегии сотрудничества и приспособления. Качества, которые образуют данный компонент, составляют умения преодолевать межличностные коммуникативные барьеры: коммуникативная компетентность, гибкость в общении, адекватная психологическая защита, вежливость.

Выводы.

Исходя из предложенной модели, мы пришли к следующим выводам:

1. Взаимодействие между врачом и пациентом определено как межличностное взаимодействие двух сторон (врача и пациента), направленное на достижение общей цели, — выздоровление пациента после его лечения.

2. Современными авторами были определены основные модели взаимодействия врача и пациента: техническая, сакральная, коллегиальная и контрактная, среди которых наиболее продуктивной является коллегиальная модель.

3. Коллегиальная модель характеризуется взаимным доверием и уважением сторон взаимодействия — врача и пациента, она направлена на достижение общего результата путем сотрудничества. Для осуществления коллегиального взаимодействия необходимы следующие показатели: доверие пациента врачу, внимательный подход врача к пациенту, которые и составляют коммуникативный компонент общения, объективное понимание врачом психологических особенностей пациента вообще и в связи с его заболеванием, составляющие когнитивный компонент общения. Собственно ситуация взаимодействия может охватывать много этапов, на протяжении которых между сторонами взаимодействия могут возникать противоречия и конфликты, при этом важно способствовать минимизации как врачом, так и пациентом собственных негативных эмоций.

Относительно вклада врача в продуктивное решение конфликтных ситуаций следует указать важное значение развития регулятивной сферы, таких качеств врача, как самоконтроля, самооценки и т. д.

Присутствие всех вышеназванных характеристик дает возможность рассматривать взаимодействие врача и пациента как коллегиальное, при котором возможны конфликтные ситуации, решаемые продуктивно, либо бесконфликтное взаимодействие сторон.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 375 с.
2. Ефименко С.А. Потребители медицинских услуг в бюджетных организациях и их самооценка здоровья /Ефименко С.А. // Социологические исследования. Ежемес. науч. и обществ.-полит. журнал Российской Академии Наук. — 2007. № 9. — С. 110—114.
3. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / Дж. Келли; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2000. — 254 с.
4. Конечный Р. Психология в медицине / Конечный Р., Боухал М. — М.: Авиценум, 1974. — 408 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник / Орбан-Лембрик Л.Е. — К.: Академвидав, 2003. — 448 с. — (Альма-матер).
6. О самовоспитании врача / Е.А. Вагнер, А.А. Росновский. — Перм. гос. мед. ин-т. — 3-е изд., испр. и доп. — Пермь: Кн. изд-во, 1976. — 157 с.
7. Veatch R.M. Modells for Ethical Medicine in a Revolutionary Age / Veatch R.M. // The Hastings Center Report. — 1972. — Vol. 2., № 3, June. — P. 5—7.

ГРАМОТНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ ВЗРОСЛЫХ В ШКОЛЕ — ОСНОВА БЛАГОПОЛУЧНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧЕНИКОВ

Терпиловская Марина Владимировна
педагог-психолог школы-гимназии № 14,
г. Талдыкорган, Казахстан
E-mail: marinater@yandex.ru

Современная школа обладает огромным количеством проблем, которые так, или иначе влияют на развитие личности ребенка. Множество из этих проблем достаточно легко преодолимы, если учителя и родители видят их психологические основы и умеют вовремя найти адекватное решение.

Суждение о том, что грамотные поведенческие реакции взрослых в школе составляют основу благополучных межличностных отношений учеников, психологический климат в детско-подростковом коллективе является аксиоматичным.

Однако, специалисты ПМПК отмечают увеличение количества школьников, страдающих нервными заболеваниями полученных в результате мощных психотравм в школе, в детском саду. А ведь даже элементарная школьная дезадаптация, по мнению В.В. Когана, — это психогенное заболевание, или психогенное формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе, семье и затрагивает учебную и внеучебную активность ребенка.

Следовательно, на взрослых, которые находятся рядом с детьми, возлагается особая миссия — миссия сопровождения маленького человека по тернистым дорогам жизни.

Поэтому речь в данном сообщении пойдет о влиянии взрослого человека на детские межличностные отношения, под которыми подразумевается «взаимодействие людей, находящихся в какой-либо группе, составляющие ядро их общения и объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [5].

Позвольте напомнить, что «поведение — это система взаимосвязанных рефлекторных и сознательных действий (физических и психических), осуществляемых человеком при достижении определенной цели, реализации определенной функции в процессе его взаимодействия со средой. Реакция — это действие, состояние, процесс, возникающие в ответ на какое-либо воздействие» [5].

Каждый ребенок, родившийся без патологии, может вырасти высоконравственной личностью, если ему будут созданы условия воспитания и самовоспитания, близкие к нормальным. По мнению П.Ф. Лесгафта, необходимо уметь выделять и по отдельности изучать объективные закономерности процессов воспитания и самовоспитания, особенно пристально определяя то, что дала человеку природа; что дала человеку окружающая среда; и то, что человек сам из себя сделал

«Важнейшее положение Лесгафта состоит в том, что вновь сформировавшиеся участки коры могут включиться в общую работу мозга, а могут и не включиться. В последнем случае человек вырастает, оставаясь по умственному развитию на уровне трехлетнего возраста. Память его может прекрасно развиваться дальше, но способности к абстрактному мышлению, к духовно-нравственным поискам, к самоанализу у него не появится.

Для того, чтобы вновь сформировавшиеся участки коры включились в работу, необходимо определенные условия:

- активная, последовательно усиливающаяся работа соседних ранее сформировавшихся зон коры:
- обязательное отсутствие спешки при выработке реакции на полученную информацию.
- Быстрая реакция происходит на подсознательном, рассудочном уровне, разум для оценки информации и выработки реакции требует времени.

Таким образом, по П.Ф. Лесгафту, с третьего года жизни при благоприятных условиях окружающей среды у ребенка параллельно развиваются рассудок и разум. Если же развитие разума не началось, подросток приучается, опираясь на сильно развитую память, имитировать при необходимости поведение разумного человека.

Приблизительно в возрасте пяти лет начинают созревать самые сложные поля коры головного мозга. С их включением в работу может начаться нравственное развитие ребенка.

Многолетние наблюдения Лесгафта показали, что этот процесс может идти только на базе развивающегося разума. Если разум не начал развиваться, о нравственном развитии не может быть и речи.

Для нравственного развития необходимо тесное общение ребенка с нравственным воспитателем на новом уровне. Поведение любимого воспитателя становится эталоном, к которому стремится ребенок, даже не осознавая этого. К семи годам при благоприятных условиях у него формируются собственные нравственные основания.

Собственные нравственные основания — одно из важнейших открытий Лесгафта. Это внутренний нравственный закон человека, отступить от которого он не может ни при каких обстоятельствах, это его представления о добре, правде, справедливости, свободе — *плод его собственной напряженной мыслительной деятельности*» [1].

«Если условия среды не благоприятствовали нравственному развитию, то собственные нравственные основания не возникают. В лучшем случае такой ребенок памятью усваивает нравственные нормы своей среды и делает вид, что их выполняет. Но в критический момент его действиями будет руководить инстинкт самосохранения, а о нравственных нормах он даже не вспомнит.

Из-за очень разных условий воспитания к семи годам дети уже сильно различаются по уровню физического, умственного и нравственного развития. И, как правило, эти различия в дальнейшем мало изменяются. Обобщенное представление об уровне физического, умственного, нравственного развития человека Лесгафт назвал нравственным типом личности и определил, что главным фактором, от которого зависит, к какому нравственному типу личности будет

принадлежать человек, является характер воздействия окружающей среды» [1].

Под окружающей средой Лесгафт подразумевает не только предметы и явления, но и всех людей, с которыми он общается — родители, воспитатели, соседи, детский сад, школа, улица. Давайте рассмотрим подробнее влияние окружающей среды на растущего человека.

Безмятежное, защищенное, полное любви и заботы детство — залог развития гармоничной личности. Детство — это время наполненное сказками, которые рассказываются в основном бабушками и мамами. И это нормально, так как первые знания о законах и явлениях жизни человек получает из сказок. «Сказка для ребенка не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Сказка раздвигает для ребенка рамки обычной жизни. Только в сказках ребенок может впервые столкнуться с такими сложными явлениями и чувствами как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и страдание. Форма изображения этих явлений — особая, сказочная, доступная пониманию ребенка, а нравственный смысл остается подлинным. Поэтому, уроки, которые дает сказка — это ни с чем несравнимые уроки нравственности для детей» [2].

Однако, когда ребенок слушает историю о том, как дружили и поссорились лиса и журавль, он усваивает только то, что отомстить и проучить друга — это нормальное явление в дружбе. В сказке «Ертостик» главный герой сжимает ладонь матери с горячей жареной пшеницей для того, чтобы получить информацию о своих пропавших девятерых братьев.

Конечно, в мире достаточно грязи, и детей не спрячешь от вранья и предательства, подлости и трусости, поэтому важно, чтобы рядом находился мудрый взрослый, который сумел бы вовремя расставить правильные акценты. И что лису и журавля можно только пожалеть, потому что их никто не научил искренно дружить, а Ертостик жестоко и недопустимо обращается с родной мамой. Знаменитые Том и Джерри только и развлекаются тем, чтобы по больше сделать друг дружбе больно.

Современные школьники, и в особенности младшие, зачастую предоставленные сами себе, много времени проводят за просмотром видеопродукции. Они без разбора поглощают массу информации, торопятся увидеть все новое. При детальном анализе видеопродукции, в том числе и в кинофильмах и в мультипликационных фильмах обнаруживается огромный потенциал для воспитания нравственных личностных качеств школьников.

Это и превосходная идея очеловечить явления природы, животных, наделить их способностью любить и ненавидеть, дружить и ссориться, делать ошибки и исправлять их. А так же возможность для развития воображения, памяти, мышления. Зрительные образы надолго сохраняются в сознании ребенка, позволяют возвращаться к ним снова и снова. Многие впечатления, полученные в детстве, сохраняются на всю жизнь.

В то же время отношения современных сказочных героев мультфильмов зачастую могут научить только отрицательным негативным способам реагирования на окружающую действительность.

Следовательно, одной из наиболее важных проблем является *«научение агрессивному поведению»*. На первом месте здесь стоит влияние взаимоотношений родителей, ссоры и драки между ними, а также агрессивное поведение родителей по отношению к другим людям.

На втором — СМИ. Насилие, демонстрируемое по телевидению, не только эффективно в обучении насильственным действиям, но и в том, что с их помощью у молодежи могут формироваться такие способствующие насильственным, агрессивным действиям факторы, как предубеждение, враждебность, подозрительность и т. д.

Чрезмерное увлечение компьютерными играми, телепередачами с эпизодами насилия и жестокости развивает агрессивные фантазии у детей и подростков, способствует копированию агрессивных реакций в их собственном поведении. С другой стороны, отождествляя себя с героями агрессивных телепередач, дети усваивают варианты решения проблем с помощью агрессии и переносят их в межличностные отношения. Подкрепление агрессивных действий формирует агрессивные привычки и тормозит развитие социальных умений. Последнее отражается на плохой адаптации агрессивных детей и подростков в группах сверстников, фрустрируется их потребность в контактах, а социальная позиция гипертрофирует увлечение телепередачами с уже более глубокими последствиями» [4].

Одними из первых учителями в усвоении нормальности насилия как явления — являются детские утренники, праздники. Изучите любой новогодний сценарий даже в детском саду — обязательно найдете эпизоды, когда у обычных детей страшные персонажи — разбойники, ведьмы, пираты отбирают подарки или угрожают испортить им праздник. Затем предлагают им или пригласить их на свой праздник, или выкупить сладости. Дети принимают условия всякой нечисти, поют, танцуют, убаюкают их. И учатся элементарному шантажу, т. е добиваться своих целей за счет моральных (пока)

мучений других. Учатся двуличию и изворотливости, когда страшной, безобразно одетой бабе яге вынуждены говорить комплименты, чтобы получить долгожданные подарки от Деда Мороза.

Для того, чтобы глубже понять влияние первого учителя на развитие и становление личности ребенка, необходимо рассмотреть стадии развития моральных суждений по Лоренсу Кольбергу.

«Моральные нормы как основной регулятор человеческих отношений подвергаются пересмотру в отрочестве Л. Кольберг различает три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциальный, конвенциальный, постконвенциальный (Таб. 1).

1. Преконвенциальный уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений (заметьте: суждений, а не поступков!) ребенка основываются главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие, например, одобрение; плохо то, что причиняет неудовольствие, например, наказание. Устойчивость моральным оценкам («хорошо», «плохо») придают действиям взрослых, воспринимаемым ребенком абсолютно некритично, как атрибут поступка, на который реагирует взрослый.

2. Конвенциальный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания, а не в силу ценности закона как такового. Действия на основе узаконенных группой правил поведения дают ребенку основания считать себе «хорошим» (законопослушным). Эти правила могут быть достаточно всеобщими. Но не выработанные самим ребенком, они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой общности, с которой ребенок идентифицируется.

3. Постконвенциальный уровень развития моральных суждений достигается редко даже взрослыми людьми, но принципиально доступен начиная с подросткового возраста, а точнее — с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Этот уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от норм референтной группы.

Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность. Речь идет о поиске всеобщих оснований человеческого достоинства» [6].

Таблица 1.

Стадии развития моральных суждений по Л. Кольбергу

Уровень	Стадия	Возраст	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
Преко́нвен-циальный	0	0—2	Делаю то, что мне приятно	-
	1	2—3	Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания.	Ценность человеческой жизни смешиваются с ценностью предметов, которыми владеет этот человек.
	2	4—7	Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу «ты — мне, я — тебе».	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое ребенку доставляет этот человек.
Конвен-циальный	3	7—10	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой»	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку.
	4	10-12	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам.	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных норм и обязанностей.
Постконвен-циальный	5	После 13	Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения.	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человека, и с точки зрения права каждого человека на жизнь
	6	После 18	Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека.

Данная схема многое объясняет в поведении школьников, и подчеркивает основную роль взрослого в моральном становлении ребенка. Рассмотрим подробнее основную проблему детей, обучаю-

щихся в начальной школе. Напомню, что в 7—10 лет ребенку важно быть «хорошим» в глазах взрослого. Взрослого, имеющего большой авторитет у ребенка. Это учитель, причем известно, что авторитет родителей в это время отодвигается на второй план.

Личность первого учителя во многом предопределяет судьбу школьника — и как ученика, и как человека. Если учитель называет ребенка по имени доброжелательным, спокойным тоном голоса, внимательно относится ко всем его нуждам и проблемам, то на подсознательном уровне все школьники этого класса будут воспринимать его как «предпочитаемого и принятого учителем». Отношение к такому ученику у всех одноклассников автоматически будет тоже хорошим. Он будет приглашен во все игры, с ним захотят общаться большинство ребят. И не потому, что оценят, типа, «какой замечательный человек», а потому, что именно к нему хорошо относится учительница.

В том случае, если учитель называет школьника младших классов по фамилии, критикует его, бесконечно одергивает — судьба его предрешена. Достаточно неприязненного тона, колкой фразы учителя, что бы сделать школьную жизнь ребенка сплошным мучением, а его самого неудачником. Все, без исключения, одноклассники будут насмехаться над ним, не принимать в свой круг, задирать и издеваться. И не потому, что они плохо к нему относятся, а потому, что плохо относится к нему учитель, а они хотят в глазах учителя быть «хорошими». Отношение учителя к ученикам принимается школьниками на подсознательном уровне.

И только в подростковом возрасте, когда у школьников формируется на все своя точка зрения, ребята смогут понять, то, что отвергаемый ими одноклассник вовсе не так уж и плох, и совсем не плохой товарищ и друг, и даже умничка по предметам. Но к тому времени, когда на всех снизойдет озарение, отвергаемый школьник просто может сломаться, принять условия игры, навязанный ему учителем начальных классов. Может поверить тому, что он изгой, он жертва и что самое страшное — принять это за норму.

Поэтому, всем педагогам надо понять, что каждый выявленный социометрическими исследованиями отвергаемый или изолированный ученик в начальной школе — следствие действий учителя. И он несет за это полную ответственность — и профессиональную и моральную.

Известно, что социометрия позволяет изучить статусную структуру группы. И практически редко в каком классе встретишь протокол без отвергаемых или изолированных школьников. Отнестись к этой ситуации надо со всей серьезностью. Стать отвергаемым

или изолированным или козлом отпущения есть шанс у человека, не похожего на других или провоцирующего своим поведением остальных на противостояние.

Но непохожие есть практически в каждом классе, однако не всегда инаковость вызывает противостояние. Появление козла отпущения — результат действия не столько самого провокатора, сколько остальных участников и учителя. Группе гораздо легче сплотиться не вокруг каких-то ценностей, а против кого-то; и в задачу классного руководителя входит увидеть такую псевдосплоченность с первых шагов.

Что делать? Сначала — заметить и понять, что за этим стоит. Затем, помочь и самому человеку и остальным **увидеть и проанализировать** проблему. Если ситуация не выправится, активно помочь человеку, переведа удар на себя. Однако, зачастую учитель не является сильной личностью. Встать на защиту гонимого ребенка не хватает ни смелости, ни желания. Он либо безучастно смотрит на происходившие в его присутствия безобразия, тем самым демонстрируя свое молчаливое согласие, либо сам включается в травлю ребенка добавляя к террору соучеников еще и «прелести» учительского прессинга.

Учитель может позволить себе колкие фразы, едкие замечания, упражняется в красноречии, унижает школьника. Подобная схема учительского поведения — своеобразный способ завоевания расположения остальной части школьников. В этот момент учитель и мучители — школьники испытывают чувство «МЫ», удовольствие от сплочения, а жертва ощущает бессилие и одиночество — «Я ОТДАН НА РАСТЕРЗАНИЕ», «НИКТО НЕ МОЖЕТ МНЕ ПОМОЧЬ».

Такая реакция преподавателей далеко не редкость. И причин тут множество. Переполненные классы, незнание отношений в классе, особенно со стороны учителей, преподающих какой-либо предмет лишь раз или два в неделю, загруженность работой, равнодушие, высокая степень эмоционального выгорания педагога и, в конце концов, просто незнание, с какой стороны вообще подойти к проблеме моббинга.

«Моббинг (от *англ. Mob* — толпа) — форма психологического насилия в виде травли сотрудника в коллективе, как правило, с целью его последующего увольнения. Также моббинг очень часто встречается в школе, особенно ярко он проявляется в подростковой среде, хотя имеет начало в начальной школе» [5].

Виды моббинга самые распространенные — это и бойкот, и придирки, насмешки, предоставление ложной информации, причинение вреда здоровью или имуществу, доведение до самоубийства.

Предпосылками этого явления может быть элементарная зависть, желание унижить (ради удовлетворения, или ради утверждения над другими), желание подчинить, или исходное поведение школьника как жертва.

Условно все жертвы можно разделить на три группы. В первую группу жертв входят пассивно — зависимые, тревожные, не асертивные (не уверенные) школьники, или же те, которые лучше строят партнерские отношения с взрослым человеком, чем со сверстниками. Во вторую те, кто обладает провокационными особенностями в характере (взрывные, впечатлительные, эмоционально-возбудимые, или те, кто имеет неприятные привычки). И в третью именно те, над которыми посмеиваются учителя.

В число жертв может попасть любой ребенок, однако ими чаще оказываются те, кто в семье получил мало любви и тепла, кто рос без подобающего контроля, или имел жестокое родительское обращение.

В момент моббинга и свидетели происходящего, и жертва получают мощнейшую психотравму, залечить которую порой невозможно за долгие годы. Причем, кроме инициатора, в число зрителей входят и те, кто активно участвует в травле; кто поддерживает событие, но активно не участвует; кто не оказывает поддержку ни одной из сторон; кому нравится ситуация; кто пассивно сочувствует жертве; кто не знает что здесь происходит, т. к. не обращают внимание; кто пытается помочь.

Кое-кто из взрослого окружения пытается что-то предпринять, но в их решениях часто допускают ошибки. Классные руководители применяют простые краткосрочные решения, они могут просто запретить моббинг, разрешить конфликт силовыми методами, потребовать от обидчиков извинений для жертвы. Понятно, что ситуация кардинально не поменяется и жертву будут гнобить в отсутствие взрослых.

Психологи обожают говорить о роли тренинговых упражнений для управления гневом, о медиациях. Однако известно, что циничные и бесчувственные подростки присутствуя на тренинге могут надевать маски и играть роли, необходимые взрослым.

Этот вывод косвенно подтверждается исследованиями личностных особенностей детей и подростков, склонных к употреблению психоактивных веществ путем применения экспресс — методики определения типа характера по А.Е. Личко. (График 1)



График 1.

Мною установлено, что 48,3 % наших школьников обладают демонстративным типом. Главной чертой этого типа является эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания со стороны окружающих к своей персоне, потребность вызывать восхищение, удивление, почитание, сочувствие. Демонстративные подростки стремятся к приукрашиванию своей личности, склонны к позерству, к вызывающему поведению в общественных местах. С целью привлечь к себе внимание они прибегают ко лжи, фантазированию, симулированию болезней, участию в асоциальных компаниях подростков.

33 % подростков принадлежат к интровертному типу. Подростки с этим типом характера замкнуты и отгорожены. Неспособность устанавливать дружеские контакты тяжело ими переживается. Их отличает неумение откликнуться на радость и печаль другого, понять обиду, отозваться на чужое беспокойство и волнение. Внутренний мир таких подростков почти всегда закрыт для посторонних. Они бурно протестуют против вторжения в мир их интересов, увлечений и фантазий. Многие их поступки для окружающих бывают неожиданными и непонятными. Подростки — интроверты могут выражать негодование по поводу существующих правил и порядков.

И треть опрошенных — 32 % имеют конформный тип. Этот тип отличает постоянная и высокая конформность к своему непосредственному привычному окружению. Конформные подростки от него стараются не отстать, но и не любят выделяться, забегать вперед. Это особенно ярко проявляется на отношении к людям, моде. Эти подростки целиком зависимы от своего окружения, не могут ему противостоять. Конформность сочетается с некритичностью. За истину принимается все, что исходит от привычного окружения.

Новое они не любят, с трудом осваиваются в новой обстановке, испытывают неприязнь к чужакам, дорожат местом в привычной группе сверстников, постоянством окружения.

Эти результаты только подчеркивают особенность современной подростковой среды. Значительная часть школьников желает самоутвердиться в глазах окружающих посредством демонстрации своих мнимых или реальных достоинств. Они закрыты для окружающих и не имеют своего собственного мнения. Любые «значимые» авторитетные взрослые смогут ими легко управлять. Их запросто можно взять «на слабо», потому что боясь потерять вес в глазах сверстников, они сделают то, о чем впоследствии будут жалеть. Они некритично относятся к событиям, происходящими в их присутствии и с их участием, потому что не имеют своего мнения или боятся его выразить.

Зачастую школьники живут по своим правилам, и законам, о которых взрослые даже не догадываются. А ведь примитивный уровень общения является одним из главных конфликтогенов в подростковой среде.

«Черты примитивной группы в самом заостренном виде должны быть хорошо распознаваемы педагогом. Здесь преследуется 3 цели.

Первая: педагог обязан уловить скатывание компании учащихся к межличностному взаимодействию по типу примитивной группы, чтобы предотвратить правонарушения и моральные преступления, почти неизбежные для такой группы.

Вторая: зная, как устроена примитивная группа, педагог делится этими знаниями с учащимися, развенчивая их «романтические» заблуждения на сей счет и оберегая социально неустойчивых подростков от участия в группах такого рода.

Третья: по мере того, как разоблачается отталкивающий примитивизм этих групп, педагог, «идя от противного» формирует у учащихся должные представления о нормах жизни и деятельности подлинного коллектива.

В примитивной группе имеет место иерархия, сходная с иерархией в сообществе животных. Внутригрупповые роли распределяются так: субъект «альфа» — Главарь, «бета» — Авторитет, «Гамма» — Ведомые — Шут, Недовольный, Марионетка, Угодник, и субъект «Омега» — забитые. ЗАБИТЫЕ становятся жертвой общегрупповой агрессии, пинать их — долг и право каждого: сами они не смеют дать сдачи никому; это равносильно самоубийству: т. к. в расправе над подобным наглецом примет участи вся группа.

Забитые есть двух категорий: во-первых, — хилые, трусливые или наименее смекалистые, т. е. занимающие нижнюю ступень ранговой лестнице соответственно своим малым возможностям. Во-вторых — бывшие Недовольные, т. е. субъекты с неплохими возможностями, которые тратят силу на хитроумные угодничество или на бес- сильную злобу.

Важно знать: хотя группа примитивна, здесь закономерности группового взаимодействия ограничивают примитивные реакции каждого участника группы. Вырабатываются определенные нормы поведения участников, которым обязаны следовать и Главарь и все члены группы. Наиболее часто встречающиеся правила — это правило унижения, рангового соответствия, отпора, силы, гонения, козла отпущения, отвода агрессии от себя, возмещения убытка, соблазна, круговой поруки, нормальности.

В силу многих причин (низкая культура семьи, обывательский тип миропонимания в семье, недостаточность или непоследовательность воспитания) встречаются люди, имеющие тенденции к примитивным реакциям во взаимодействии с окружением. Наиболее типичные из этих реакций это — реакции амбиции, самодовольства, зависти, злорадства, захвата, агрессии, присвоения, безразличия» [3].

Следовательно, все зависит только исключительно от взрослых, сумевших или не сумевших построить нормальные межличностные отношения в детском коллективе.

Таким образом, грамотные поведенческие реакции взрослых в школе будут основой благополучных межличностных отношений учеников, если школьная психологическая атмосфера станет предметом формирования прежде всего администрации — директора, всех завучей, всего педагогического коллектива, а не только являться первоочередной заботой психолога. Самой лучшей профилактикой моббинговых явлений всегда была атмосфера увлеченности, творчества, выявления и поддержки талантов.

Для уничтожения такого явления как моббинг в школьной среде все взрослые должны сплотиться, это, прежде всего все работники образовательного учреждения, это и Департамент по защите прав детей, и отделы образования всех уровней, и органы полиции. Каждый взрослый должен четко знать, что делать, как реагировать, к кому обращаться, если он становится свидетелем моббинга.

Фильмы, ролевые тренинги, дискуссии с учениками, учителями и родителями на тему «Моббинг» должны стать основной составляющей учебного процесса. Особое внимание должно уделяться роли учителей, на которых лежит главная ответственность за то, чтобы

вовремя распознать проблему и вмешаться. Поэтому представляется необходимым организовать постоянно действующий городской тренинговый центр для создания условий совершенствования личностного роста педагогов, раскрытия своего нравственно-духовного потенциала, для переоценки роли влияния личности учителя на личность ученика.

Двухнедельные занятия в летний период позволят снять остроту проблемы эмоционального выгорания педагогов.

И так как во многом профилактика эмоционального выгорания в школе обеспечивается руководством, то так же необходимы специальные психологические курсы для администрации школ.

Список литературы:

1. Бух Е. Лесгафт и его теория формирования нравственных основ личности. Народное образование. № 2 2005.
2. Вологодина Н.В. Сказкотерапия, или Как стать победителем. Ростов-н/Д. Феникс. 2006.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для учителя и родителей. Москва Просвещение 1987.
4. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Монография. Курган КГУ 2008.
5. Психологический словарь. Электронный.
6. Цукерман Г.А. Мастерев Б.М. Психология саморазвития. Москва 1995.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Гаджиева Ума Басировна

*канд. пед. наук, доцент Дагестанского государственного
университета, г. Махачкала*

E-mail: umkagb2@mail.ru

Студенческий возраст — это уникальный период жизни человека. Это период масштабного развития нравственности и эстетического отражения окружающей действительности, становления и укрепления черт характера, определенных привычек и установок. Особенно важно, что данный период характеризуется овладением всей системой социальных ролей взрослого человека: учебных, гражданских, профессиональных, трудовых, политических и др.

Студенческий возраст — это возраст формирования собственных взглядов и отношений. Именно в этом теперь выражается самостоятельность студента. Стремление к самостоятельности, однако, не исключает потребности в общении с взрослыми. Подобная потребность объясняется растущими проблемами самосознания и самоопределения, решить которые молодому человеку бывает трудно. Возросший уровень самосознания и способствует развитию уровня требований молодых людей к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют требования более высокого порядка к моральному облику взрослого и сверстника.

Студенческий возраст характерен и развитием так называемой «экономической активности», которая включает в себя понимание самостоятельной производственной деятельности, начало трудовой жизни и подготовку к созданию собственной семьи [3, с. 68].

Студенческий период является центральным периодом преобразования и становления всей системы ценностных ориентаций и мотивации.

В исследованиях, посвященных студенческому возрасту, отмечается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования неповторимой, творческой индивидуальности [1, с. 50].

Главная социальная задача студенческого возраста — профессиональный выбор. Специальное образование является следующим этапом по отношению к общему образованию. Профессиональный выбор и выбор специального учебного заведения приводит к тому, что жизненные пути юношей и девушек разграничиваются. Расширяется диапазон общественно-политических интересов и степень ответственности.

Некоторые особенности психики студенческого возраста определяются промежуточностью общественного положения и статуса. Молодого человека занимает собственная возрастная специфика, право на независимость и др. Выраженная ориентировка и определение своего места в мире взрослых людей предполагает личностное и социальное самоопределение. Социально-психологические свойства этой возрастной категории зависят не столько от возрастных особенностей, сколько от социально-профессионального определения, самостоятельности личности, выбора жизненного пути.

Студенческий возраст характеризуется развитием интеллектуальных и физических возможностей. Однако здесь кроются противоречия, касающиеся этих возможностей и действительной их реализацией. Рост творческих возможностей, развитие интеллектуальных, технических, художественных и научных достижений не может продолжаться вечно, ибо имеет свой логический предел.

В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.). Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах — целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативы, умения владеть собой.

Само поступление в ВУЗ создает у молодого человека ощущение веры в собственные возможности и определяет его дальнейшую жизнь. Однако дальнейшая учеба в ВУЗе раскрывает и изменения в настроении молодых людей: эйфория первых месяцев учебы сменяется скептическим отношением к преподаванию, системе оценивания и др.

Однако необходимо констатировать и тот факт, что способность к произвольности и сознательной регуляции своего поведения развита у молодых людей не в полной мере. И в основе такого поведения зачастую лежат немотивированный риск, неумение ставить себя на место другого человека, предвидеть последствия своих поступков. Это возраст проявления альтруистических чувств и полной самоотдачи.

Успешность учебной деятельности молодого человека определяется освоением новых для него особенностей учебы в ВУЗе. В процессе учебы складывается студенческий коллектив, вырабатываются навыки и умения организационной работы, формируется система работы по выработке профессионально значимых качеств личности.

Нередко на выбор профессии влияют случайные факторы или целенаправленное влияние родителей. В своем выборе родители руководствуются зачастую теми факторами, которые, по их мнению, в настоящее время являются более значимыми и актуальными: материальное благосостояние, престижность положения, получение определенной выгоды при выборе той или иной профессии.

Знание индивидуальных особенностей молодого человека позволяет сделать процесс адаптации к новым видам деятельности более гладким и ровным.

Комплекс интеллектуального потенциала молодого человека, а также личностные особенности, которые включают в себя адаптивность, мотивацию, пластичность личности, определяют успешность обучения разным видам деятельности, особенно учебной.

Наличие определенных мотивов и интересов, индивидуально-типологических особенностей, направленности личности, ее самосознания способствуют более успешному обучению студентов.

Направленность личности молодого человека предполагает использование целого комплекса потребностей, которые в свою очередь предполагают свое дальнейшее удовлетворение. При этом, несомненно, важна активность молодого человека, которая проявляется через стремления, влечения, желания и эмоциональные состояния.

Выражение ясно осознанных духовных и материальных потребностей молодого человека проявляется в стремлении стать профессиональным и эрудированным специалистом.

В формировании деятельности важную роль играет система представлений, убеждений и взглядов на окружающую действительность. Данная система проявляется в анализе и оценке событий действительности, в социальном поведении, его реакциях и поступках.

Деятельность студенческого возраста предполагает наличие и использование способностей, которые позволяют успешно овладеть

системой знаний и умений. Здесь характерна зависимость способностей от развития психических способностей, в частности внимания, памяти, воображения и мышления.

При этом необходимо отметить, что на начальном этапе обучения не все молодые люди успешно осваивают программу обучения и воспитания в ВУЗе. И связано это не с тем уровнем подготовки в средней школе, которую они получили. Налицо такой факт, как несформированность готовности к обучению, проявлять самостоятельность, уметь произвольно контролировать свое поведение и деятельность, оценивать себя и окружающих людей, уметь правильно распределять свое рабочее время, чередуя его с отдыхом.

Многие проблемы молодых людей на первых порах обучения связаны с отсутствием у них навыков самостоятельной работы, в первую очередь, неумение конспектировать лекционный материал, работать с источниками, анализировать полученный материал, ясно и логично излагать свои мысли.

Определенная форма контроля над самостоятельной деятельностью молодых людей предполагает проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. Также необходимой формой контроля, применяемой в ВУЗе, является написание рефератов, докладов, проведение конференций и форумов, которые позволяют студенческой молодежи раскрыть свои потенциальные творческие возможности и достижения.

Общественная работа, выполняемая молодыми людьми, способствует их интеллектуальному развитию, развивает организаторские способности и индивидуальное самостоятельное решение проблем.

Постоянное повышение требований к способностям молодых людей способствует формированию волевой направленности и регуляции учебной деятельности.

Психологическое развитие и становление студенчества имеет свои периоды подъема и спада, что обусловлено определенными противоречиями, взаимопереходами, самовыражением, самодвижением, активной жизненной позицией.

Студенческий возраст — это возраст объединения молодых людей, которые заняты общим видом деятельности — учением, предусматривающим специальное образование. Это возраст, характеризующийся определенными отличительными особенностями: характер их труда, раскрывающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном приобретении знаний.

Список литературы:

1. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989.— 256 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002. — 544 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — 648 с.

СОУПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Демиденко Виктория Фёдоровна

*преподаватель высшей категории, ГБОУ СПО
«Лабинский медицинский колледж» г. Лабинск
E-mail: Victoria_1948@mail.ru*

Латыговская Анна Викторовна

*учитель МОБУ СОШ № 4, г. Лабинск
E-mail: Pirra3@yandex.ru*

В российском обществе произошли кардинальные изменения во всех сферах, в том числе и демографической. Главное богатство общества — «человеческий капитал» за последние десятилетия понес значительные потери. Происходит старение общества. Наблюдается тенденция сокращения количества молодых людей в общей структуре населения, а, следовательно, снижается роль молодежи как социального ресурса в целом.

Обнажилась внутренняя суть человека, его естественные потребности, социальные устремления, право быть самим собой — то, что обычно не входит в круг педагогических целей и ценностей, а развивается стихийно.

Неэффективными оказались многие стереотипы воспитания, к которым привыкли педагоги, родители, учащиеся. Воспитательная работа уже не может рассматриваться как набор определенных мероприятий, являющихся приложением к урочной деятельности и навязанных учащимся насильно.

Становление молодежи, как созидательной силы в обществе невозможно без ее самостоятельности, самостоятельности, самоуправления.

Решением сложившейся ситуации является воспитание социально-активного молодого поколения. Условием решения —

создание органов соуправления и самоуправления. Самоуправление может быть только там, где есть общие коллективные дела: в общественных объединениях, клубах, творческих центрах, кружках... Молодежная самодеятельность и инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, в удовлетворении и реализации собственных потребностей и интересов могут сформироваться благодаря активной деятельности в этих объединениях. Именно они могут помочь решить кадровую проблему общества – подготовить лидеров с четко обозначенной нравственной позицией.

Главная цель воспитательной работы состоит в том, чтобы помочь молодому человеку стать свободной, творческой и ответственной личностью, Человеком-Гражданином, специалистом-профессионалом. Свободная личность может вырасти только в правовом воспитательном пространстве, участники которого уважают права другой личности, невзирая на статус, и выполняют свои обязанности.

Любое образовательное учреждение работает в соответствии со сложившейся системой связей и отношений. Воспитательная система, как ее часть, имеет банк нормативно-правовых актов, которые регулируют сферу отношений «учитель-ученик». Их содержание должно быть доведено до сведения обучающихся в доступной форме для определенной возрастной категории, а соблюдение должно стать аксиомой. Так как Человек-Гражданин воспитывается там, где властвует закон. Без привитых со школьной скамьи гражданских начал личности не может вырасти активный участник социальной жизни, член гражданского общества.

Свобода немыслима без осознания человеком ответственности. Ответственность рождается в условиях уважения мнения учащихся, студентов, его учета при планировании и проведении воспитательной работы, доверии им важных дел. Современная педагогика рекомендует развивать взаимодействие и сотрудничество взрослых и молодежи в сфере их совместного бытия. Воспитание творческой личности требует построения отношений с ней в режиме диалога на основе построения равноправных отношений по типу «субъект-субъект».

Воспитание — целенаправленный процесс формирования условий для развития, саморазвития и самореализации личности воспитуемого. Структура воспитательной работы должна включать те органы самоуправления, которые предлагают и обучаемые, и обучающие.

Сегодня важно не столько овладеть новыми формами, средствами, приемами воспитания в системе образования, сколько найти индивидуальный способ их применения в каждом конкретном случае.

Отсюда необычайная активность творчества самого воспитателя в создании современных педагогических технологий, в отборе и возрождении традиционных способов, продолжающих оставаться продуктивными в деле созидания личности.

В настоящее время признается совершенствование воспитания как неотъемлемой самоценной части целостного образовательного процесса.

Образование имеет две составляющие: обучение плюс воспитание. Но необходим приоритет нравственного воспитания над интеллектуальным образованием. Подлинное образование всегда воспитывает. Иначе мы можем получить результат, о котором пишет известный педагог — С.Т. Шацкий: «Научить ребенка считать очень просто. Главное в том, чтобы с этим умением считать ребенок не стал обчитать» [3, с. 19].

Духовно-нравственное становление молодежи, подготовка ее к самостоятельной жизни есть важнейший социальный заказ общества и государства [1, с. 4].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что поиски оптимальных систем самоуправления и самоуправления являются актуальными для общества, так как готовят молодежь к самореализации в практическом преобразовании России.

Соуправление и самоуправление — это демократический институт, ориентированный на совместную с администрацией задачу организации всей жизнедеятельности коллектива.

Современная молодежь имеет желание самостоятельно решать многие проблемы, существующие в молодежной среде. Информационное и организационное сплочение обучающихся, поддержка инициатив учащихся являются необходимыми условиями для их самоопределения и наиболее полной самореализации.

Можно утверждать, что современная философия образования и воспитания, обосновывая новые цели, ценности и смыслы воспитания, проверяя их на практике, подчеркивает все возрастающую роль педагогической аксиологии. Это означает, что в основе складывающейся культуры российского образования и воспитания все более четко фиксируются общечеловеческие ценности [2, с. 7]. При этом доминантная цель воспитания — формирование личности, способной полнокровно жить в новом демократическом обществе России и быть полезной этому обществу.

Выбор значимых видов деятельности в соответствии с интересами и склонностями, определяемыми направленностью личности, способствуют формированию у нее ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации — это этапы жизнедеятельности, к которым стремится личность. Они проявляются, в основном, в отношениях к себе, к результатам своего труда, к коллективу, обществу, миру в целом. Отношения являются базой для формирования идеалов, убеждений, интересов, установок.

Общепринятая цель в российской педагогике — воспитание гармоничной и всесторонне развитой личности, развивающейся и самореализующейся в гармонии с собой и обществом [1, с. 5]. Для ее достижения необходимо решить следующие задачи:

- создание необходимых научно-методических, организационных условий и ресурсного обеспечения;
- повышение социального статуса воспитания;
- вовлечение всего коллектива в реализацию воспитательной программы;
- подход к обучающимся как к равноправным субъектам воспитания;
- формирование готовности педагогов к активному диалогу с учащимися;
- оказание помощи в жизненном самоопределении, саморазвитии и самореализации;
- укрепление и сохранение здоровья субъектов воспитательного процесса;
- формирование социальной и профессиональной мобильности выпускников;
- укрепление взаимодействия коллектива образовательного учреждения, семьи, государственных и общественных организаций по вопросам воспитания и развития личности;
- компенсация недостаточной роли семьи в воспитании.

При выборе направлений воспитательной деятельности, тем, содержания, форм, методов и средств ее осуществления необходимо учитывать острые социальные проблемы, отрицательно влияющие на воспитательный процесс:

- преобладание стихийной социализации молодежи, молодежный экстремизм, наркотизация части молодежи;
- отсутствие заинтересованности работодателя в социальной поддержке молодых специалистов;
- низкий статус воспитания в обществе;
- отсутствие оптимального режима реализации воспитательной работы внутри некоторых образовательных учреждений;
- доминирование авторитарного стиля руководства классом/ группой у ряда классных руководителей.

В нашей практической деятельности для решения вышеуказанных задач были разработаны нормативно-правовая и методическая базы воспитательной системы Лабинского медицинского колледжа. Апробирована инновационная воспитательная система: «Воспитание личности. Соуправление в самосовершенствовании».

Поставлен эксперимент по организации коллективных творческих дел с разновозрастными студентами в условиях отсутствия института классных руководителей. Это смотры талантов, дни самоуправления, дни здоровья, встречи выпускников, акции щедрости, акции «Молодежь против наркотиков», «Доброе сердце», ярмарки учебных и рабочих мест, классные часы, подготовленные органами студенческого самоуправления, конкурсы. Создание студентами колледжа волонтерского движения с преневитивными и профориентационными беседами в школах края. Активное участие студентов в городских и краевых играх «Что? Где? Когда?». Достойное выступление с научно-исследовательскими работами на краевых конференциях: «Планирование семьи и здоровый образ жизни», «Милосердие и духовность», «Экология и здоровье», «Молодежь и будущее России».

Это неоднократное занятие колледжной командой КВН первых мест в городских состязаниях КВН-овских команд.

Создана собственная символика — гимн, герб, флаг. Открыт музей ЛМК. Начала выходить общеколледжная газета, пользующаяся интересом у студентов и преподавателей.

Ежегодный мониторинг эффективности новой воспитательной системы на основе наблюдений, круглых столов со студентами и преподавателями, анкетирования, анализа результатов, их обсуждение на педсоветах, административных совещаниях позволил сделать выводы о её положительных результатах:

1. Социальной активности учащихся.
2. Повышения познавательного интереса.
3. Совершенствования нравственных качеств.
4. Приобретения навыков управления собой и другими.
5. Развития навыков коллективного действия.

Список литературы:

1. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы.
2. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. — М., 1995.
3. Фридман Л.М. Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей. — М., 2000.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

ПОСТРОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНЫХ КАБИНЕТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Карманова Марина Александровна

*мастер производственного обучения, по специальности
Электромонтажник осветительных сетей и оборудования,
БУ СПО Югорский политехнический колледж,
г. Югорск, ХМАО-Югра
E-mail: morcak.k@rambler.ru*

Человек от природы наделен огромным потенциалом развития и побуждение к реализации этого потенциала естественно и необходимо. Огромную роль в становлении личности играет образовательная среда учебного заведения, способствующая раскрытию и реализации внутренних возможностей обучающихся. Наиболее эффективное решение задач образовательной среды возможно на основе реализации эргономического подхода в образовательном процессе, то есть системного улучшения всего образовательного пространства, включающего в себя искусственную среду, учебную среду, информационную среду, социальную среду, культурную среду и внутреннюю среду всех участников образовательного процесса.

С позиции основ педагогической эргономики любое явление в педагогике имеет свой смысл и оценивается через функциональную структуру системы «преподаватель — обучающийся — учебная среда» [3]. Таким образом, для оптимизации и формирования деятельности преподавателей и студентов, а также учебной среды, как единой функциональной системы, должны быть обеспечены необходимые ресурсы, в том числе и рациональная, эффективная информационно-предметная среда учебных кабинетов.

Организованная информационно-предметная среда учебных кабинетов — это часть образовательной среды, место непосредст-

венного осуществления образовательного процесса и взаимодействия его субъектов. Отображающее элементы будущей профессиональной деятельности обучающихся и стимулирующее их интерес к получаемой специальности. Информационно-предметная среда включает в себя материально-техническое и учебно-методическое обеспечение, а также организационно-методические средства.

В деятельности преподавателя как элемента системы педагогической эргономики важнейшими является решение следующих задач:

- развитие у студентов интереса к учебе, профессии, потребности в знаниях;
- внедрение развивающего обучения;
- внедрение воспитательного обучения;
- формирование у студентов умений и навыков учебного труда;
- планирование и проектирование учебного занятия и практическое решение их;
- поддержка активной работоспособности студентов в течение занятия;
- анализ и самооценка преподавателем своей работы на занятии.

В грамотно построенной информационно-предметной среде учебного кабинета с учетом педагогико-эргономических условий, направленные на реализацию вышеперечисленных задач цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся мобильными и доступными. Способствуют комфортности и эффективности педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающегося, обеспечивают формирование профессиональных знаний, умений, профессиональных компетентностей, развитие профессиональной направленности личности и повышению качества подготовки будущих специалистов. Однако для обеспечения успешного функционирования и развития функциональной системы «преподаватель — обучающийся — учебная среда» следует учитывать необходимость постоянного совершенствования информационно-предметной среды кабинета в связи с насыщенностью учебного материала, внедрением в учебный процесс активных методов обучения и инновационных форм организации учебных занятий

С позиций педагогической эргономики интегральная характеристика нормирования студенческой деятельности выражается через показатели ее производительности, качества ее результатов, энергозатрат для осуществления этой работы и психофизиологического состояния организма после выполнения определенной работы. Опти-

мальным для обучающегося, как элемента системы педагогической эргономики, считается такое состояние, которое наилучшим образом обеспечивает обработку информации в течение учебного времени. При этом осуществление работы не вызывает скрытых форм усталости, заданная деятельность не вызывает у негативного отношения, а все отрицательные функциональные сдвиги состояния, которые возникают вследствие осуществляемой деятельности, вполне устраняются во время перерывов.

Построение успешной информационно-предметной среды учебного кабинета возможно только при совместной работе всех субъектов образовательного процесса. При этом необходимо учитывать педагогико-эргономические требования определяющие порядок работы в данной информационно-предметной среде, функциональную значимость всех её элементов, соответствие учебным программам, профессиональной направленности, антропометрическим параметрам и психофизиологическим особенностям субъектов образовательного процесса, достаточность и комфортность передачи и восприятия информации субъектами образовательного процесса, наличие необходимой свободы движения.

Также при построении информационно-предметной среды особенности планировки и организации рабочих мест преподавателя и обучающихся, определяются назначением учебного кабинета, преобладающим формами учебной деятельности, используемыми педагогическими технологиями, особенностями изучаемой в данной информационно-предметной среде дисциплины и климатом помещения, который обуславливает особенности цветового решения учебного кабинета по тепловому и световому ощущению.

Содержательное наполнение информационно-предметной среды определяет количество учебных дисциплин: в соответствии с одной рабочей программой, программами смежных учебных дисциплин или рабочими программами различных дисциплин.

Качество организации информационно-предметной среды учебного кабинета оценивается с учетом влияния на участников образовательного процесса психофизиологических, физиологических, антропометрических и гигиенических факторов, которые определяются соответствующими параметрами учебной среды [3]. Другими словами — качество среды учебного кабинета определяется по таким показателям, как умственная утомляемость преподавателя и обучающихся; уровень субъективного комфорта преподавателя и обучающихся; рациональность подготовки и проведения учебного занятия в данной информационно-предметной среде; удовлетворенность информационно-предметной средой учеб-

ного кабинета. Кроме того показателями качества также являются знания, умения обучающихся по учебным дисциплинам и уровень развития компетентностей обучающихся.

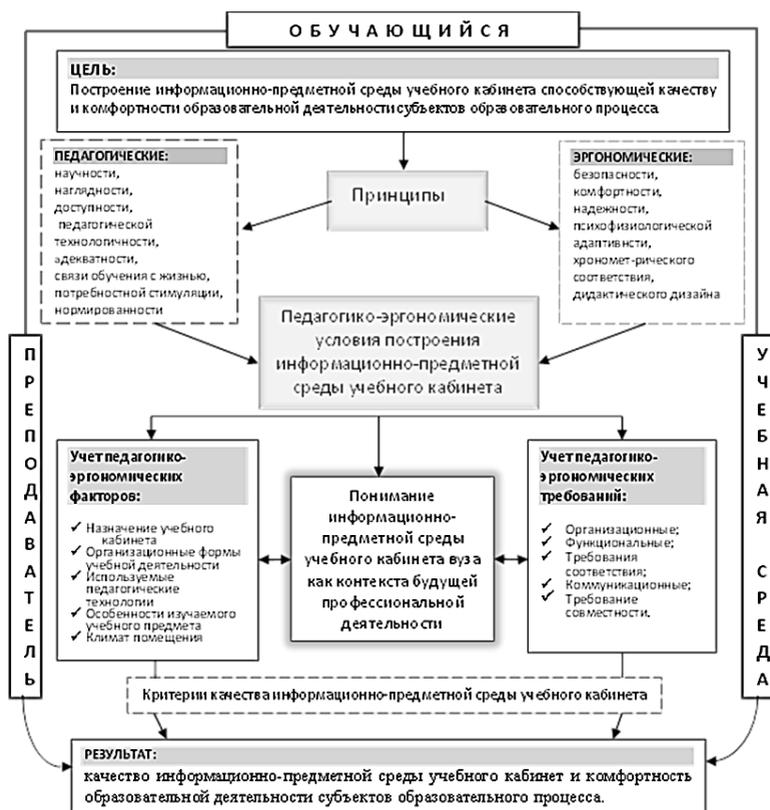


Рисунок 1. Составляющие построения информационно-предметной среды учебного кабинета

Таким образом, при формировании или совершенствовании на основе педагогико-эргономических требований информационно-предметной среды учебного кабинета, можно обозначить следующие направления работы:

- Разработка внутренних правил поведения в учебном кабинете в соответствии с требованиями образовательных стандартов, для создания оптимальных условий проведения учебных занятий;

- Создание и размещение, в соответствии с принципами визуализации, опознавательных и предупредительных знаков, надписей и табличек, инструкций по использованию оборудования;
- Создание системы рационального размещения учебного оборудования и хранения средств обучения;
- Создание в учебном кабинете картотеки имеющихся в распоряжении преподавателей оборудования, средств обучения и другого учебно-методического обеспечения образовательного процесса по педагогическим дисциплинам;
- Обогащение информационно-предметной среды учебного кабинета за счет представления информации на временных и постоянных экспозициях в наглядной, доходчивой и качественной форме;
- Обеспечение рабочего места преподавателя современными средствами представления информации и мультимедийным оборудованием.

Роль эргономико-педагогической составляющей учебного процесса заключается в создании благоприятных условий для реализации психологического и социокультурного потенциалов, сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, для обеспечения высокого качества обучения, развития творческих способностей обучающихся, оздоровления педагогического труда. Данное направление работы, осуществляемое в образовательном учреждении, позволит перестроить обучение в эргономичную форму, которая будет обеспечивать успешное усвоение учебного материала и всестороннее развитие личности обучающегося при снижении уровня его напряженности и усталости.

Список литературы:

1. Баетова Д.Р. Реализация эргономического подхода в информационно-предметной среде учебного кабинета вуза — Омский научный вестник, — 2007 — № 3 (55).
2. Мунипов В.М, Зинченко В.П. Эргономика: человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник для вузов — М.: ЛОГОС, 2001. — 356 с.
3. Окулова Л.П. Педагогическая эргономика: монография — М.— Ижевск: Институт компьютерных исследований. — 2011.
4. Эргономика учебного процесса [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/10-1-0-85> (дата обращения: 13.01.2013).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

06 февраля 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 18.02.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,5. 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