



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXIII международной научно-практической конференции*

№ 10 (33)
Октябрь 2013 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2013

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, доцент Московского государственного гуманитарного университета им. М.А Шолохова, член-корреспондент Академии информатизации образования, профессор Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук (DOCTOR OF SCIENCE, HONORIS CAUSA) Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доцент кафедры «Физическое воспитание» ФГБОУ «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности»;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общепедagogической кафедры теории и истории педагогики, Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка Института гуманитарных наук МГПУ.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.

№ 10 (33) сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 198 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN 2309-334X

© НП «СибАК», 2013

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	8
СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА Ахтырская Юлия Викторовна	8
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Безрукавый Руслан Владимирович	14
1.2. Инновационные процессы в образовании	22
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Неживлева Инесса Александровна	22
ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Правдов Михаил Александрович Правдов Дмитрий Михайлович Корнев Александр Владимирович Правдова Любовь Викторовна	28
НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ» Слепцова Марина Викторовна	33
1.3. Информационные технологии в образовании	42
ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК ФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Муромцев Антон Николаевич	42

1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования 49

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА
Абрамова Лилия Загеевна 49

МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ
Валитова Лилия Радиковна 53

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТА
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
Галькиева Зинфира Хайдаровна 57

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ
Иванцова Елена Сергеевна 62

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В АНГЛИИ (600—1848 ГГ.)
Новикова Юлия Борисовна 66

1.5. Педагогика высшей профессиональной школы 75

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРО-
ВОСТОЧНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА
Бессонова Валентина Прокопьевна 75

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
Лёвкина Елена Викторовна 80

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОБЛЕМЕ
ЗДОРОВЬЕСОХРАНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
Омельчук Елена Владимировна 85

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Ракович Виталий Владимирович	92
ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ Сухова Лариса Владимировна	100
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	109
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Чуева Марина Юрьевна	109
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	116
ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРИТЕРИЕВ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРПРЕТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ Ломонова Марина Фёдоровна	116
О ПРОБЛЕМЕ СОГЛАСОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Казанникова Анна Вячеславовна Суденко Ирина Александровна	120
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УЧЕТУ И АУДИТУ Наконечна Ольга Владимировна	128

1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание	137
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА Юдина Анна Ивановна	137
1.9. Технологии социально-культурной деятельности	143
СИСТЕМА РАБОТ ПО ВВЕДЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ ПО ДРЕВНЕЙ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СИСТЕМУ РАБОТ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ Терентьев Алексей Анатольевич Терентьева Ольга Георгиевна	143
ОСНОВЫ ГОЛОСО-РЕЧЕВОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» Тюрин Геннадий Михайлович	147
Секция 2. Психология	152
2.1. Общая психология и психология личности	152
ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА Логина Екатерина Вячеславна	152
2.2. Педагогическая и коррекционная психология	156
ЭФФЕКТ «СГОРАНИЯ» СРЕДИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ Ковальчук Анна Петровна	156
ОБРАЗ Я В КАРТИНЕ МИРА ПОДРОСТКОВ Молоденова Светлана Владимировна	160
2.3. Социальная психология	167
ВИНА И СТЫД КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА Долгов Юрий Николаевич	167

РОЛЬ ЭМПАТИЙНОЙ УСТАНОВКИ В ПРОСОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ В ТЕОРИИ Д. БАТСОНА Соболев Станислав Иванович	175
РОЛЬ ЭМПАТИИ В МОТИВАЦИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ Тарасова Лидия Николаевна	179
КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ДЕЛИНКВЕНТОВ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ (В РАМКАХ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ) Тигунцева Галина Николаевна	184
2.4. Юридическая психология	191
ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА Евстафеева Евгения Александровна	191

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Ахтырская Юлия Викторовна

*методист, воспитатель Государственного бюджетного
образовательного учреждения детский сад № 62 Приморского района,
Санкт-Петербург
E-mail: jull2000@mail.ru*

PROTECTING THE EMOTIONAL HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ART

Akhtyrsky Juliya

*methodist, educator State educational institution of kindergarten № 62
in Primorsky district
St. Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Искусство является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни — эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей.

ABSTRACT

Art is a unique means of forming of the most important aspects of mental life — emotional, creative thinking, artistic and creative abilities.

Ключевые слова: искусство, музейная педагогика, эмоциональная сфера, здоровьесбережение, детский сад, дошкольник.

Keywords: art, Museum pedagogic, emotional sphere, healthsaving, a kindergarten, a preschooler.

С учетом современной природно-социальной и экологической ситуации вопрос охраны и укрепления здоровья детей приобретает глобальный характер. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Российской академия медицинских наук РАМН, в 2013 году лишь 5—7 % дошкольников признаны здоровыми, до 25 % страдают хроническими заболеваниями, а свыше 60 % имеют функциональные отклонения [3]. Данная информация подтверждается практиками, непосредственно работающими в детских садах. Так, обширное исследование (выборка — 250 чел.), проведенное в 2012/13 учебном году на базе Государственного дошкольного образовательного учреждения (ГБДОУ) д/с № 62 Приморского района Санкт-Петербурга, показало, что здоровы 13,5 % воспитанников (I группа здоровья), в то время как большинство их них — 81,2 % отнесены ко II группе. По субъективному мнению родителей, полученному в ходе анкетирования, только 15 % из них высоко оценивают состояние здоровья своих детей. Особенностораживает тот факт, что признавая необходимость обогащения своих знаний по проблеме оздоровления (95 % опрошенных), лишь половина их них готовы участвовать в совместных с детским садом мероприятиях. Особенно эта проблема актуальна для детей дошкольного возраста, так как именно этот период, является важнейшим для формирования основных физических качеств и свойств личности.

Рассматривая публикации по здоровьесбережению, можно сделать вывод о том, что значительная их часть посвящена аспекту укрепления физического здоровья, непосредственно связанному с вопросами физического воспитания. Серьезная научная основа постановки физического воспитания была заложена еще в трудах представителей русской науки П.Ф. Лесгафтом, И.П. Павловым, И.М. Сеченовым, и др. Суть её определяется следующим образом: ребенок учится всему, в том числе физическим упражнениям, с помощью взрослых, усваивая опыт предшествующих поколений,

овладевает материальной и духовной культурой, созданной человечеством.

В практике работы ГБДОУ д/с № 62 СПб. Реализуются:

Оздоровительные мероприятия в режиме дня:

- утренняя зарядка;
- полоскание рта после еды водой комнатной температуры;
- общий массаж и физиотерапия, проводится по показанию врача медицинской сестрой;
- гимнастика после сна, пробуждающая, дающая возможность ребёнку медленно проснуться, постепенно встать с постели;
- развитие мелкой и крупной моторики с предметами и без во время изобразительной деятельности (самомассаж);
- физкультминутки во время занятия, динамические паузы во время самостоятельных игр, наличие двигательной активности на всех занятиях;
- активное использование Центра «Активности» в самостоятельной игре детей.

Физкультурные занятия:

- традиционные, с разучиванием основных движений, обследованием показателей физического развития и подготовленности детей (антропометрией и т. д.), игровым содержанием;
- нетрадиционные, включающие упражнения на развитие воображения и двигательной пластичности;
- развивающие, основанные на современных игровых методиках (Н.Н. Ёфименко);
- спортивные праздники с приглашением родителей;
- интегрированные занятия с предметами эстетического цикла и «Музыки».

Бассейн:

- закаливание;
- повышение иммунитета;
- обучение плаванию;
- развитие мышечной системы ребенка без риска перегрузить или травмировать еще не окрепший позвоночник;
- интегрированные занятия.

Система работы по развитию речи и творчества (О.С. Ушакова):

- традиционные занятия, направленные на развитие речи детей по основным направлениям (лексика, словарь, грамматика, звуковая культура);

- комплексные занятия, направленные на активизацию творческих проявлений, потребности дошкольников создавать собственные произведения искусства на основе ознакомления с образцами мировой культуры;

- развивающие занятия, включающие этюды на развитие общения, коммуникативных навыков, эмоций, раскрепощение детей, создание комфортности;

- импровизации — двигательные, речевые, музыкальные в игровой форме, при наличии костюмов;

- сочинение сказок, рассказов, театрализация, создание спектаклей;

Занятия ритмикой, спортивными балльными танцами:

- ритмические упражнения под музыку;

- танцевальные композиции с образным содержанием, взаимосвязь с театральными постановками;

- правильные и красивые движения;

- благотворное воздействие на эмоциональный фон ребёнка;

- развитие пластичности;

- конкурсы и соревнования, которые держат танцоров в тонусе и форме, учат выдержке и хладнокровию, воспитывают силу воли и веру в победу.

Голосовые игры и хор:

- постановка певческого и правильного, с точки зрения физиологии дыхания;

- оздоровление гортани;

- развитие и коррекция голосового аппарата.

Логопед:

- с помощью специально подобранных упражнений, массажа и других приёмов логопед учит говорить правильно артикулировать, т. е. произносить слова не картавя, не шепелявя, не заикаясь и т. д.;

- помогает придать правильное положение языка и губ при произношении звуков;

- исправление речевых нарушений.

Рассматривая вопросы здоровьесбережения, немаловажно помнить и о психологическом здоровье детей. Термин «психологическое здоровье» возник недавно, но уже достаточно широко используется в психолого-педагогической практике. Комплексные исследования Института подростковой физиологии РАО показывают, что в школу приходит около 20 % детей, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера [3]. По данным

А.Д. Кошелевой [4], наиболее часто встречающиеся проблемы: эмоциональная неустойчивость, агрессивность, тревожность. Они в итоге находят отражение в негативном характере способов поведения и общения детей.

Согласно анкетированию родителей, проведенному нами на базе одной из подготовительных групп детского сада (выборка — 25 чел.), выяснилось, что о настроении ребенка и его поведении в детском саду спрашивает 94 % родителей; проблемы при воспитании ребенка в семье, связанные с непослушания, имеют 31 % опрошенных; в консультации психолога нуждаются 18 % семей; основные занятия детей дома — это времяпровождение у телевизора и компьютерные игры — 86 %. Полученные данные свидетельствуют о высокой вероятности появления у детей трудностей, связанных с областью психического здоровья. Ситуация осложняется и тем фактом, что в описываемом детском саду не предусмотрена ставка педагога-психолога.

Психологическое здоровье подразумевает целостное состояние личности, которое часто выражается такими понятиями, как «эмоциональное самочувствие», «эмоциональное благополучие», «эмоциональная сфера». В настоящее время развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание, поскольку акцент делается, прежде всего, на интеллектуальном развитии. Психика дошкольника характеризуется подвижностью, остротой и свежестью восприятия, любознательностью, яркостью воображения, доверчивой исполнительностью. Известно, что ведущая роль в становлении личности ребенка-дошкольника принадлежит эмоциональной сфере (Л.С. Выготский [2]). Именно с этой особенностью психики ребенка связана высокая сила воздействия на него искусства — явления эмоционально-образного по своей природе. Немало важно, что сама по себе эмоциональная сфера не складывается — ее необходимо активно формировать.

Организованная в 2012 году в условиях Дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) музейно-педагогическая работа на базе Информационно-образовательного центра «Русский музей: виртуальный филиал» по развитию эмоциональной сферы не только обогащает эмоциональный опыт дошкольников, но и значительно смягчает или даже полностью устраняет недостатки в их личностном развитии.

Музейный педагог имеет возможность использовать объемный арсенал педагогических средств: рассматривание рисунков и серии картин, иллюстраций, пиктограмм эмоций; проведение занятий, бесед,

дидактических игр; чтение художественной литературы; организация театрализованной деятельности, развлечений, эмоционально — сенсорных игр, воскресные походы в театр; анализ жизненных ситуаций; изобразительная деятельность.

Поскольку детский сад является районной опытно-экспериментальной площадкой и ее деятельность непосредственно связана со здоровьесбережением, возникает масса вопросов о том, как органично объединить задачу сохранения и укрепления здоровья дошкольников с работой всех специалистов, в том числе и музейного педагога.

Эмоциональное развитие дошкольников — целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с их социализацией и творческой самореализацией, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей. Для этого был разработан проект «Искусство и здоровье», целью которого является развитие эмоциональной сферы дошкольников с помощью шедевров мировой живописи, основанный на музейно-педагогической программе — «Мы входим в мир прекрасного», авторами которой являются А.М. Вербенец, Б.А. Столяров, А.В. Зуева и др. [1].

В ДОУ дети знакомятся со многими видами искусства: декоративно-прикладное искусство («Изонить», роспись по камню и дереву, изготовление кукол из соломы, лоскутков, изготовление поделок из глины и др.); литература (сочинение сказок, стихотворений, потешек, рассказов); музыка: пение, игра на музыкальных инструментах); танец; театральное искусство.

Также реализуемый проект «Искусство и здоровье», расширяет рамки музейно-педагогических занятий, соединяет представления различных видов искусства в единое целое, помогает воспитанникам воплощать на новом уровне свои художественные замыслы, глубже пережить изучаемый материал и многогранно выразить свои впечатления и эмоции. И затрагивает еще один вид искусства — живопись.

Таким образом, можно сделать вывод, что искусство обладает таким воздействием на человека, что формирует и развивает его разносторонне, влияет на его духовный мир в целом. Оно является уникальным средством формирования важнейших сторон психической жизни — эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих способностей.

В данный момент перед учреждением стоит задача разработки системы интегрированных мероприятий, направленных, прежде всего, на сохранение физического и психического здоровья воспитанников,

с участием воспитателей, инструкторов по физической культуре, музыкальных руководителей, музейного педагога.

Список литературы:

1. Вербенец А.М., Столяров Б.А., Зуева А.В. Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов ДОУ, музейных педагогов и студентов. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. — 208 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под редакцией В.В Давыдова М.: Педагогика, 1991. — 536 с.
3. Дети, молодежь и окружающая среда: здоровье, образование, экология: Материалы 2-ой международной научно-практической конференции, Барнаул, 5—10 июля 2013 г. / Под ред. В.Р. Кучмы, И.Р. Лазуренко. Барнаул: АлтГПА, 2013. — 306 с.
4. Кошелева А.Д., Перегуд В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольника. М.: Академия, 2003. — 176 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Безрукавый Руслан Владимирович

*ст. преподаватель Черкасской академии пожарной безопасности
им. Героев Чернобыля,
г. Черкассы*

E-mail: bezrukavyy.ruslan@mail.ru

HEALTH-SAVING ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF FORMATION HEALTH-SAVING COMPETENCE IN STUDENTS

Bezrukavyy Ruslan Vladimirovich

*senior teacher of the Academy of Fire Safety named after Chernobyl
Heroes,
Ukraine, Cherkassy*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность понятия «здоровьесберегающая среда». Автором выделены компоненты здоровьесберегающей образовательной среды вуза с учетом структуры здоровьесберегающей компетентности. В статье определена практическая деятельность всех субъектов образовательного процесса (руководства, преподавателей, студентов) с целью формирования здоровьесберегающей среды в вузе.

ABSTRACT

The article deals with the concept of "health-saving environment". The author distinguishes the components of health-educational environment of the university based on the structure of health competence. The article defines the practical activities of all subjects of the educational process (management, teachers and students) in order to create health-promoting environment at the university.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, здоровый образ жизни, профессиональное сознание, профессиональная подготовка, здоровьесберегающая среда.

Keywords: health-competence, healthy lifestyle, professional identity, training, health-saving environment.

Внимание всей общественности сегодня обращается на формирование здорового образа жизни молодежи как основателя трудовых свершений и активного воплощения инновационных идей. Сохранение и укрепление здоровья, наращивание его резервов напрямую зависит от уровня развития у молодого поколения здоровьесберегающей компетентности, которая является совокупностью ценностных ориентаций, здоровьесохраняющих знаний, умений и навыков, личностных качеств. Здоровьесберегающая компетентность специалиста с высшим образованием формируется в образовательной среде вуза. Термин «образовательная среда» распространился в психолого-педагогической литературе в конце XX века. Само понятие «образовательная среда» подчеркивает факт множественности влияний на личность и охватывает широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности.

Активное исследование образовательной среды и интерес к её созданию привлекает внимание многих ученых. Отдельные вопросы указанной проблематики и отдельные виды среды рассматриваются в работах С. Дерябо, В. Панова, Г. Поляковой, А. Хуторского, В. Ясвина и др. В определении понятия «образовательная среда», как сложного явления, не существует единой позиции

ученых в понимании ее структуры, функций, в отношении методов ее проектирования и экспертизы. Используя понятие «образовательная среда», большинство современных ученых подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий педагогов, а также зависят от индивидуально-психологических особенностей молодежи. Они существенно детерминированы социально-культурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими факторами среды. Исходным положением для понимания феномена «образовательная среда» служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте «человек-окружающая среда». В соответствии с таким подходом под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей индивидуума, так и скрытых его интересов и способностей. Так, А. Хуторской определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, имеющихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6].

С точки зрения педагогики и педагогической психологии изучать образовательную среду чрезвычайно важно с целью создания определенных условий эффективного формирования различных качеств личности, в том числе и здоровьесберегающей компетентности. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе формирования здоровьесберегающей среды необходимо учитывать педагогические условия, которые влияют на воспитание у студентов здорового образа жизни. Так, под здоровьесберегающей средой В. Яковлев понимает комплексную программу, которая базируется на соответствующей социальной инфраструктуре конкретного типа и включает в себя образовательные, воспитательные, медицинские, административно-управленческие и другие формы работы по обеспечению здоровья молодого поколения в процессе образования [7, с. 20]. Автор уточняет цель создания здоровьесберегающей среды в вузе — обеспечить студенческой молодежи высокий уровень реального здоровья, вооружить их необходимым багажом знаний, умений и навыков для ведения здорового образа жизни, воспитать в них культуру здоровья [7, с. 21]. Формирование в высшей школе здоровьесберегающей образовательной среды предполагает, по мнению Г. Мысиной, обеспечение таких условий обучения, воспитания, развития, которые

не оказывают негативного влияния на здоровье студентов. Педагогика здоровья реализует приоритет благополучия студентов в образовательном процессе наряду с гуманистической педагогикой, педагогикой сотрудничества, личностно-ориентированной педагогикой и другими педагогическими системами [2, с. 68].

Из сказанного выше следует, что важнейшим фактором, который способствует улучшению здоровья, является обучение здоровому образу жизни, создание в высшем учебном заведении такой образовательной среды, которая будет способствовать сохранению здоровья каждого отдельного студента. В современном мире рыночных отношений здоровье становится субъективной ценностью человека и экономическим фактором, который предусматривает: а) сохранение специалистов-профессионалов высокого уровня, здоровье которых определяет стабильность результатов их труда; б) изменение психологических установок на здоровье как на категорию сохранения социально-экономического благополучия общества.

Итак, подытоживая вышесказанное, считаем, что *активизацию работы по здоровьесбережению в высших учебных заведениях* можно рассматривать как совокупность материальных, педагогических и психологических факторов вузовской действительности, побуждающих субъектов образовательного процесса к профессионально-личностному развитию и саморазвитию. Подобная формулировка отличается высокой степенью обобщенности, что позволяет рассматривать в качестве фактора любой элемент вузовской среды (объект, предмет, субъект, процесс), что оказывает влияние на активность студентов.

Актуальным вопросом для дискуссии в современной психолого-педагогической литературе остается определение структуры образовательной среды вуза, в частности, и здоровьесберегающей среды. М. Сентизова в структуре педагогического обеспечения здоровьесберегающей среды выделяет следующие компоненты: *когнитивный, мотивационно-поведенческий и эмоциональный*. Ведение здорового образа жизни автор, прежде всего, связывает с информированностью и овладением соответствующими знаниями, т. е. с когнитивным компонентом структуры личности. Основная задача при формировании второго компонента в структуре личности — поведенческого — есть выработка поведенческих установок на ведение здорового образа жизни. Важным условием формирования эмоционального компонента, по мнению автора, является контроль своего психофизического состояния. В связи с этим особенно актуальными и важными являются умения эффективно противостоять утомлению, психическим стрессам, эмоциональному

накалу, которые вырабатываются путем проведения психопрофилактических и психокорректирующих мероприятий [5]. Таким образом, можно сделать вывод, что каждый компонент здоровьесберегающей образовательной среды имеет свою определенную специфику и учитывает особенности формирования личности. При определении структурных компонентов здоровьесберегающей образовательной среды вуза в нашем исследовании учитывалось положение, высказанное Г. Поляковой, что «образовательная среда в целом и каждый из ее компонентов отдельно влияет на формирование профессиональной компетентности специалиста [4, с. 86]». Ученый делает взвод, что профессиональная компетентность специалиста имеет сложную иерархическую структуру, которая формируется под влиянием сложной структуры образовательной среды. В нашем исследовании использовалась структура образовательной среды вуза, предложенная В. Новиковым и другими учеными, которые разделяют его точку зрения (*ценностно-ориентационный, информационно-содержательный, организационно-деятельностный, пространственно-предметный компоненты*) [3, с. 5—6]. Структурные компоненты здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов напрямую согласуются со структурой образовательной среды, а именно: *аксиологический компонент здоровьесберегающей компетентности* (ценности здорового образа жизни, отношение студентов к этому явлению, его влияние на жизненные планы и профессиональную ориентацию; удовлетворенность от деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья) с *ценностно-ориентационным компонентом здоровьесберегающей образовательной среды* (история вуза как летопись его выдающихся достижений, ценности и традиции, положительные примеры выпускников разных лет); *информационный компонент* (наличие у студентов системы знаний и представлений о здоровье и здоровом образе жизни, здоровьесберегающих технологиях; овладение мировоззренческими и нравственно-этическими идеями здорового образа жизни, готовность студентов к пропаганде здорового образа жизни) с *информационно-содержательным компонентом* (основные и дополнительные профессионально-образовательные программы, реализуемые в вузах, принятые концепции обучения, воспитания, формирования и развития личности, методические документы, регламентирующие деятельность, общение и поведение студентов); *деятельностный компонент здоровьесберегающей компетентности* (включение в целостную систему здоровьесбережения, развитие умений и навыков ведения здорового образа жизни в повседневной жизнедеятельности) с *организационно-деятельностным компонентом здоровьесберегающей образова-*

тельной среды (формы, методы, способы деятельности (взаимодействия), стиль общения и поведения, личный пример, культура и образ жизни, статус субъектов и объектов в группе, их включенность в другие коллективы и группы, студенческое самоуправление); *результативно-оценочный компонент здоровьесберегающей компетентности* (адекватная оценка результатов внедрения здорового образа жизни, умение подводить определенные итоги и корректировать на этой основе свое поведение по ведению здорового образа жизни, развитие физических и моральных качеств, стремление к физическому самосовершенствованию и саморазвитию на протяжении жизни *с пространственно-предметным компонентом здоровьесберегающей образовательной среды* (инфраструктура вузов, элементы учебной материальной базы, бытовые и гигиенические условия).

Р. Кудашев подчеркивает, что для формирования здоровьесберегающей образовательной среды вуза специалисты разрабатывают как отдельные средства, методы и образовательные технологии, так и целостные системы мероприятий, концепции развития системы высшего профессионального образования. Анализ результатов научных исследований в этой области на практике показывает, что формирование здоровьесберегающей образовательной среды в высшем учебном заведении позволяет эффективно реализовывать оздоровительный, воспитательный и образовательный потенциал физического воспитания, предоставляя новые возможности для всестороннего культурного развития личности студента [1, с. 119]. Таким образом, здоровьесберегающая образовательная среда позволяет личности студента активно включаться в различные виды деятельности, как учебной, так и профессиональной, социальной, творческой, в том числе физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой. Разнообразии видов деятельности и видов взаимодействия между их участниками предоставляет широкие возможности для их интеграции.

Совокупность средств и способов совместной деятельности субъектов образовательного процесса, по мнению В. Новикова, определяют технологию создания профессиональной и личностно стимулирующей среды вуза по проектированию и внедрению элементов, побуждающих студентов и преподавателей к проявлению активности в развитии и саморазвитии своих профессиональных качеств [3, с. 3].

Таким образом, процесс формирования здоровьесберегающей среды в вузе основан на тесной взаимосвязи практической деятельности всех субъектов образовательного процесса: руководства, преподавателей, студентов. Деятельность администрации направлена

на организацию эффективной деятельности всех участников образовательного процесса, создание максимально комфортных условий для занятий студентов и преподавателей, осуществление контроля и коррекции здоровьесберегающей работы.

Деятельность преподавательского состава главным образом нацелена на овладение методикой формирования здорового образа жизни и на пропаганду ЗОЖ среди своих воспитанников посредством предмета обучения.

Деятельность студентов в здоровьесберегающей образовательной среде направлена на сохранение собственного здоровья и формирование ценностных ориентаций, приобщение их к занятиям спортом.

С целью формирования здоровьесберегающей среды в вузах предлагаем проводить следующую работу:

- ознакомление студентов с эффективными технологиями оздоровления и преодоления негативных последствий стрессовых, экстремальных и кризисных ситуаций;
- помощь студентам в процессе адаптации к условиям обучения в вузе;
- активную пропаганду здорового образа жизни;
- организацию групп взаимопомощи, клубов и объединений на основе идеологии здорового образа жизни;
- проведение тренингов, семинаров с целью сохранения личного здоровья;
- активизацию спортивно-массовой деятельности студентов.

Таким образом, анализ современной психолого-педагогической литературы позволил определить сущность и структуру здоровьесберегающей образовательной среды вуза, которая понимается как система воздействий функционально-связанных и упорядоченных элементов (компонентов) деятельности ее субъектов, взаимодействующих между собой для достижения определенных результатов оздоровления личности и формирования здорового образа жизни.

При определении структурных компонентов здоровьесберегающей образовательной среды вуза учитывалось соотношение структурных компонентов здоровьесберегающей образовательной среды вуза и здоровьесберегающей компетентности. Доказано, что здоровьесберегающая компетентность специалиста имеет свою сложную иерархическую структуру, которая интегрированно формируется под влиянием сложной структуры образовательной среды. В нашем исследовании, с учетом структуры здоровьесберегающей компетентности. Выделены следующие компоненты здоровьесберегающей образовательной среды вуза: *ценностно-ориентационный,*

информационно-содержательный, организационно-деятельностный, пространственно-предметный.

Выяснено, что формирование здоровьесберегающей образовательной среды вуза ученые рассматривают как отдельные средства, методы и образовательные технологии, или же их системы, или комплексные программы. Здоровьесберегающая образовательная среда вуза позволяет личности студента активно включаться в различные виды деятельности, как учебной, так и профессиональной, социальной, творческой, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой, что само по себе способствует формированию его здоровьесберегающей компетентности.

Список литературы:

1. Кудашев Р.К. Формирование культуры здоровья студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза / Р.К. Кудашев // Педагогические и психологические науки. — 2012. — № 5. — С. 117—123.
2. Мысина Г.А. Здоровьесберегающая образовательно-воспитательная среда вуза (опыт МГТУ им. Н.Э. Баумана) / Г.А. Мысина // Известия Уральского государственного университета. — 2010. — № 6(85). — С. 68—76.
3. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор / В.Н. Новиков // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2012. — № 1. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.psyedu.ru (дата обращения 25.09.2013).
4. Полякова Г. Вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності фахівця / Г. Полякова // Вища школа. — 2010. — № 10. — С. 78—87.
5. Сентизова М.И. Образовательная среда вуза как условие подготовки будущих учителей к здоровьесберегательной деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2008. — № 69. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-uslovie-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-zdoroviesberegatel'noy-deyatelnosti> (дата обращения 25.09.2013).
6. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2004. — 541 с.
7. Яковлев В.Н. Формирование здоровьесберегающей среды для студентов высших учебных заведений : учеб. пособие / В.Н. Яковлев; М-во обр. и науки РФ, ГОУВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». — Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. — 50 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Неживлева Инесса Александровна

*учитель английского языка МАОУ СОШ № 21,
г. Челябинск*

E-mail: inessa2909@mail.ru

INTERACTIVE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ENHANCING COGNITIVE ACTIVITY

Nezhivleva Inessa Aleksandrovna

*teacher of English, Sfax School № 21,
Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме интерактивного подхода в обучении иностранному языку. Автор рассматривает различные методы интерактивного обучения, подробно описывая кластер, двухчастный дневник.

ABSTRACT

This article is devoted to the problem of the interactive approach in teaching a foreign language. The author considers different methods of the interactive learning, describing in details the cluster, two-part dairy.

Ключевые слова: инновация, иностранный язык, интерактивный подход, кластер, двухчастный дневник.

Keywords: innovation, foreign language, interactive method, cluster, two-part dairy.

Сегодня в нашей стране произошли наиболее значимые изменения в сфере образования. Эти изменения происходят из-за перехода на позицию лично-ориентированной педагогики. Основная задача современной школы раскрыть потенциал всех участников педагогического процесса, предоставить им возможность проявить творческие способности. Решение этих задач нельзя осуществить без вариативности образовательных процессов, поэтому и появляются различные инновационные процессы в образовании.

Современная российская школа является результатом больших перемен, которые произошли в системе отечественного образования за последнее время. Соответственно образование является не только частью социальной жизни общества, но и её авангардом, так как вряд ли какая-то иная ее подсистема может подтверждать факт своего поступательного развития множеством экспериментов и нововведений.

Современное понятие «образование» связано с такими терминами как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Но все же, до того, как слово «образование» стало связано с просвещением, оно имело более широкое значение. В словарях термин «образование» рассматривают как существительное от глагола «образовывать», который, в свою очередь, восходит к глаголу «образить — давать вид, образ, обтесывать; слагать нечто целое; устраивать, создавать; улучшать духовно, просвещать» (*по словарю В.И. Даля*) [5, с. 9]. Рассмотренное толкование термина «образование» позволяет нам сделать вывод о том, что «создавать» или «формировать» что-то новое и есть инновация.

В.А. Сластёнин рассматривает инновацию в педагогическом процессе как введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [4].

Основным критерием инновации является новизна, которая имеет равнозначное отношение, как к оценке научных педагогических исследований, так и к передовому педагогическому опыту.

Инновационные процессы в образовании рассматривают в комплексе его социальной обусловленности. Так как система образования соответствует комплексу жизненных социальных потребностей.

На современном этапе в науке об образовании возникает необходимость создавать педагогические инновационные технологии, обеспечивающие в образовательном процессе развитие личности каждого учащегося, его активности. Умение учителя побудить своих учеников к осмыслению логики и последовательности в изложении

учебного материала, а также научить выделять в нем главные и наиболее существенные положения является главным в активизации познавательной деятельности учащихся. Педагогу необходимо создать такие условия обучения, при которых учащиеся стремились бы получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно могли применять их в практической деятельности. Сегодня мы должны задумываться над тем, что ожидает наших учащихся. Известно, что в будущем учащимся потребуется огромный запас знаний не только по выбранной ими специальности, но и в области современных технологий. Минимальные компьютерные знания сегодня необходимы при трудоустройстве, поэтому обучая школьников важно учитывать то, что современные информационные технологии приобретают первостепенное значение. Образовательная и самообразовательная функции учащихся в школе и вузе также возросли, как и их профессиональная значимость на рынке труда в целом. Все это повышает мотивацию в изучении языков международного общения. Соответственно возрастает и потребность использовать иностранный язык не только в бытовой, но и профессиональной сфере. Новые задачи предполагают изменения к требованиям владения языком, определению новых подходов к содержанию и организации материала. На всех ступенях обучения содержание школьного курса иностранного языка определяется коммуникативными целями и задачами.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку, разработанный Е.И. Пассовым, начал прочно занимать позиции во второй половине прошлого столетия. Специфической особенностью данного метода является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Вместе с тем, методика, как наука, продолжала постоянно динамично развиваться, привнося более совершенные педагогические технологии в процесс обучения иностранному языку.

Западными методистами был предложен интерактивный подход в обучении, который в последние годы стал широко применяться в преподавании иностранного языка.

Сегодня однозначное понимание термина «интерактивный подход» еще не выбрано. Некоторые авторы связывают его с коммуникативным подходом, считая, что «интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах (speech events)». Другие считают, что интерактивный метод — это модифицированный прямой метод, который включают ряд других методов [цитата по 1; с. 38]

Важно отметить, что используя интерактивный подход в обучении иностранному языку основное внимание необходимо уделять самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории, в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка.

Основная цель интерактивной методики — развить навыки самостоятельного поиска ответов и обучения через взаимодействие. При этом должно быть взаимодействие учащихся друг с другом. Взаимодействуя учащиеся увеличивают свой словарный запас при чтении, прослушивании аутентичного лингвистического материала и выполнении совместных заданий. Во время интерактивного взаимодействия учащиеся используют свои языковые знания в ситуациях, которые приближены к реальной жизни.

Необходимо отметить, что интерактивные упражнения и задания направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового, и в этом заключается основное отличие интерактивной методики обучения иностранному языку от традиционной.

Многие педагоги стали отказываться от традиционных методов обучения в пользу интерактивных, так как в интерактивных методиках очень много положительных моментов.

Мы согласны с мнением ученых, утверждающих, что интерактивное обучение позволяет проявляться творческому базису личности, так как активизирует внутренние ее механизмы.

По мнению Л.Н. Куликовой, сущностная особенность интерактивных методов — это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников [3].

По мнению специалистов, интерактивные методы, которые используются в учебном процессе, должны отвечать следующим требованиям:

- активное, творческое, инициативное участие обучающихся в процессе получения знаний;
- формирование, накопление и развитие навыков в процессе групповых и индивидуальных занятий;
- максимальная приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности;
- сотрудничество обучающихся и преподавателя в планировании и реализации всех этапов процесса обучения.

Существуют разнообразные методы обучения, которые относят к интерактивным — это деловые и ролевые игры, casestudy, дискуссии, эвристические методы и другие.

К сожалению рамки одной статьи не позволяют рассмотреть все интерактивные методы, применяемые на современном этапе в обучении иностранного языка, поэтому обратимся лишь к некоторым видам интерактивных упражнений, которые, по нашему мнению, являются довольно эффективными при работе с учащимися 5—9 классов.

Нами используются следующие методы преподавания: кластер (в ряде публикаций называется также «карта понятий», «ассоциограмма»), целенаправленное чтение (двух частный дневник). Метод кластер стимулирует познавательную деятельность учащихся, развивает их память и пространственное мышление, работа протекает следующим образом. Учителем записывается тема или ключевое в центре на классной доске, потом ученики делают то же самое в тетрадях, а затем учитель предлагает подумать и записать вокруг ключевого слова или словосочетания всё то, что приходит учащимся на ум с предложенной темой. Далее учащиеся работают в парах. Они обмениваются своими идеями и делятся ими со всем классом, фиксируя их на доске и в тетрадях. Рассмотрим другой метод — «двухчастный дневник». Учащиеся в процессе чтения текста в разделе «отрывок» в тетради записывают слова (фразы, предложения), вызывающие у них различные эмоции и ассоциации, а в разделе — «реакции» — фиксируют свои мысли и чувства, которые у них возникли после прочитанной части текста. Затем обсуждаются результаты работы. Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает три выше названные стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что интерактивный подход к обучению иностранному языку производит суммарный эффект, позволяющий формировать умение работать в сотрудничестве, развивать коммуникативную компетенцию, способствовать приобретению толерантности.

Кроме того практический опыт применения интерактивной модели обучения иностранному языку свидетельствует о его эффективности в развитии интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как на занятиях, так и в реальной жизни. Использование интерактивных методов обучения иностранному языку позволяет стать ученику активным участником педагогического процесса, сформировать и развить познавательную активность школьника,

содействовать формированию активной и творческой личности, которая способна меняться в меняющемся мире.

Список литературы:

1. Алейникова О.С. Интерактивный подход к использованию аудиовизуальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку. [Текст] сб. науч. ст. Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы Темпус IV, 6—8 октября 2010 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: В.И. Турковский (отв. ред.) [и др.]. Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. — 332 с.
2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман. Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2002 — 260 с.
3. Куликова Л.Н. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы [Текст]: сб. науч. ст. по материалам Международной науч.-практ. конф. / Л.Н. Куликова; сост. Н.Н. Быстрова, Г.И. Пигуль; под ред. Л.Н. Куликовой. Хабаровск: ХГПУ, 2002. — 3—24 с.
4. Слостёнин В.А. Педагогика/ В.А. Слостёнин. М.: Школа-Пресс, 2000 г. — с. 492.
5. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

**ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
И СТУДЕНТОВ
В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Правдов Михаил Александрович

*д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории
и методики физической культуры и спорта,
Ивановский государственный университет Шуйский филиал ИвГУ,
г. Шуя*

Правдов Дмитрий Михайлович

*канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и методики физической культуры и спорта,
Ивановский государственный университет Шуйский филиал ИвГУ,
г. Шуя*

Корнев Александр Владимирович

*канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и методики физической культуры и спорта,
Ивановский государственный университет Шуйский филиал ИвГУ,
г. Шуя*

Правдова Любовь Викторовна

*старший воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка —
Детский сад № 2» г.о. Шуя,
г. Шуя
E-mail: dmitry1@rambler.ru*

INTEGRATION OF TEACHERS ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND STUDENTS IN AN OPEN A SPORTS AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Pravdov Mikhail Alexandrovich

*professor, Ph.D. in Pedagogical Science, professor of theory
and methodology of physical culture and sports Ivanovo State University,
Shuya*

Pravdov Dmitriy Mikhaylovich

*Ph.D., associate professor, Department of Theory and Methods of Physical
Education and Sport, Pedagogical Science Ivanovo State University,
Shuya*

Kornev Alexander Vladimirovich

*Ph.D., associate professor, Department of Theory and Methods of Physical
Education and Sport, Pedagogical Science Ivanovo State University,
Shuya*

Pravdova Ljubov Viktorovna

*senior Kindergarten teacher «Child Development Center —
Kindergarten № 2»,
Shuya*

АННОТАЦИЯ

Цель — обоснование интеграции деятельности педагогов в открытом физкультурно-образовательном пространстве педагогического вуза. Метод — моделирование педагогического взаимодействия. Результат — практико-ориентированная технология повышения уровня компетентности педагогов и студентов. Вывод — создание условий интеграционного взаимодействия педагогов образовательных учреждений в системе «детский сад — школа — педагогический вуз» способствует формированию у студентов вуза более высокого уровня профессиональных компетенций по сравнению с традиционной формой их взаимодействия.

ABSTRACT

Background is justification of the integration of teachers activities in an open sports and educational environment of pedagogical university. The method is modeling of pedagogical interaction. Result is practice-oriented

technology of raising of the level of competence of teachers and students. As a conclusion, creation of conditions for interaction of teachers of educational institutions in the system «kindergarten — school — pedagogical university» promotes the formation of high school students in a higher level of professional competence in comparison with the traditional form of interaction.

Ключевые слова: интеграция деятельности педагогов; студенты; педагогический вуз; физкультурно-образовательное пространство.

Keywords: integration of teachers' activities; students; pedagogical university; sports and educational environment.

Актуальность исследования обусловлена проблемой совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре и спорту в системе высшего профессионального образования [1; 2]. В связи с этим необходимость разработки инновационных технологий взаимодействия участников образовательного пространства, основанных на принципах интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности от детского сада до вуза, является одной из стратегических задач всей системы образования [1; 3]. Работа выполнена в соответствии с планом научно-исследовательской работы «Обоснование интегративности физкультурно-образовательного пространства вуза», реализуемым в рамках государственного задания № 6.3058. 2011 г.

Методологической основой исследования является пространственный и интегративный подходы, которые позволяют проектировать подготовку будущих учителей физической культуры на основе требований практики, интегрировать образовательную деятельность в различных видах и типов учреждений на поле образовательного пространства педагогического вуза (рис. 1).



Рисунок 1. Схема процесса интеграции деятельности педагогов образовательных учреждений и студентов в открытом физкультурно-образовательном пространстве педагогического вуза

На базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета создано физкультурно-образовательное пространство, которое ориентировано на формирование личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности [2].

На основе договоров о научно-методическом сотрудничестве педагогического вуза и образовательных организаций осуществляются различные формы интеграционного взаимодействия педагогов и студентов. Основными формами взаимодействия педагогов школ, дошкольных учреждений, детско-юношеских спортивных школ и вуза являются беседы, консультации, открытые занятия, семинары, научно-практические конференции, совместные физкультурно-спортивные мероприятия, видеоконференции, конкурсы профессионального мастерства с непосредственным участием студентов факультета

физической культуры. Одним из главных итогов интеграционного взаимодействия участников образовательного пространства является разработка совместного практикоориентированного проекта физкультурно-спортивного либо физкультурно-оздоровительного мероприятия. Презентация проекта осуществляется в рамках конкурсов профессионального мастерства как самих педагогов, так и студентов.

Интеграционная взаимосвязь в деятельности педагогов различных образовательных учреждений и организаций и студентов обеспечивает взаимопроникновение и усиление процессов как в аспекте повышения квалификации педагогов, так и формирования основ профессиональной компетентности у студентов факультета физической культуры. Особое внимание при организации маршрутов взаимодействия педагогов и студентов уделяется подбору пар «педагог-студент». При этом критериями выступают как для педагогов, так и студентов: общие интересы в профессиональной сфере деятельности, возраст, спортивная специализация, контингент детей, с которым работает педагог и который «оптимален» в плане психолого-педагогической совместимости для педагогической деятельности студента, педагогический опыт и компетентность в области здоровьесбережения у педагогов, инновационность в подходах при решении педагогических задач, совместимость типов темперамента педагога и студента, умения и навыки в сфере информационно-коммуникационных технологий при реализации образовательных задач с детьми и многое другое.

Анализ результатов наблюдений взаимодействия педагогов образовательных учреждений и студентов педагогического вуза позволяет констатировать, что создание на базе педагогического вуза физкультурно-образовательного пространства и соответствующих условий, отвечающих признакам интеграционности взаимодействия педагогов и студентов, в полной мере обеспечивает процесс профессионального развития личности будущих педагогов по физической культуре. Установлено, что в контексте процессов самоактуализации и самореализации личности у студентов и педагогов происходит осознанный выбор содержания и технологий в сфере физической культуры и адаптивного физического воспитания, формируются и развиваются инновационные профессиональные компетенции учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности по сравнению с традиционными формами и видами их взаимодействия.

Список литературы:

1. Замогильнов А.И., Правдов М.А., Шмелева Е.А. Учитель физической культуры как субъект инновационной образовательной среды // Теория и практика физической культуры. — 2013. — № 3. — С. 30—35.
2. Правдов М.А., Павлюк Н.Б., Правдов Д.М., Корнев А.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов факультета физической культуры педагогического вуза на основе проведения конкурсов профессионального мастерства //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)., — 2012. — № 9. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/pravdov.pdf> (дата обращения: 01.09.2013).
3. Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. — 282 с.

НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»

Слепцова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Воронежского государственного педагогического университета,

г. Воронеж

E-mail: marina-sleptsova@mail.ru

THE NEW DIRECTION OF THE SCHOOL SUBJECT «TECHNOLOGY»

Sleptcova Marina Viktorovna

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Voronezh state pedagogical University,

Voronezh

АННОТАЦИЯ

Цель статьи — определить направление развития учебного предмета «Технология» в общеобразовательной школе. Освещены современные проблемы его преподавания и определено направление развития в современном мире. Предложена математическая модель

изучения предмета, имеющая механизм формирования цели обучения на основе экспертных знаний и функции преобразования полученных качественных значений параметров в количественные величины.

ABSTRACT

The article aims to define the direction of development for teaching the subject «Technology» at General education school. Highlight modern problems of its teaching and determined the direction of development in the modern world. A mathematical model to study the subject, with the mechanism of formation of learning objectives based on expert knowledge and conversion functions obtained qualitative values of parameters in quantitative value.

Ключевые слова: учебный предмет «Технология»; предпринимательство; модель процесса обучения.

Keywords: school subject «Technology»; entrepreneurship; model of the learning process.

Научно-технический прогресс, социальные и климатические изменения преобразят рынок труда до неузнаваемости в течение следующих 20 лет. Такой вывод содержится в докладе “Shape of Jobs to Come”, подготовленном исследовательской компанией Fast Future для правительства Великобритании [5]. В работе над документом принимали участие ведущие футурологи и прогнозисты, которых попросили оценить, насколько развитие науки и технологий повлияет в ближайшем будущем на рынок труда.

Авторы отчета указывают, что не только отдельные профессии, но и целые отрасли экономики будут постоянно уходить в прошлое из-за темпов технического прогресса. Кроме того, понятие о единственной профессии, которую многие люди ранее выбирали на всю жизнь, уйдет в прошлое: технологии будут так быстро развиваться, что надо будет уметь приспосабливаться и менять специализации. В среднем, человек будет менять по 8-10 профессий в течение жизни, говорится в докладе.

Вывод напрашивается сам собой. Современных детей уже в школе необходимо обучать с акцентом на научные дисциплины и технологии, а также учить их решать сложные, многоуровневые проблемы. Россия должна быть готова для экономики будущего и будущие участники рынка труда должны быть готовы к этим изменениям.

Ведущие политические силы страны едины в своем мнении: нашей стране нужны люди новой формации — предприниматели. Самой историей доказано: предпринимательство было и будет

основным компонентом экономической системы того общества, которое называет себя цивилизованным. Именно предприниматель придает труду гармоничный характер в системе общественно-экономических отношений. Труд — ничем не заменимый фактор развития, нормального, здорового образа жизни как общества в целом, так и отдельного человека. Дать труду возможность проявить эти качества позволяет предприниматель.

Сколько нужно российскому обществу предпринимателей? Власти РФ планируют, что через 10 лет в малом и среднем бизнесе будет занято не менее половины трудоспособного населения страны [2]. «Сегодня предпринимательство можно считать формой мобилизации нашей страны», — считает доктор психологических наук, академик РАЕН и директор Института опережающих исследований Юрий Громько, — «Другого нам уже не осталось» [3].

Именно на формирование и поддержание предпринимательства направляются основные усилия государства: снижение арендной платы, налогов и взносов, упрощение подключения к сетям коммуникаций, программы перекалфикации безработных, программы поддержки малого и среднего предпринимательства, «налоговая амнистия». Но приведенные выше усилия государства на сегодняшний день практически пропадают впустую. Согласно опросам Всероссийского центра изучения общественного мнения ВЦИОМ лишь 1—3 % выпускников высших учебных заведений планирует попробовать себя в сфере предпринимательства.

Две трети россиян заниматься предпринимательской деятельностью не хотят (63 %), причем у 52 % такого желания не было никогда (в 2011 году — 43 %), а у 11 % — оно было раньше, но сейчас прошло (*материалы сайта www.wciom.ru*.)

Те, кто не стремится иметь свое дело, объясняют это, прежде всего, личными причинами: неподходящим для этой деятельности возрастом и состоянием здоровья (18 %), отсутствием желания (16 %), недостатком знаний (10 %), отсутствием средств (11 %), административными барьерами (13 %). Остальные причины менее актуальны: так, 4 % сообщают, что их устраивает нынешняя работа, столько же пугает ответственность, 3 % указывают на коррупцию, столько же считают занятия бизнесом невыгодными или признаются, что вообще никогда не задумывались о том, чтобы создать свое дело.

Подавляющее большинство молодых, энергичных людей, на подготовку которых к жизни затрачены значительные материальные ресурсы, видят себя только в качестве наемных труженников, в первую очередь бюджетных работников или «офисного планктона»,

вклад которых в экономическое развитие страны минимален. Россияне, строящие благоприятные прогнозы изменения своего материального положения, ставку делают, в первую очередь, на заработную плату от основной работы по найму (64 % против 54 % год назад). Остальные источники упоминаются сравнительно реже. Так, на зарплату от дополнительной работы рассчитывают 20 % (год назад — 14 %), на заработок от неофициального трудоустройства — 11 %, а на доходы от частного предпринимательства — 14 % (*материалы сайта www.wciom.ru*).

Одной из основных причин такой жизненной ориентации среди молодежи является практически полное незнание ими основных форм и принципов предпринимательства. Под предпринимательством или предпринимательской деятельностью, мы должны понимать инициативную самостоятельную деятельность граждан и их объединений, осуществляемую на свой риск и под свою имущественную ответственность, направленную на получение прибыли. За словом «предпринимательство» стоит «дело», предприятие, производство продукта (полезной вещи) или услуги (невещественного продукта). Развитие предпринимательства играет незаменимую роль в достижении экономического успеха, высоких темпов роста промышленного производства. Предпринимателя характеризует то, что он пытается создать что-то новое и отличное от уже имеющегося, изменяет и преобразует ценностные установки.

Подчеркну: речь идет именно о предпринимателях, а не о бизнесменах. Эти, казалось бы, идентичные термины имеют разное значение в мировой бизнес-литературе.

В настоящее время молодые люди, закончившие высшие учебные заведения, не могут дать определение и привести примеры таким базовым понятиям, как прибавочная стоимость, прибыль, социально-экономическое партнерство бизнеса и государства. Они не знают, как начать свое дело, и тем более не знают, как его прекратить. В большинстве случаев система образования дает совершенно оторванные от реальной жизни знания так неопределенно и запутано, что люди считают предпринимательство слишком сложным и ненадежным предприятием. Отсюда и негативное отношение к предпринимателям, которые могут и должны быть не только в экономике, но и в политике, в культуре, социальной сфере.

На мой взгляд, в данной ситуации надо вспомнить об образовательной области «Технология». Данный учебный предмет обеспечивает формирование политехнических и общетрудовых знаний в области технологии, экономики, организации и экологии

современного производства, представления о перспективах его развития, о мире профессий, об основах предпринимательства, ведении домашнего хозяйства, вооружает опытом самостоятельной практической деятельности, содействует развитию творческого мышления у каждого обучающегося.

Экономическое воспитание прослеживается на протяжении всей образовательной области «Технология». Как маленький ребенок учится считать на своих пальцах: два пальчика плюс три пальчика будет пять пальчиков, так и учебный предмет «Технология» должен показать нашим детям в предельно доступной форме основные понятия экономического строя. Делая скворечник или выпекая пирожок, ребенок должен усвоить понятия себестоимость, труд, стоимость и цена труда, рынок сбыта, убытки или прибыль, рентабельность. Поняв на простых и ясных примерах основные законы экономического развития, учащиеся гораздо больше будут интересоваться вопросами предпринимательства и производства в дальнейшем.

Но о возможностях, которые может получить учащийся при изучении данного учебного предмета, не догадываются ни родители, ни дети.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 5 марта 2011 года представил данные о том, как россияне относятся к проекту нового образовательного стандарта и какие предметы школьной программы должны, по мнению россиян, изучаться всеми школьниками без исключения. Наши сограждане чаще всего делают выбор в пользу алгебры, русского языка (по 70 %), литературы (43 %) и истории (42 %). Реже в этой связи упоминаются такие предметы, как иностранный язык (28 %), география и информатика (по 12 %), геометрия и физика (по 11 %). Наконец, реже всего в контексте обязательных дисциплин «без права выбора» респонденты называют физкультуру, биологию (по 6 %), химию, экономику (по 5 %), технологию и труд (1 %) (*материалы сайта www.wciom.ru*).

При этом «технология» фактически единственный школьный учебный курс, отражающий в своем содержании общие принципы творческой преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. Он направлен на овладение учащимися навыками конкретной предметно-преобразующей (а не виртуальной) деятельности, создание новых ценностей, что, несомненно, соответствует потребностям развития общества. Именно в учебном предмете «Технология» успешно реализуется проектная деятельность с ее большими возможностями творческого развития школьников, их самостоятельного продвижения от возникновения идеи до выпуска

готовых изделий (услуг) и их реализации. Она необходима для общеобразовательной подготовки всех учеников, предоставляет им возможность применять на практике знания основ наук.

Неспособность современной школы воспитать предприимчивого человека, помимо общеизвестных недостатков, объясняется и качеством учительского состава в общеобразовательных школах и преподавательского в ВУЗах. Статистика и научные исследования последних лет свидетельствует, что в основном это люди в возрасте, воспитанные при плановом ведении хозяйства, находящиеся в руках государства и зависящие только от него. Средний возраст учителей общеобразовательных школ составляет 47 лет; средний возраст преподавателей профессиональных учебных заведений и мастеров производственного обучения 50 лет; преподаватели в возрасте от 50 до 69 лет составляют 56 % от количества всех преподавателей в профессиональных училищах, лицеях и колледжах [4] .

Отсутствие у них необходимых знаний и собственного практического опыта ведения бизнеса в нашей стране являются существенным препятствием для развития через учебный предмет «Технология» предпринимательских качеств у наших детей.

Использование компетентностной модели в образовании предполагает разрешение сложившегося противоречия между потребностями общества в развитии предпринимательских качеств обучаемых и неспособностью системы образования выразить количественно цели обучения по учебному предмету «Технология» и дать количественную оценку достижения этой цели учащимися.

Одним из способов разрешения выявленных противоречий является разработка очищенной от субъективных факторов математической модели учебного предмета «Технология», способной решать как задачи анализа, так и задачи синтеза и реализованную в виде программного обеспечения информационных систем, разработанная на кафедре «Технологических и естественно-научных дисциплин» Воронежского Государственного педагогического университета.

Анализ процесса обучения по учебному предмету «Технология» в учебном заведении позволяет выделить следующие его особенности [6]:

1. Цели обучения не выражены в терминах точно определенной целевой функции.
2. Значительная часть информации, необходимая для описания цели и текущего состояния объекта, существует в форме представлений и пожеланий специалистов-экспертов, и не определена в числовой форме.

3. Имеющиеся ограничения на ресурсы моделирования не позволяют получить в принципе существующую четкую информацию (алгоритмическое решение задачи неизвестно) и вынуждают воспользоваться знаниями экспертов, которые выражаются в нечеткой словесной форме.

Рассматривая обучающегося как некоторую информационную систему, мы можем формализовать и сам процесс обучения, применяя для его описания формальные методы. Эти методы характеризуются тем, что позволяют обрабатывать информацию в виде понятий и отношений естественного языка и, в конечном счете, в виде текстов естественного языка [6].

Экспертная система представляет собой человеко-машинную систему, построенную из таких компонентов, как база знаний — совокупность знаний, описанных с использованием выбранной формы их представления — и механизм выводов, который обеспечивает манипулирование этими знаниями при решении прикладных проблем.

Характерная особенность экспертных систем, отличающая их от традиционных систем обработки информации — использование нового вида информации, называемого знаниями. Формализм описания такого рода знаний определяется как представление знаний, а компонент, который использует для решения проблемы знания экспертов, описанные в заранее выбранной для них форме представления, является механизмом вывода. В системах с базами знаний, в том числе и экспертных системах, представление знаний является фундаментальным понятием, решение о выборе способа представления знаний оказывает огромное влияние на любую их составную часть. Можно даже сказать, что представлением знаний определяются возможности системы базы знаний. И наоборот, чтобы система обработки знаний отвечала определенным прикладным потребностям, должно быть создано соответствующее представление знаний. Однако в настоящее время еще нельзя сказать, что требования к представлению знаний с этой точки зрения сформулированы достаточно непротиворечиво. Возможность применения знаний возникла вместе с появлением механизма выводов, а механизм выводов был определен в свою очередь из представления знаний. Поскольку представление знаний является средством описания знаний человека, то желательно, чтобы его описательные возможности были бы как можно выше; с другой стороны, если форма представления становится излишне сложной, то усложняется и механизм выводов, при этом не только затрудняется проектирование экспертной системы, но и возникает опасность потери достоверности выполняемых

ею действий. В конечном итоге проектирование представления знаний предусматривает выработку всех условий, а затем и выбор решения на основе некоторого компромисса между ними. Механизм выводов связывает знания воедино, а затем выводит из последовательности знаний заключение.

Если подобным образом задать формализм представления знаний и построить определенный на базе этого представления механизм выводов, то заданием знаний в форме, допустимой в данном представлении, можно автоматически выводить заключения. Все это отличается от стандартных процедур (программ) и стандартных данных (баз данных) и позволяет реализовать представление, которое можно использовать более гибко, чем эти процедуры. Фактически, если добавлять новые знания, то, как правило, (если только в системе последовательно воплощены принципы обработки знаний) эти знания будут использоваться точно также, как и до их введения.

Таким образом, выводы определены как способ применения базы знаний, причем в зависимости от формы представления знаний будет изменяться и форма выводов.

Существенным отличием разработанной математической модели от известных на сегодняшний день экспертных систем является наличие механизма формирования цели обучения на основе экспертных знаний и функции преобразования полученных качественных значений параметров в количественные величины.

Список литературы:

1. Всероссийский центр изучения общественного мнения/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://wciom.ru/>. (Дата обращения: 13.09.2013).
2. Встреча Путина с руководителями объединений предпринимателей малого и среднего бизнеса // РИА Новости/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ria.ru/trend/Putin_business_24122010/#ixzz2g0seUy7y/. (Дата обращения: 13.09.2013).
3. Кретов П. Не бизнес-инкубаторы, а «колыбели грядущего» / П. Кретов, В Кучеренко // Русский предприниматель. 2004. — № 9 (21) / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ruspred.ru/ojuz/indexr.html>). (Дата обращения: 14.09.2013).
4. Презентации по педагогике/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://900igr.net/kartinki/pedagogika/Uchitel-pedagog/029-Vozrastnoj-sostav.html/>. (Дата обращения: 14.09.2013).

5. Рейтинг профессий будущего // Работа и бизнес. / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://rabotai.in/professia/professia104.html/>. (Дата обращения: 12.09.2013).
6. Слепцова М.В. Методические подходы к оптимизации процесса изучения общетехнических и специальных дисциплин в педагогическом вузе. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : защищена 13.03.02 : утв. 19.07.02 / Слепцова Марина Викторовна. Воронеж, 2002. — 167 с. — Библиогр.: с. 139—151.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК ФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Муромцев Антон Николаевич

*заместитель директора МБОУ «Гимназия № 8» г. Череповца,
аспирант кафедры Математики и информатики
Череповецкого государственного университета,
г. Череповец*

E-mail: muromtsev@ikt35.ru

E-LEARNING AS A FORM OF DISTANCE EDUCATION

Muromtsev Anton

*deputy Director MBOU "Gymnasium № 8" in Cherepovets,
postgraduate student of Mathematics and Computer Science
Cherepovets State University,
Cherepovets*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются аспекты реализации электронного обучения, как формы дистанционного образования: правовые, технические. Определяется важность методических аспектов при организации электронного обучения в образовательных организациях.

ABSTRACT

The article focuses on the legal and technical aspects of the implementation of e-learning as a form of distance education. Recognizes the importance of methodological aspects of the organization of e-learning in educational institutions.

Ключевые слова: Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, стандарты второго поколения.

Keywords: E-learning, distance education technologies, the educational standards of the second generation

Последние несколько десятилетий можно охарактеризовать как годы — формирования новой информационной культуры, резкого возрастания роли информационных технологий и технологической составляющей, в том числе в сфере образования.

Российская сфера образования во многих аспектах является авангардом в применении новых технологий, в том числе и в области информатизации, что поддерживается крупными проектами, реализуемыми в данном направлении на федеральном и региональном уровне, прежде всего это приоритетный национальный проект «Образование» и мероприятия, направленные на достижение ориентиров, заявленных президентом Российской Федерации в национальной инициативе «Наша новая школа».

Отдельное внимание уделяется вопросам внедрения в образование современных дистанционных технологий: «Ученикам будет предоставлен доступ к урокам лучших преподавателей с использованием технологий дистанционного образования, в том числе в рамках дополнительного образования. Это особенно важно для малокомплектных школ, для удалённых школ, в целом для российской провинции» [3].

Согласно новым Федеральным государственным образовательным стандартам в образовательных учреждениях должна быть сформирована информационно-образовательная среда, которая, в том числе, в рамках дистанционного образования должна обеспечивать взаимодействие всех участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности.

Кроме того, существовавшие до недавнего времени пробелы в законодательном обеспечении понятий, связанных с дистанционным образованием, устранены с вступлением в силу с 1 сентября 2013 года нового Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Так статья № 16 нового закона «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» закрепляет следующие понятия:

Электронное обучение — организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечи-

вающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Дистанционные образовательные технологии — образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Данный подход к определению понятий позволяет разделить процесс дистанционного обучения, определяемый в законе как электронное обучение от методических основ применения технологий дистанционного обучения.

Следует отметить, что в педагогической практике термин «электронное обучение» является лишь формальной заменой термина «дистанционное обучение» и таким образом «электронное обучение» в методике и дидактике может также определяться как синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению [1].

Рассматривая историю внедрения в современную педагогическую практику термина «Электронное обучение» можно выделить следующие этапы:

1. **Электронное обучение, как улучшенная форма дистанционного обучения**, т.е. вид дистанционного обучения, в реализации которого активное применение находят различные электронные средства обучения. Данный этап прослеживался в 90-х годах XX века. На данном этапе были заложены основы проектирования учебных курсов под разные электронные среды.

2. **Электронное обучение, как инструмент корпоративного образования**. Данный этап был связан с активным внедрением ИКТ технологий в различные экономические сферы, а также с процессом глобализации экономики и созданием транснациональных корпораций и компаний, менеджмент которых ставил задачи по реализации образовательных программ для всех сотрудников компаний в независимости от их местоположения, в сжатые сроки. Данный этап характеризуется в первую очередь: созданием электронных средств

обучения, моделей организации и сопровождения учебного процесса, отработкой различных моделей управления электронным обучением, подходов к оценке его качества и эффективности.

а. Электронное обучение, как системный процесс. На данном этапе происходит развитие программных систем, направленных на комплексное решение задач электронного обучения. Систематизация процесса приводит к тому, что в комплексные решения внедряются системы, которые в международной терминологии получают названия E-Learning Systems (Системы электронного обучения) в их состав могут входить следующие компоненты: управление обучением, управление содержанием (контентом) обучения, подсистемы управления компетенциями для отслеживания результатов обучения, системы доставки учебных материалов «в нужное время в нужном количестве в нужное место», системы тестирования, интерактивная поддержка обучающей среды.

3. Электронное обучение, как альтернатива традиционному очному обучению. Данный этап развивается в настоящее время. Развитие коммуникаций вывело электронное обучение на новый уровень доступности и качества. Широкополосный доступ к сети Интернет, который сейчас может быть в самых удалённых местностях позволяет проводить занятия в дистанционной форме с использованием технологий face-to-face learning (обучение лицом к лицу), которые позволяют ученикам не просто самостоятельно знакомиться текстовой и графической, но и в реальном времени удаленно присутствовать и участвовать в реальных учебных занятиях. Сегодня данный этап развития электронного обучения находит поддержку и в соответствующих законодательных актах разного уровня.

Для реализации в полной мере нового Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Министерством образования и науки Российской Федерации подготовлены правовые-нормативные акты, в том числе проект «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»

Данный порядок регламентирует применение образовательными учреждениями разного вида и уровня электронного обучения: «При реализации образовательных программ с применением электронного обучения образовательная организация обеспечивает доступ обучающихся, независимо от места их нахождения, к электронной информационно-образовательной среде, включающей в себя электрон-

ные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ или их частей.

А так же дистанционных технологий: «При реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий образовательная организация обеспечивает доступ обучающихся к электронной информационно-образовательной среде, представляющей собой совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, необходимых и достаточных для организации опосредованного (на расстоянии) взаимодействия обучающихся с педагогическим, учебно-вспомогательным, административно-хозяйственным персоналом, а также между собой».

Из данных выдержек следует, что электронное обучение направленно на освоение обучающимися образовательных программ или их частей, а дистанционные технологии применяются в целях организации взаимодействия обучающихся с другими участниками образовательного процесса.

Так как «электронное обучение» это форма организации образовательного процесса, то она не влияет на цели и принципы обучения (научность, системность, активность, наглядность и др.), которые остаются неизменными, однако электронное обучение меняет методы, средства и содержание обучения, что обусловлено изменением схемы взаимодействия и дистанционной удаленностью друг от друга субъектов процесса образования.

При организации электронного обучения должны решаться две группы проблем: методического и технического характера.

Рассматривая технический аспект организации электронного обучения, необходимо отметить, что за последние годы дистанционные технологии обучения получили большое развитие. Так в начале XXI века произошел серьезный прорыв в коммуникационной сфере в результате которого Интернет, как глобальная сеть, стал базой для организации электронного обучения по всему миру, со временем вытеснив различного рода дистанционные курсы на физических носителях информации.

Технической основой для реализации электронного обучения в организации должна стать её информационная среда. Такая среда должна являться основой для организации обучения во всех формах, как традиционной, так и при электронном обучении, поскольку новые

стандарты школьного образования (как уровня) диктуют единые требования к выпускникам той или иной системы, в независимости, от формы и методов обучения, использованных учебно-методических комплексов и личности учителя.

Такое понимание требований к информационной среде организации трансформирует её в среду **информационно-образовательную**, т. е. — это комплекс средств передачи данных и информационных ресурсов, программного и аппаратного обеспечения, организационно-методических условий, ориентированный на удовлетворение образовательных потребностей.

Для оценки готовности образовательной организации реализующей программы общего образования, к применению электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в независимости от её местоположения и уровня финансирования можно выполнить следующие мероприятия:

1. Анализ основных образовательных программ образовательной организации по уровням образования и иных локальных актов образовательной организации на наличие в данных документах информации свидетельствующей о применении и развитии информационно-коммуникационных технологий в образовательной организации.
2. Анализ программно-аппаратного обеспечения образовательного процесса организации с целью установления соответствия данных условий к созданию информационно-образовательной среды.
3. Анализ профессионально-кадрового обеспечения образовательного процесса организации с целью определения соответствия кадров новым требованиям к организации образовательного процесса в организации.

Данные мероприятия могут являться как частью внутреннего аудита организации, в рамках подготовки к новому учебному году, а могут быть частью внешней оценки при проведении государственных процедур лицензирования и аккредитации образовательных организаций. Необходимо понимать, что сегодня в рамках федерального или регионального законодательства нет четких критериев определяющих готовность той или иной образовательной организации к реализации на практике такой формы получения образования как электронное обучение, кроме того не определены конкретные оболочки информационных систем, поэтому можно сделать вывод, что данные вопросы находятся исключительно в компетенции самих образовательных организаций.

В данной статье нами были рассмотрены основные законодательные акты и документы, регламентирующие для образовательных организаций введение в деятельность и осуществление в образовательном процессе электронного обучения, как самостоятельной формы образования, так и использования дистанционных технологий обучения как формы применяемой дополнительно к основным, существующим в той или иной образовательной организации.

Развитие электронного обучения как полноценной альтернативы традиционной классно-урочной системы образования требует решения ещё целого ряда задач.

Отдельного внимания, как было определено выше, заслуживают вопросы методического и психолого-педагогического сопровождения электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (дата обращения 30.08.2013).
2. Болотов А.А., Рябышев А.М. Информационно-образовательная среда сетевых технологий дистанционного обеспечения // Научный Вестник МГИИТ. — 2009. — № 2. — Р. 24—26.
3. Медведев Д.А.. Национальная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения 30.08.2013).
4. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Проект. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3244/файл/2051/13.04.02-электр.обучение.pdf> (дата обращения 30.10.2013).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования /М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. — 48 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-023273-9.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения 30.10.2013).

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Абрамова Лилия Загеевна

канд. пед. наук, доцент

Оренбургского государственного аграрного университета,

г. Оренбург

E-mail: Abbraliliya@mail.ru

REALISATION OF A COMPLEX OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITION OF STUDENT AESTHETIC CULTURE EDUCATION

Abramova Lilya

candidate of science, assistant professor

of Orenburg State Agrarian University,

Orenburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные механизмы реализации организационно-педагогических условий воспитания эстетической культуры студента в процессе изучения иностранного языка.

ABSTRACT

The article is about the basic mechanisms of the complex of organizational-pedagogical conditions.

Ключевые слова: эстетико-педагогический потенциал; иностранный язык; культуротворческие ситуации; задания «эстетического профиля».

Keywords: aesthetic and pedagogical potential; foreign culture; culture creating situations; tasks of aesthetic profile.

Организационно-педагогические условия создаются сознательно и обеспечивают наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. В нашем исследовании таковыми стали: направленность субъекта на интеллектуально-эмоциональное освоение эстетических ценностей, готовность к преобразованию окружающей действительности по законам красоты; приоритетность интегративно-культурологического подхода в эстетико-педагогическом потенциале иностранного языка, позволяющего актуализировать наряду с отечественной культурой ценности и ориентиры культуры стран изучаемого языка; разработанность культуротворческих ситуаций, развивающих потребность студента в общении с прекрасным, в эстетической оценке художественных и жизненных явлений, художественно-эстетическом саморазвитии.

Реализация первого организационно-педагогического условия приводила к расширению спектра мотивов (познавательных, учебных, исследовательских, эстетических) и переводила воспитание эстетической культуры в процесс самовоспитания. В силу внутренних факторов развитая эстетическая культура оказывала воздействие на сферу чувств студента, успешность учения, творческую активность и, как следствие, побуждала рост познавательной потребности. Эстетические знания, их широта и глубина отражались на эстетическом сознании, эстетическом вкусе, эстетической потребности, эстетическом восприятии каждого студента.

Основными механизмами реализации первого организационно-педагогического условия выступали задания «эстетического профиля». Под заданиями «эстетического профиля» нами понимались разноуровневые ситуации (диалогические, игровые, задачные), решение которых обогащало эстетические знания, убеждения, умения, вкусы, ценности студентов и способствовало направленности студента на освоение эстетических ценностей. В эксперименте были апробированы следующие ситуации: диалогические (лекции, беседы, дискуссии, конференции, встречи с художниками, писателями, композиторами, диалоги с носителями языка); игровые (ролевые, деловые игры, тренинги); задачные (выполнение творческих заданий, дизайнерских проектов, разработка ансамблей одежды, оформление интерьера), которые формировали эстетические суждения, отношения, способности к эстетическому общению и творчеству. Решая данные ситуации, студенты, пытались дать эстетическую оценку своим

переживаниям, эмоциям, поступкам; проследить зарождение опыта художественно-эстетического отношения к окружающей действительности, интереса к иной культуре.

В качестве второго условия воспитания эстетической культуры студента обозначена приоритетность интегративно-культурологического подхода в выявлении эстетико-педагогического потенциала иностранного языка, позволяющего актуализировать наряду с отечественной культурой ценности и ориентиры культуры страны изучаемого языка.

Эстетико-педагогический потенциал иностранного языка, интегрирующий философские, нравственные, эстетические категории (красота, гармония, жизнь, добро), обеспечивает трансформацию их в художественные образы, пробуждает рефлексию субъекта на эстетические ценности. Обладая признаком диалогичности, произведения отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка мотивируют диалог культур (эстетический, исторический, художественный, гражданский, национальный и интернациональный) и влияют на повышение уровня эстетической культуры студента.

Интегративно-культурологический подход позволял отслеживать связь между искусством и иностранным языком: анализировать стили и направления, включать в сферу охвата множество видов искусства (живопись, музыку, театр, кино, литературу, архитектуру, дизайн), выделять в первую очередь художественно-эстетическую значимость творений.

При разработке культуротворческих ситуаций, нацеленных на воспитание эстетической культуры, мы включали знания эстетических категорий. Часть занятий была направлена на расширение осведомленности в области эстетики и искусства; представлений студентов об эстетической культуре, ее компонентах; о значении эстетической культуры для развития личности. Этому способствовало введение проблемных вопросов.

Использование мультимедийного интегрированного блока, включающего произведения изобразительного искусства, архитектуры, поэзии и прозы выдающихся зарубежных и отечественных авторов, позволяло дополнять природу эстетического выразительностью наглядных форм, активизировало художественно-эстетические способности студентов, расширяло сферу прилагаемых педагогических усилий. А именно: в ситуациях содержались такие задачи, факторы, которые ставили студента перед необходимостью самостоятельно принимать решения о выборе суждения (поведения), давать ему нравственно-эстетическую оценку, ставить нравственно-

эстетически оправданную цель и проявлять волевое усилие для ее достижения, выражать свою индивидуальность в эстетическом продукте.

На интернет-конференциях студенты знакомились с изобразительным искусством своей страны и страны изучаемого языка (просмотр слайдов французских художников-импрессионистов Э. Мане, О. Ренуара, К. Моне, Э. Дега, русских художников И. Айвазовского, И. Репина, В. Сурикова; видеофильмов «Эрмитаж», «Лувр»; оформлялись выставки репродукций картин, посвященные жизни и творчеству великих художников). Просмотр сопровождался музыкой Ж. Бизе, М. Равеля, Моцарта, Баха, стихами французских поэтов Г. Аполлинера, П. Верлена, Л. Арагона, русских поэтов Э. Асадова, Б. Окуджавы. Знакомству с киноискусством страны изучаемого языка предшествовали походы в кинотеатр с последующим обсуждением фильмов.

Разработанность культуротворческих ситуаций, развивающих потребность студента в общении с прекрасным, в эстетической оценке художественных и жизненных явлений, художественно-эстетическом саморазвитии выступала третьим условием воспитания эстетической культуры студента.

При разработке культуротворческих ситуаций, нацеленных на воспитание эстетической культуры, мы включали знания эстетических категорий. Часть занятий была направлена на расширение осведомленности в области эстетики и искусства; представлений студентов об эстетической культуре, ее компонентах; о значении эстетической культуры для развития личности. Этому способствовало введение проблемных вопросов.

Последовательность культуротворческих ситуаций реализовывалась в деятельности творческих студий («Литературная студия», «Музыкальная гостиная», «Клуб диалога культур») при использовании развивающих заданий (аксиологический анализ произведений литературы и искусства своей страны и страны изучаемого языка) и творческих занятий (творческая характеристика героев с акцентом на их ценностные ориентации и сопоставление с ценностными ориентациями сегодняшнего студента).

Таким образом, первое организационно-педагогическое условие обеспечивало осознание эстетической культуры как ценности; второе — развивало интерес к отечественной культуре и культуре страны изучаемого языка; третье организационно-педагогическое условие способствовало приобретению студентом опыта эстетического преобразования окружающей действительности по законам красоты.

Реализация этих условий способствовала расширению когнитивного поля студентов в области иностранного языка и интеркультурной коммуникации, выработку практических умений ведения диалога, расширения кругозора в области искусства, культуры страны изучаемого языка, умения создания эстетики окружающей среды, интерьера, ансамбля одежды.

Прогнозируемым результатом (за счет внедрения организационно-педагогических условий) является студент с высоким уровнем воспитанности эстетической культуры, способным вступать в диалог с носителем языка. Его отличает интерес к эстетическим явлениям, культуротворческим ситуациям, убежденность в ценности эстетической культуры, эмоционально-нравственная отзывчивость.

МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Валитова Лилия Радиковна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Оренбургского государственного аграрного университета,
г. Оренбург*

E-mail: lilya-valitova@ru

MODEL OF STUDENT SOCIALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF FOREIGN CULTURE

Lilya Valitova

*candidate of Science, assistant professor
of Orenburg State Agrarian University,
Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается структурно-функциональная модель социализации личности студента в образовательном опосредовании иноязычной культуры с учетом комплекса педагогических условий.

ABSTRACT

The structural and functional model of student socialization in the educational space of foreign language culture based on the complex of educational conditions is discussed in the article .

Ключевые слова: социализация, иноязычная культура, модель, педагогические условия, личность.

Keywords: socialization, foreign language culture, model, pedagogical conditions, personality.

Методом теоретического осмысления проблемы социализации личности студента в образовательном опосредовании иноязычной культуры является в исследовании моделирование. В основе моделирования педагогического процесса лежит мыслительная конструкция, в определенной степени подобная и в то же время в той или иной степени отличная от изучаемого объекта.

Научные требования, которым должна соответствовать любая модель, сформулированы в ряде работ по методологии и методике педагогических исследований. В своем исследовании мы пользуемся следующим определением: модель — это система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Мы использовали метод моделирования процесса социализации личности студента, принимая во внимание то, что данный метод обладает многообразием его гносеологических функций и позволяет изучать педагогическое явление и процессы на специальном объекте — модели.

В работе представлена структурно-функциональная модель социализации личности студента в образовательном опосредовании иноязычной культуры с учетом комплекса педагогических условий, на основе интегративно-культурологического подхода, который дает возможность оценить эффективность деятельности преподавателя и студента по реализации поставленной цели, а также вычлнить взаимосвязанные и взаимодействующие элементы педагогического процесса.

Модель социализации личности студента в образовательном опосредовании иноязычной культуры представляет собой целостную систему, содержащую структурные компоненты. В ней выделены

критерии (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный), показатели (сопоставительное знание особенностей иноязычной и родной культур; повышенный интерес к образовательному развитию, стремление к межкультурной ценностно-ориентированной деятельности и взаимодействию; адекватность выбора ситуационно-приемлемых моделей вербального и невербального поведения в межкультурном общении), уровни (высокий, средний, низкий), а также педагогические условия социализации личности студента в развивающем влиянии иноязычной культуры.

Мы выделяем следующие педагогические условия:

- реализация принципа диалога культур на занятиях иностранного языка;
- актуализация социализирующего потенциала изучаемых предметов и дисциплин;
- создание атмосферы максимальной приближенности к естественным коммуникативным условиям иноязычного взаимодействия.

Подчеркнем, что социализация личности возможна лишь в атмосфере творческой свободы, творческой активности, преобладающей при обучении иноязычной культуре. Именно через творчество человек способен стать свободным и реализовать свои потенциальные возможности. Следование вышеперечисленным условиям будет способствовать раскрытию творческого потенциала студента, а тем самым и социализации личности. Предположительно, вершиной этого может стать формирование у нее творческой готовности как особого свойства личности. К характеристикам творческой готовности относится интеллектуальная творческая инициатива, творческий потенциал, творческая активность, творческая индивидуальность и способность к самоактуализации и взаиморазвитию.

Как представляется, подлинным критерием социализации личности студента при обучении иноязычной культуре должно быть предоставление возможности студентам принять в себя культуру другого народа.

Необходимость формирования нового типа личности вызвана сменой ориентиров развития России. Формирование человека свободного, широко мыслящего, способного на интеллектуальный поиск и творческие решения, ориентированного на высшие духовные и гуманистические ценности. Обучение иноязычной культуре, которому присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности, способствует социализации личности студента.

Проведенные исследования показали, что при обучении иноязычной культуре создаются следующие условия для социализации студентов:

- интенсивное развитие студентов и сформированное стремление к дальнейшему самосовершенствованию;
- сотрудничество преподавателя и студента в изучении чужого менталитета;
- творческая индивидуальная работа по исследованию иноязычного характера;
- открытость к восприятию другой культуры;
- толерантность по отношению к «Другому»;
- ощущение своей социальной полезности;
- изменения личностной сферы студента;
- познание чужих нравственных норм, составляющих суть нравственного качества, активное отношение к ним;
- развитие чувств и эстетических качеств личности на иностранном языке; оказание помощи в развитии склонностей и способностей личности;
- наиболее полное выявление индивидуальности; признание личности студента самоценностью, уважение к личности каждого индивида;
- приобретение студентами правильного различения добра и зла в человеческих отношениях и в собственном поведении через весь образовательный процесс;
- педагогическая поддержка в самореализации, самоопределении учащихся, создание условий для развития личности студента;
- приобщение к ценностям мировой культуры;-
- гуманизация отношений преподавателей и студентов.

Прогнозируемым результатом (за счет внедрения организационно-педагогических условий) является студент с высоким уровнем развития иноязычной культуры, способный вступать в диалог с носителем языка в различных аспектах. Его отличает интерес к культуротворческим ситуациям, убежденность в ценности иноязычной культуры, нравственная отзывчивость.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТА
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Галькиева Зинфира Хайдаровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Оренбургского государственного аграрного университета,*

Оренбург

E-mail: albert_alga@mail.ru

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL
OF STUDENT'S ECOLOGICAL OUTLOOK'S
FORMATION IN UNIVERSITY
EDUCATIONAL SPHERE**

Galkieva Zinfira Khaydarovna

*candidate of Science, assistant professor of the department
of the foreign languages Orenburg State Agrarian University,*

Orenburg

АННОТАЦИЯ

В данной статье освещена проблема формирования экологического мировоззрения студента, в основе которого лежат ценностные установки, направленные на сохранение, восстановление и рациональное использование природы.

ABSTRACT

In the article the formation of the student's ecological world outlook's problem, where the installation, directed on conservation, reconstruction and rational use of the nature lies, is given.

Ключевые слова: формирование экологического мировоззрения; структурно-функциональная модель;

Keywords: ecological world outlook's formation; structural and functional model.

Разработка структурно-функциональной модели формирования экологического мировоззрения студента в воспитательной среде вуза

стала завершающим этапом теоретического анализа проблемы формирования экологического мировоззрения студента в воспитательной среде вуза. Наша модель стала той опорой, которая помогла фиксировать исходные, развивать недостающие или слабо проявляемые компоненты экологического мировоззрения.

Основные концептуальные положения модели представлены совокупностью подходов (системный, культурологический, компетентностный, личностно-деятельностный) и принципов, позволяющих объединить когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный критерии как критерии экологической мировоззренческой компетенции студента:

- принцип природосообразности требует в формировании экологического мировоззрения студента учета био-, социо-, и психогенных факторов развития личности, научное понимание взаимосвязи природных и социально-культурных процессов;
- принцип аксиологизации определяет отбор содержания ноосферных идей, экологических требований к студенту как человеку культуры;
- принцип поликультурности обеспечивает возможность самореализации участников образовательного процесса в их экологическом по содержанию общении.

Содержательное основание структурно-функциональной модели формирования экологического мировоззрения студента представлено ведущими ноосферными идеями, лежащими в основе экологического мировоззрения, и разработано на основе государственного стандарта высшего профессионального образования в соответствии с требованиями его экологизации.

Процессуальное основание обеспечивается поэтапностью в организации экологической деятельности, коррекции её целей, содержания, технологий, результатов на каждом из этапов.

Результативное содержит результат процесса формирования экологического мировоззрения студента, возникающий при последовательном продвижении студента от одного уровня сформированности к другому при переходе от усвоения системы экологических знаний, ноосферных идей к сформированности экологических взглядов, убеждений, позиций — к экологической деятельности, посредством оценки на основе единых критериев.

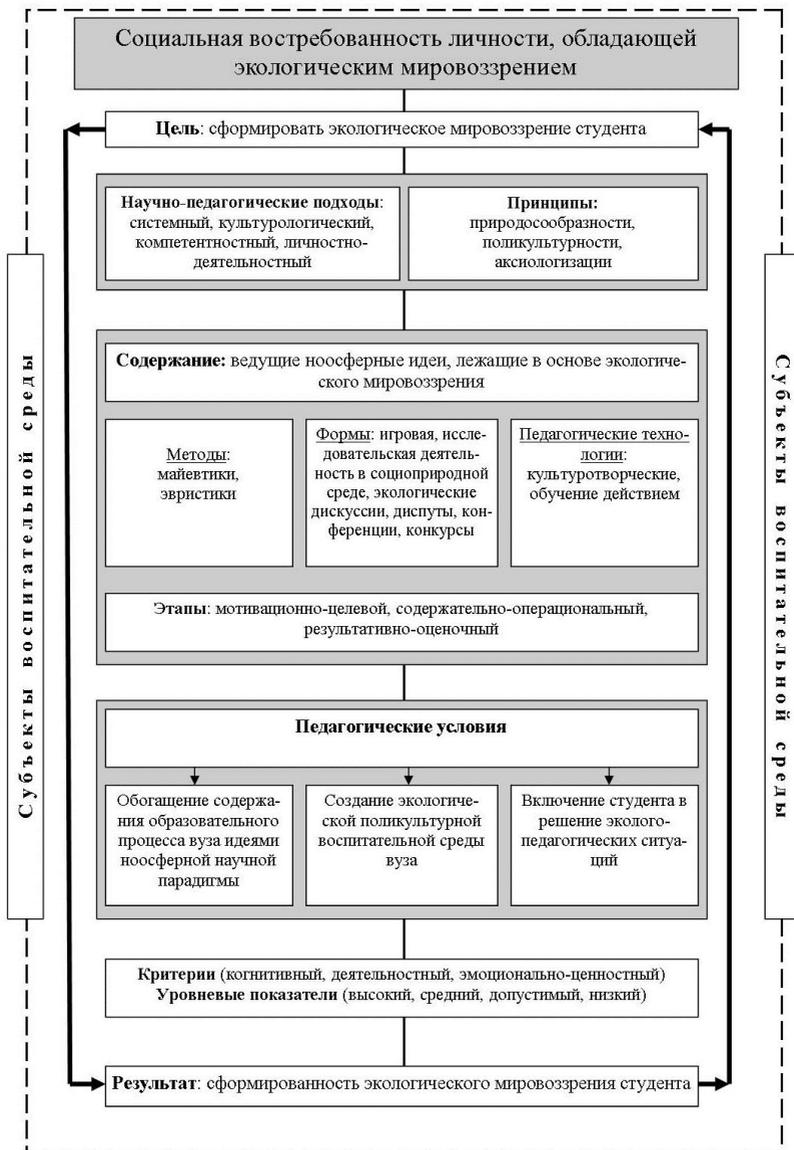


Рисунок 1. Модель формирования экологического мировоззрения студента в воспитательной среде вуза

Прогнозируемым результатом (за счет внедрения комплекса педагогических условий) является студент, обладающий экологическим мировоззрением и способный к экологической деятельности в системе «Я-Мир-Природа-Другой».

Формирующий эксперимент позволил выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию структурно-функциональной модели. Обогащение содержания образовательного процесса вуза за счет идей ноосферной научной парадигмы, как первое педагогическое условие, потребовало создания вариативных, гибких учебных модулей: «Сущность экологического мировоззрения», «Связь Универсума с человеком», «Ноосферные идеи». Каждый студент имел дело не только с готовыми экологическими знаниями, а с информацией, из которой новое экологическое знание нужно еще суметь получить.

Базовая часть воспитательной программы формирования экологического мировоззрения студента имела практически идентичное содержательное наполнение для студентов экспериментальной и контрольной групп и разработана на основе программы «Иностранный язык для студентов сельскохозяйственных вузов». Существенная разница заключалась в вариативной части, нашедшей отражение в учебно-методическом пособии “Ecological English” (1—2 курс), представленного в качестве авторского. Оно включало тексты и диалоги экологической направленности: What is Ecology? Ecological Problems; Environmental Protection; Save the Earth! Pollution; Water Pollution; Our Earth is our Home; Natural Disasters; тесты, материалы для экологических дискуссий и диалогов. Способ осмысления, понимания студентом содержания экологического мировоззрения шел через мировоззренческие универсалии — категории, наиболее обще характеризующие мир (человек, природа, пространство, время, цивилизация, информация, глобализация).

Экспериментальная работа выявила, что продуктивным было переосмысление эколого-мировоззренческих аспектов иностранного языка на основе ноосферных идей, эксплицитно и имплицитно существующих сегодня в обществе. Мы отмечаем сформированность у студента природоориентированной картины мира и мировоззренческих установок. В выступлениях студентов на семинарах, конференциях, в дискуссиях отмечалось: «Экологическое мировоззрение делает человека активным, ответственным за окружающий мир, природу и человека» (Дмитрий С.). Обогатилась тематика курсовых и дипломных работ, защит экологических проектов на иностранном языке.

Создание экологической поликультурной воспитательной среды вуза в качестве второго педагогического условия побуждало студента проявлять субъектную позицию и осуществлять свободный выбор содержания, методов и форм экологической деятельности, расширять пространство взаимодействия с миром экологической культуры. Экологическая поликультурная воспитательная среда не является данностью, она возникает на определённом личностно-деятельностном потенциале: она появляется, углубляется и расширяется на основе становления поликультурных и экологических потребностей «самодостраивания», «самоорганизации» (В.И. Слободчиков) преподавателя и студента. Основными механизмами реализации второго условия выступали: межпредметные конференции, коллоквиумы, научные семинары. Происходило личностное и профессиональное самоопределение студента, связанное с мотивами включения в деятельность общественных экологических организаций, международной организации «Гринпис» и др.

Как показал наш эксперимент, учебно-исследовательская деятельность студентов обеспечивала формирование всех компонентов экологического мировоззрения. Поощрение междисциплинарных научно-исследовательских работ, имеющих экологическую направленность, проведение мероприятий по презентации и защите дипломных проектов по экологической тематике, в том числе на иностранном языке, способствовало осознанию фундаментальных ноосферных идей, самоопределению студента в системе «Я-Мир-Природа-Другой», адекватному оцениванию своей и чужой экологической деятельности.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Иванцова Елена Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

*Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского,*

Арзамас

E-mail: ivantsova1980@gmail.com

CORRELATION FORMS OF DIFFERENTIATION IN RURAL SCHOOLS

Elena Ivantsova

candidate of pedagogic sciences, docent

*of Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky,
Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье расширено традиционное представление о формах дифференциации, описана специфика взаимосвязи форм дифференциации в условиях сельской школы, представлены примеры реализации ФГОСа на основе взаимосвязи форм дифференции в условиях недостаточности ресурсов.

ABSTRACT

The article extends the traditional concept of the forms of differentiation, described the specifics of the correlation forms of differentiation in rural schools, gives examples of the application this idea in low-resource settings.

Ключевые слова: дифференциация обучения, формы дифференциации обучения, взаимосвязь форм дифференциации, сельская школа.

Keywords: differentiation, forms of differentiation, the correlation forms of differentiation, rural school.

Сохранение сельских школ, обеспечение в них достойного уровня образования требует особых организационно-педагогических решений, одно из них — построение учебного процесса на основе взаимосвязи различных форм дифференциации обучения.

Отметим, что мы понимаем дифференциацию обучения как способ организации дифференцированного обучения, в котором элементы дидактической системы различаются в соответствии с индивидуально-типологическими особенностями отдельных групп учащихся. Глубинный смысл дифференциации, по нашему мнению, заключается в рациональном объединении учащихся на отдельных этапах учебно-воспитательного процесса для более полного развития их индивидуального потенциала.

В отечественной педагогике в зависимости от способа формирования групп учащихся, состава и численности школьников в группах традиционно различают внутреннюю и внешнюю формы дифференциации [3, 6, 10, 11].

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой учет индивидуальных особенностей учащихся производится в условиях работы «обычных» классов за счет вариативности темпа изучения материала, учебных заданий, видов деятельности и т. п. Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся (дифференцированный подход), так и в форме уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения.

Внешняя дифференциация предусматривает создание относительно стабильных групп, в которых содержание образования различается. Внешняя дифференциация может осуществляться в рамках как селективной системы, так и элективной системы.

Следует отметить, что в педагогической литературе часто соотносятся понятия «внутренняя дифференциация» — «внутриклассная дифференциация», «внешняя дифференциация» — «внутришкольная дифференциация» [1, 2, 4, 5, 7—9]. В большинстве случаев они расцениваются как тождественные, поскольку внутренняя дифференциация и внутриклассная дифференциация подразумевают организацию дифференцированного обучения в условиях одного класса (внутри класса); внешняя дифференциация и внутришкольная дифференциация подразумевают организацию дифференцированного обучения в условиях разных классов.

Однако данного понимания сущности форм дифференциации обучения недостаточно для описания учебно-воспитательного процесса сельской школы, которую зачастую характеризует малочисленность, малокомплектность, недостаточное ресурсное обеспечение и т. п. Это потребовало с одной стороны, выделения дополнительных критериев систематизации форм дифференциации

обучения, с другой, — расширения теоретического представления о формах дифференциации.

По нашему мнению, формы дифференциации обучения целесообразно различать и по способу учета индивидуально-типологических особенностей учащихся (внутренняя и внешняя); и по сфере реализации (внутриклассная, внутришкольная). Более того, данный ряд может быть дополнен и расширен с учетом современных тенденций в области образования. Появление образовательных округов как структурной единицы системы среднего образования предполагает дифференциацию обучения как внутри округов, так и между округами, что послужит толчком к дальнейшему развитию как уже известной межшкольной дифференциации, так и институциональной, между образовательными учреждениями различного типа.

Заметим, что необходимость взаимосвязи внутренней и внешней форм дифференциации объективна и отражает единство и противоположность двух ведущих тенденций в области образования: дифференциации и интеграции.

Однако именно в условиях сельской школы идея взаимосвязи различных форм дифференциации приобретает особый смысл, так как открывает широкие возможности в решении задач ресурсного обеспечения образования.

Так, в случае интеграции образовательных ресурсов внутри-окружная межшкольная дифференциация позволит разделить функции образовательных учреждений.

Например, в крупной базовой школе с сетью филиалов взаимосвязь форм дифференциации может выглядеть следующим образом: «образовательный минимум» (обязательные предметные области и учебные предметы) может изучаться в каждом филиале (внутриклассная Д. в сочетании с дифференцированным подходом к учащимся), а дополнительные учебные курсы, обеспечивающих образовательные потребности и интересы обучающихся, — в базовой школе (внутришкольная селективная внешняя Д.). Или «образовательный минимум» и часть дополнительных курсов могут изучаться в каждом филиале (внутриклассная уровневая Д., в отдельных случаях может быть дополнена элективной внешней Д.), остальная часть — в базовой школе (внутришкольная селективная внешняя Д.). Если даже после интеграции ресурсов в базовой школе невозможно изучение дополнительных учебных курсов на основе внутришкольной селективной внешней дифференциации, то при соответствующем

методическом обеспечении возможно изучение на основе внутриклассной уровневой дифференциации.

Это своего рода алгоритм построения учебного процесса на основе взаимосвязи форм дифференциации, который предполагает многочисленные варианты в зависимости от: социального статуса региона, его образовательной и культурной инфраструктуры, информационно-коммуникативных характеристик, кадрового потенциала образовательных учреждений, материально-технической базы образовательных учреждений и т. д.

Список литературы:

1. Алексеева С.В. Углубленное изучение курса геометрии 8—9 классов средней школы на основе внутриклассной дифференциации: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. Арзамас, 1998. — 250 с.
2. Арапов А.И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX — начала XX века: Автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.01. Новосибирск, 2000. — 20 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
4. Зайкин М.И. Сельская малокомплектная: уровень базовый и повышенный // Народное образование. — 1977. — № 9. — С. 105—108.
5. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. — 224 с.
6. Монахов В.М., В.А. Орлов, В.В. Фирсов Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 42—48.
7. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: Учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 176 с.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
9. Фролов И.В. Профильное обучение в сельской школе: Монография. Н. Новгород: НГПУ, 2006. — 297 с.
10. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
11. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. — 1995. — № 3. — С. 39—45.

**СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В АНГЛИИ (600—1848 ГГ.)**

Новикова Юлия Борисовна

*аспирант кафедры педагогики
Московского государственного областного
социально-гуманитарного института,
г. Коломна*

E-mail: newka1975@mail.ru

**THE HISTORY OF TEACHER EDUCATION
IN ENGLAND (FROM 600 TO 1848)**

Yulia Novikova

*postgraduate of Education department
Moscow State Regional Social-Humanitarian Institute,
Kolomna*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена становлению профессии учителя в Англии, особое внимание уделяется истокам педагогического образования в стране, в частности практико-ориентированному направлению в подготовке школьных учителей.

ABSTRACT

The article is dedicated to the development of teaching as a profession, special emphasis is made on the history of teacher education in England, in particular practice-based teacher training.

Ключевые слова: педагогическое образование, практико-ориентированный подход, школа, учитель, университет.

Keywords: teacher education, practice-based approach, school, teacher, university.

Одним из мировых лидеров в сфере образования является Англия, наиболее крупная историческая и административная часть Великобритании, в которой сложилась и эффективно функционирует многоступенчатая система подготовки педагогических кадров.

Многочисленные британские реформы и инновации последние трех десятилетий в этой сфере опираются на уходящие в многовековую историю традиции этого европейского государства и являются их дальнейшим развитием. Их изучение позволяет не только переосмыслить накопленный поколениями опыт и понять истоки многих происходящих в стране процессов, но и вывести всю систему педагогического образования на качественно новый уровень.

В данной статье подробно рассматривается становление основных моделей подготовки учителей, которые зародились еще в период средневековья.

Существуют документальные свидетельства, что во времена римского нашествия на территории Англии существовали школы, в которых преподавали право и риторику в соответствии с традициями античного образования, но с уходом римлян они были закрыты почти на 200 лет. Их возрождение связано с именем Святого Августина (354—430), последователи которого учредили школы двух типов: грамматические, первая из которых — *The King's School* — была открыта в 598 году, и певческие (song schools) для обучения сыновей дворян церковному хоровому пению.

Грамматические школы этого периода были организованы по принципу римских и греческих школ риторики. В них преподавали 7 предметов: грамматику, риторику, логику, арифметику, геометрию, музыку и астрономию. В VIII веке в школах стали также преподавать право, поэзию, естественную историю и Священное Писание (Алкуин, Йорк). Занятия в них вели священники, самые образованные люди своего времени, а преподавание рассматривалось как естественный процесс передачи знаний молодому поколению, не требующей специальной подготовки.

Во времена нашествия викингов в IX—X вв. центр образования сместился с севера и центра Англии на юг, в королевство Уэссекс, где благодаря усилиям короля Альфреда начинает возрождаться система школьного образования. Кроме того, в этот период создаются три выдающихся педагогических труда: Грамматика, Глоссарий и Диалог Эльфрика (955—1020(25)).

Норманнское нашествие (1066) значительно ухудшило качество образования в церковных школах, поскольку свело его к изучению псалмов и церковных служб, что в свою очередь способствовало созданию и процветанию светских школ, в которых французский стал основным языком для изучения латыни. Образование того времени носило прикладной профессиональный характер, а большинство учеников были будущие монахи или священники.

Следует отметить, что уже к 1100 при всех соборах и церквях существовали церковно-приходские школы, а во всех городах появились светские грамматические школы, некоторые из которых (Bedford, Christchurch, Waltham) были полностью выведены из-под контроля церкви.

В школах того времени преподавали чтение, письмо, ритуальные песнопения и элементарную латынь. Позднее в младших классах стали изучать риторику, а в старших — логику (труды Аристотеля). Кроме того, получила развитие концепция гуманитарного образования, которая стала рассматриваться как основа подготовки к специализированному изучению права, медицины или теологии. Концепция семи гуманитарных наук (тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадриум (музыка, арифметика, геометрия и астрологии)), известная еще с V века, в Англии получила развитие только в XII веке благодаря изучению ранее неизвестных классических трудов и появлению новых подходов к ним.

Эти перемены не ограничились школой. К началу XIII века в Англии стали зарождаться университеты, первым из которых стал Оксфорд (1096). Сегодня это звучит удивительно, но развитию британских университетов способствовал запрет короля Генриха II учиться английским студентам в Парижском университете (1188), вскоре после которого учеными, изгнанными горожанами из Оксфорда, был основан еще один университет в Кембридже (1209), окончательно оформившийся как таковой в 1226 году.

Вслед за Оксфордом и Кембрижем университеты, построенные на аналогичных принципах, стали появляться по всей стране: Хауден, Йоркшир (1266), Глэсни, Корнуолл (1267), Ланчестер (1283) и Честерла-Стрит (1286).

Практически каждый год вплоть до 1548 при одном из университетов открывался новый колледж. Однако серьезный урон процессу развития университетского образования нанесли 3 эпидемии чумы в XIV веке (1349, 1361 и 1367), вследствие которых умерли многие ученые, магистры и студенты. Так, в Оксфорде не появилось ни одного нового колледжа в период с 1340 (Queen's College) по 1379 (New College), а в Кембридже — с 1352 (Corpus Christ College) по 1439 (God's House, ныне Christ's Church).

Необходимо отметить, что в университетах того времени для получения степени бакалавра или магистра продолжали заниматься семью гуманитарными науками. Магистры не только имели право преподавать в университете, но и могли продолжать изучение теологии, права или медицины для получения степени

доктора философии. На наш взгляд, это является ранним свидетельством зарождения университетской модели подготовки учителей: магистры всегда являлись высокообразованными дипломированными специалистами, занимающимися педагогической деятельностью без специальной профессиональной подготовки.

Современный исследователь истории британского образования Д. Джилард отмечает, что для всего периода высокого и позднего средневековья (1100—1500) характерно ослабление роли церкви в образовании, хотя ее участие в нем ощутимо и в современной Англии. Данная тенденция, по мнению ученого, была связана не только с развитием философии, медицины и права и необходимостью создания светского общества, но и стремлением новых университетов стать независимыми учебными сообществами, самостоятельно определяющими условия присуждения научных степеней и права преподавать, с другой [1].

Растущая потребность средневекового общества в светском образовании способствовала появлению школ нового типа (конец XIV века), так называемых «независимых школ» (independent schools). Их создавали богатые благотворители или гильдии (guilds) как часть поминальных фондов (chantries). Первой из них считается грамматическая школа Wotton-under-Edge в Глостершире (учредитель — Катарина леди Бекили, 1384). Поскольку независимые школы были платными, то принимали в них сыновей аристократов, правящего класса, со всей страны. В них методы преподавания грамматической школы сочетались со светской подготовкой рыцаря (chivalric system). Иногда одновременно с ними создавались и новые колледжи при университетах для дальнейшего обучения выпускников: так, вскоре после основания независимой школы в Винчестере (1382—1394) был открыт Новый Колледж в Оксфорде (New College, 1379), а вслед за созданием школы в Итоне (1440) учредили Королевский Колледж (King's College, 1441) в Кембридже.

Впоследствии независимые школы были преобразованы в «паблик скулз». Благодаря своей близкой связи с университетами эти школы оказали глубокое влияние на развитие системы образования в целом, поскольку традиции подготовки учителей на базе школы, которые активно развиваются в стране в последние годы, заимствованы из их многовековой практики, доказавшей свою состоятельность и эффективность даже в XXI веке.

На развитие образования в XVI веке огромное влияние оказали Реформация (30-е годы XVI века до конца XVII века) и Возрождение (конец XVI — начало XVII века).

Английская Реформация связана с правлением Генриха VIII, во времена которого были закрыты или преобразованы многие старые церковные школы, и открыты новые. Грамматические школы по-прежнему оставались центральным звеном школьного образования, но теперь это были в основном так называемые «свободные школы», частные учебные заведения, находящиеся не только под контролем церкви, но и государства.

В каждой школе преподавали 2 человека: учитель (headmaster) и его помощник (usher): первый занимался с тремя старшими классами, второй — с тремя младшими. Хотя содержание школьного образования принципиально не изменилось, в уставы обновленных школ стали включать методические указания, касающиеся методов преподавания.

Популяризации образования также способствовал перевод Библии с латыни на английский язык, сделанный по приказу Генриха VIII. Ее массовое (хотя и кратковременное — 1535—1543 гг.) распространение среди широких слоев английского населения вызвало интерес к грамоте и послужило началом культурной революции, последствия которой можно было ощутить гораздо позже.

По утверждению британского ученого Р. Уильямса, английское Возрождение не привело к существенному изменению содержания школьного образования, хотя и наметил две основные тенденции его развития: рост школ с преподаванием на родном языке и выход ведущих из них из-под контроля государства. Кроме того, он показал неспособность традиционных государственных институтов приспособиться к экономическим и культурным изменениям в жизни страны [4, с. 133].

Несмотря на все преобразования в Англии грамматические школы того времени все чаще и чаще критиковали за узкое академическое содержание образования, поскольку последние в основном опирались на требования университетов. Такое образование не устраивало ни представителей правящего класса, желающих подготовить своих сыновей к военной, дипломатической или судебной карьере, ни среднего, ориентированного на практическое овладение ремеслами, поэтому параллельно с академическим начинают активно развиваться такие виды образования как элитарное и профессиональное.

Средневековое элитарное образование Англии было домашним: до семи лет дети аристократов обучались дома под руководством приглашенных тьюторов, с семи до четырнадцати лет юные дворяне служили пажами в богатых знатных семьях. Они выполняли

обязанности слуг и обучались рыцарскому обхождению и придворным манерам, а также стрельбе из лука, метанию копья, борьбе и верховой езде. С четырнадцати лет их отправляли в европейские придворные или рыцарские академии, в которых помимо рыцарских добродетелей обучали современным языкам, истории, географии и прикладной математике для военно-инженерного дела и гражданского строительства. Попытки открыть подобное учебное заведение в Англии в этот период так и не увенчались успехом.

Важно отметить, что многие методы подготовки будущих специалистов, зародившиеся в рамках средневекового элитарного образования по-прежнему можно встретить в практике не только ведущих классических британских университетов, но и многих современных образовательных учреждений.

Традиции профессиональной подготовки специалистов на рабочем месте восходят к 1562 году, когда профессиональные гильдии получили право самостоятельно готовить подмастерьев (Закон о ремесленниках, 1562): будущие ремесленники стали обучаться в различных цехах под руководством мастеров, которые отвечали не только за их профессиональное обучение, но и за нравственное воспитание. В этот период были открыты и первые профессиональные школы писцов и стряпчих, в которых обучали деловому английскому (*scrivenor's English*) и делопроизводству. С 5 до 7 лет городские дети посещали начальные школы для мальчиков, в которых обучали чтению, письму, катехизису и правилам поведения.

На наш взгляд, именно в этот период были заложены основы практико-ориентированной модели подготовки будущих специалистов на рабочем месте, которая играет ведущую роль в современном высшем профессиональном образовании страны.

Известный историк британского образования Дж. Джилард отмечает, что только в XVI—XVII веках во многом благодаря огромному влиянию на педагогическую мысль британского общества трудов выдающихся ученых и педагогов (Я.А. Коменского (1592—1670), С. Хартлиб (1600—1662), Дж. Пелл (1611—1685) и других) содержание школьного образования в Англии стало приобретать современные очертания [1]. К сожалению, многие предложения по модернизации традиционного содержания образования в школах и университетах, сделанные в период Английской революции (1649—1660), после реставрации короля Карла II (1660) так и не были реализованы на практике, поскольку государство полностью

отказалось от вмешательства в вопросы образования, а грамматические школы стали еще более консервативными.

Всеобщее недовольство состоянием образования в Англии выразил известный ученый и философ Джон Локк (1632—1704) в своем трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693), в котором он подчеркнул необходимость более широкой научной подготовки, нравственного и физического воспитания детей [3].

Важно заметить, что структура школьного образования в XVII—XIX веках претерпела незначительные изменения: существовало три группы грамматических школ, каждая из которых была ориентирована на запросы и потребности определенного социального класса. К первой относились 9 ведущих грамматических школ для детей аристократов и крупных землевладельцев, в которых доминировало классическое академическое образование. Ко второй принадлежало большинство грамматических школ, финансируемых местными властями и предназначенных для более широких социальных слоев, в которых также царил традиционный образ образования. Третью группу составляли грамматические школы для детей купцов и ремесленников в крупных городах, в которых преподавали так называемые «полезные науки» (математику и естественные дисциплины).

Кроме того, в это же время впервые обратили внимание на образование для бедных: появилось Движение благотворительных школ (*charity school movement*), в которых дети из бедных семей могли получить начальное образование. Самая первая благотворительная школа *Christ's Hospital* была открыта в Хоршаме в 1552 году. Позднее подобные школы появились в Лондоне и во многих других городах Англии и Уэльса. К 1710 году в стране насчитывалось 88 благотворительных школ, в которых обучалось более 2000 мальчиков и более 1000 девочек.

В 1780-х годах в городах стали появляться первые воскресные школы, в которых бедных детей и взрослых обучали чтению Библии.

Немного позже появляются трудовые школы (*schools of industries*) также для детей из бедных семей, в которых помимо начального образования обучали ручному труду. Первая подобная школа была открыта в Кэндале, Озерный край, в 1799 году. В ней помимо учителя преподавали три мастера, обучавшие ремеслам (вязание, прядение, сапожное дело).

Очевидно, что развитие всеобщего школьного образования привело в ряды учителей представителей разных социальных групп, обладающих различным уровнем знаний и не имеющих никакой

профессиональной подготовки, вынужденных опираться на собственный ученический опыт и учиться своему делу методом проб и ошибок, что не могло не сказаться на качестве знаний их учеников.

Как ни странно, но становлению педагогического образования способствовала начавшаяся в XVII веке утрата ведущими университетами монополии над профессиональным образованием [1]. После Реставрации монархии они стали пристрастно относиться к нонконформистам, что привело к созданию новых нонконформистских академий (*dissenting academies*) профессионального обучения, в которых готовили к карьере в области права, медицины, торговли, гуманитарных наук, инженерного и военного дела. Академии, ориентированные на представителей нового социального класса, стали активно развиваться с 1670 года. В лучших из них было разработано и воплощено на практике новое содержание образования: в них изучали не только греческий и латынь, но и английский, современные иностранные языки, математику и естественные науки (в основном, физику).

Академии были менее изолированными образовательными учреждениями и находились под влиянием передовых педагогических идей Шотландии, Голландии, Германии и Швейцарии. Тем не менее, это совершенно не изменило бытующего в то время представления о преподавателе как ученом человеке, поскольку вплоть до середины XIX века в обществе считалось, что «учителями рождаются, а не становятся».

В этот период сложилось мнение, что специальная подготовка требовалась лишь для учителей начальных школ, которых готовили в этих же школах по системе взаимного обучения. Самые способные выпускники получали возможность учиться в религиозных педагогических колледжах (*training colleges*).

Первый британский колледж для подготовки учителей появился в Шотландии (Педагогический колледж Глазго) в 1836 году. Его основатель, Дэвид Стоу, недовольный системой взаимного обучения, пытался придать подготовке учителей профессиональную направленность, опираясь на передовой европейский опыт. Выпускники колледжа, которых называли *trainers*, преподавали в Шотландии и многих британских колониях. В колледж приезжали студенты и наблюдатели со всего Соединенного Королевства, среди которых был и британский политик Сэр Джеймс Кей-Шаттлворт (*Caugh Shuttleworth*), основавший в 1840 году первый английский педагогический колледж Бэтлси (*the Battlesea Normal College*), ныне Университет св. Марка и Джона (Плимут). Тем не менее, активное

внедрение этой системы началось лишь с 1846 года, а учительский сертификат, который присуждался по окончании колледжа, был введен двумя годами позже.

Важно подчеркнуть, что, хотя выпускники университетов на протяжении многих веков преподавали в учебных заведениях разных типов, никакой специальной профессиональной подготовки они не получали, поскольку преподавание приравнялось к ремеслу, а не профессии. Университеты занялись разработкой подобных программ только во второй половине XIX века, когда передовой педагогической общественности (Г. Спенсер (1820-1903), Дж. Милл (1806—1873), О. Браунинг (1837—1923), Э. Хьюз (1807—1881) и другие) стало очевидно, что дальнейшее развитие системы государственного школьного образования невозможно без кардинального улучшения качества подготовки учителей [2]. Решить последнюю задачу только силами педагогических колледжей было невозможно.

Таким образом, можно утверждать, что, хотя в Англии систематическая профессиональная подготовка учителей отсутствовала вплоть до середины XIX века, именно средневековые традиции университетского и профессионального образования заложили основы современных эффективных моделей подготовки педагогических кадров на базе университетов, школьных центров и самих школ.

Список литературы:

1. Gillard D. Education in England: a brief history. — 2012. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.dg.dial.pipex.com/history/ (дата обращения 10.10.2013).
2. Hirsch P., McBeth M. Teacher Education at Cambridge. The Initiatives of Oscar Browning and Elizabeth Hughes. London: Woburn Press, 2004. — 288 p.
3. Locke, John. Some Thoughts Concerning Education. Vol. XXXVII, Part 1. The Harvard Classics. New York: P.F. Collier & Son, 1909—14. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.bartleby.com/37/1/ (дата обращения 22.09.2013).
4. Williams R. The Long Revolution. London: Chatto and Windus, 1961. — 360 p.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОКРУГА

Бессонова Валентина Прокопьевна

канд. пед. наук, Северо-Восточный федеральный университет

им. М.К. Аммосова,

г. Якутск

E-mail: bessonova.vp@mail.ru

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF NORTH-EASTERN UNIVERSITY EDUCATIONAL DISTRICT

Valentina Bessonova

candidate of Science, North-Eastern Federal University

named after M.K. Ammosov,

Yakutsk

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена актуальным вопросам непрерывного педагогического образования. В ней кратко обозначены проблемы школьного образования в республике и роль университета как института непрерывного образования взрослых, которые, по мнению автора, необходимы для устойчивого развития региона.

ABSTRACT

This article is devoted to topical issues of continuous pedagogical education. It briefly outlines the issues of school education in the Republic and the role of the University as the Institute of adult continuing education, which, in the author's opinion, are necessary for the sustainable development of the region.

Ключевые слова: университетский образовательный округ; личность учителя; анкетирование; уровень образования.

Keywords: University educational district; teacher's personality; questionnaire; level of education.

Стратегические задачи развития российской экономики предъявляют высокие требования к профессионализму современных специалистов с высшим образованием, к уровню их способности и готовности продуктивно решать научно-технические, инновационные, управленческие и другие задачи. Конкуренция национальных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира [5]. В связи с этим в настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций. Важным условием развития системы образования в любом регионе является обеспечение непрерывного профессионального образования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить содержательную сущность непрерывного образования как пожизненного процесса, обеспечивающего постоянное развитие человека как субъекта деятельности и общения, рост его интеллектуального и культурного уровня.[3]

Непрерывность образования педагога реализуется в соответствии с принципами Болонского процесса принятыми в Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 гг.:

- «Образование через всю жизнь»;
- компетентностный подход при создании многоуровневых образовательных программ, вовлечение работодателей в процесс обучения;
- внедрение новых информационных технологий при построении системы управления знаниями, обеспечивающей интегральный подход к созданию, накоплению знаний и управлению ими [5].

Так как качество университетского образования напрямую связано с уровнем школьной подготовки абитуриентов, СВФУ практикует не только профессиональное образование будущих педагогов, но и их довузовскую подготовку, профориентацию и дальнейшее повышение квалификации после завершения обучения.

Только в 2010—2011 учебном году курсами повышения квалификации и профессиональной переподготовки института повышения квалификации педагогов СВФУ были охвачены 1906 педагогов Якутии, Магаданской области и Чукотского автономного округа. В университете создается комплексная и открытая система профориентации школьников, направленная на оказание помощи молодежи в выборе будущей профессии, в том числе педагога.

В 2010 г. в целях продолжения работы по созданию системы непрерывного образования и повышению качества школьного образования создана Ассоциация «Северо-Восточный университетский образовательный округ». Сегодня ассоциация включает 56 образовательных учреждений разных типов и видов, которые имеют опыт инновационной деятельности и показывают высокое качество подготовки обучающихся. Сфера деятельности университетского образовательного округа начинает расширяться за счет привлечения учебных заведений Чукотки, Магаданской области, Амурского, Хабаровского и Камчатского краев. Еще одна разновидность олимпиад, проводимых университетом — это Северо-Восточная олимпиада школьников по 15 школьным дисциплинам.

В 2011 году в рамках проекта «Форсайт Республики Саха (Якутия)» университет провел опрос населения с целью оценки состояния региональной системы образования и прогнозирование ее развития.

Наряду с традиционными социологическими линиями анализа (возраст, специальность) анкета позволила выявить главные вопросы современной школы, провести параллели между современным состоянием образования и отношением населения республики к нему. Анкета позволила увидеть реальное состояние школьного образования и возможные пути улучшения состояния образования. Также рассматривается отношение населения к образованию в целом, профильному образованию.

Так, по уровню образования большинство респондентов имеют высшее образование — 1008, далее следуют респонденты со средне-специальным образованием — 589 человек, затем респонденты, окончившие среднюю школу — 169 человек, имеющие незаконченное высшее — 131 человек, НПО — 51 человек, послевузовское образование — 21 человек, окончившие основную школу — 11 человек, начальную школу — 3 человека, не учился — 1 человек. Анкетированием охвачены все экономические районы республики. В Республике Саха в 33 районах из 35 преобладает агропромышленное производство. Из 676 населённых пунктов — 601 сельский населённый

пункт (88,9 %). Поэтому в системе образования Республики Саха (Якутия) особая роль отводится сельской этнокультурной школе, так как из 665 общеобразовательных учреждений республики 480 расположены в сельской местности, из которых 326 (68,9 %) являются малокомплектными. Характерные особенности образования в сельской местности: низкая плотность населения — 0,1 чел. на кв. км., территориальная удалённость населённых пунктов, слабо-развитость транспортной инфраструктуры. Низкая наполняемость классов: средняя по республике — 13,5 чел., наименьший показатель в отдалённых сельских и арктических улусах — 5,1 чел.

Какие же критерии качественного образования наиболее важны? Из 16 предложенных критериев, наиболее часто встречаются следующие ответы: высокая квалификация учителей — 61,3 %, хорошая подготовка выпускников — 50 %, хорошая материально-техническая база — 42 %, хорошие отзывы школьников или их родителей — 19,4 %, высокий уровень безопасности детей — 18,3 %. Также респонденты констатируют, что на сегодняшний день роль учителя в системе образования, или вообще в системе социального понимания, которое он занимает в обществе, недостаточно высокая. Они ожидают действенные меры, в том числе и в пропаганде учителя, как профессии, в том числе повышение статуса учителя. «Качество образования напрямую зависит от качества учителей, качества их знаний» — говорилось на прошедшем недавно январском совещании работников образования республики, на котором приняли участие 550 человек, представляющих все муниципальные образования. Всего по РС(Я) 23 % учителей имеют высшую категорию. Отмечается низкий приток молодых учителей в школы промышленных улусов: Алданского, Нерюнгринского, Мирного, п. Жатая и др. Не хватает учителей по естественно-математическим наукам, учителей иностранного языка. Вместе с тем только 1,8 % опрошенных посоветовали бы своим детям выбрать в будущем профессию учителя, предпочтения отдавались медицинскому 12,9 %, экономическому 9,7 %, юридическому 8,2 % образованию. В то же время учитель — это та профессия, где сложились большие династии.

Таким образом, возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка, работа с родителями и т. д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование и организация

содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды. В современных условиях становятся востребованными коммуникативные функции (умение вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнёрство), связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской, экологической деятельностью и др. при переходе к информационному обществу характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний, все более важным для педагога становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, возрастает значение его профессиональной мотивации [4, с. 23]. Переход к профильному образованию настоятельно требует использования тех методик обучения, которые позволяют активно выявлять и раскрывать индивидуальность каждого ребенка. Должны создаваться особые психолого-педагогические условия в школе, позволяющие каждому ученику освоить образовательную программу и быть успешным. Особенно важным является использование потенциала родителей и местного сообщества в качестве ресурса развития школы. Реализация нового содержания педагогического образования требует решения задач, связанных с внедрением новых технологий обучения. Основу таких технологий составляет отход от массового, валового обучения.

Список литературы:

1. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
2. Реализация непрерывного педагогического образования в регионе в условиях педагогического университета. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://www.uni-altai.ru/Res/Journal/pedagog/pedagog_10/gpro.htm (дата обращения 14.10.2011).
3. Развитие личности учителя в системе педагогического образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://bugabooks.com/book/29-vvedenie-v-pedagogicheskuyu-deyatelnost/39-41-sistema-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-brazovaniya.html> (дата обращения 22.10.2011).
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие под ред. Н.В. Бордовской. — 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 годы.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Лёвкина Елена Викторовна

*канд. пед. наук, ст. преподаватель Арзамасского филиала
Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас*

E-mail: levkina_alena11@mail.ru

EVALUATION THE EFFECTIVENESS OF CIVIL EDUCATION OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Elena Levkina

*candidate of pedagogic sciences, senior lecturer
of Arzamas branch of Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky,
Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен способ оценки эффективности организации гражданского воспитания студентов педагогического вуза. Высокий, средний или низкий уровень гражданской культуры будущего педагога, как главного параметра определения эффективности процесса гражданского воспитания в педагогическом вузе, выявляется на основе когнитивного, мотивационно-ценностного и практического критериев.

ABSTRACT

The article presents a method for evaluating the effectiveness of civil education of pedagogical high school students. High, medium or low level of civic culture of the future teacher as the main parameter determining the efficiency of the process of civic education in pedagogical high school, revealed through cognitive, motivational and valuable, practical criteria.

Ключевые слова: гражданское воспитание; гражданская культура; уровень; критерии; показатели.

Keywords: civic education, civic culture, level, criteria, indicators.

Гражданское воспитание — один из неотъемлемых элементов подготовки будущего учителя, который независимо от преподаваемого предмета будет воспитывать гражданственность в своих учениках. В российских вузах накоплен обширный опыт организации гражданского воспитания студентов, в том числе и педагогических вузов. Так, теоретические основы гражданского воспитания заложены в отдельные положения концепций и программ воспитания высших учебных заведений, которые на практике реализуются в основном через воспитательную работу педагогических и гуманитарных кафедр. Для кураторов проводятся тренинги, семинары, а также организуются курсы повышения квалификации в области гражданского воспитания студентов.

Основная роль в гражданском воспитании будущих педагогов принадлежит учебному процессу, в рамках которого изучаются дисциплины гуманитарного, педагогического и социально-экономического циклов. Ряд специалистов предлагает использовать потенциал научно-исследовательской деятельности путём организации студенческих научных обществ, через привлечение студентов к участию в межвузовских, всероссийских, международных творческих конкурсах, проектах и конференциях. Стратегически важным сегодня считается расширение социального фона вуза, а именно привлечение представителей других вузов, социальных институтов, органов управления молодёжной политикой, с целью создания воспитательной системы, в основе построения которой будет лежать идея гражданского воспитания будущих педагогов. Во многих вузах проводятся опросы, анкеты с целью выявления эффективности организации гражданского воспитания, где анализируется желание будущих педагогов участвовать в мероприятиях социокультурного значения.

Однако введение ФГОСа ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») заставляет пересмотреть процедуру оценки эффективности организации гражданского воспитания студентов педагогического вуза.

Актуальность изучения процедуры оценивания результатов гражданского воспитания студентов педагогического вуза обусловлена необходимостью мониторинга и коррекции учебно-воспитательного процесса, выбора оптимальных форм и методов воздействия на личность. Поскольку целью и основным результатом гражданского воспитания студентов педагогического вуза является формирование гражданской культуры будущих учителей, основным параметром

определения эффективности гражданского воспитания студентов в педагогическом вузе будет являться определение её уровня.

Под гражданской культурой будущих педагогов мы понимаем интегративное свойство личности, характеризующееся наличием у студентов глубоких и прочных знаний в области гражданского воспитания школьников; ценностных отношений к Родине, своему народу и его культуре, к представителям другой национальности и их культуре, к политико-правовой сфере государства, к обществу и общечеловеческим проблемам, положительной установки к профессиональной деятельности в области гражданского воспитания; а также активной социально-полезной и профессиональной деятельностью, умением самостоятельно, с долей творчества организовать работу по гражданскому воспитанию школьников, выбрав оптимальные формы и методы её осуществления [1, с. 156].

В данной логике целесообразно выделить следующих основных критериев и показателей определения уровня гражданской культуры студентов в педагогическом вузе:

1. Когнитивный (знания):
 - знание истории развития идеи гражданского воспитания и её значения в современном российском обществе;
 - знание сущности гражданского воспитания на современном этапе;
 - знание методики гражданского воспитания современных школьников;
 - знание особенностей гражданского воспитания (факторов, подходов, субъекта и объекта воспитания);
 - знание диагностики гражданского воспитания и условий эффективности организации гражданского воспитания.
2. Мотивационно-ценностный (отношения):
 - отношение к Родине; отношение к своему народу и его культуре;
 - отношение к представителям других национальностей и их культуре;
 - отношение к политико-правовой сфере государства;
 - отношение к обществу,
 - общечеловеческим проблемам;
 - отношение к профессиональной деятельности в русле гражданского воспитания.
3. Практический (деятельность):
 - участие в социальных и благотворительных акциях вуза;

- участие в общественно-полезной деятельности: активная деятельность по гражданскому воспитанию в период педагогической практики.

Данные критерии и показатели позволяют оценить уровень сформированности гражданской культуры будущих педагогов, под которым мы понимаем степень наличия у студентов знаний из области гражданского воспитания школьников; ценностных отношений к Родине, своему народу и его культуре, к представителям другой национальности и их культуре, к политико-правовой сфере государства, к обществу и общечеловеческим проблемам, к профессиональной деятельности в области гражданского воспитания; а также опыта социально-полезной и профессиональной деятельности [1, с. 159].

В зависимости от устойчивости проявления указанных признаков, на основе качественно-количественной характеристики, мы выделяем три взаимосвязанных уровня гражданской культуры будущих учителей: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень проявляется в гражданской осведомлённости. Так знания студентов этого уровня по гражданскому воспитанию школьников недостаточны для эффективной работы с детьми. Студент имеет смутное представление о сущности гражданского воспитания, методически не грамотен, т. е. не ориентируется в его формах, методах и средствах. Социально полезная и воспитательная практическая деятельность иногда выполняется, но крайне редко. Не участвует в общественной жизни вуза. Наблюдается явное нежелание общаться с людьми других национальностей. Он допускает отклонения в правопорядке, не желает ничего знать об истории и культуре своей Родины, общечеловеческие проблемы не волнуют. В профессиональной деятельности достаточно пассивен.

Средний уровень предполагает, что студент обладает некоторыми знаниями в области гражданского воспитания молодёжи: понимает его сущность, частично знает историю развития идеи, имеет представление о его основных направлениях, имеет некоторый опыт определения гражданской воспитанности школьников. Но, имеющиеся знания студент не всегда верно применяет. Частично владеет методикой планирования и организации гражданского воспитания школьников, используя наиболее известные формы, методы и средства. Изредка участвует в социально значимой, полезной деятельности. Студент осознаёт социальную значимость гражданского воспитания учащихся и пытается принимать в нём участие. Так, студент имеет положительное отношение к своему народу, любит

свою Родину, проявляет толерантность к людям другой национальности, старается знать и соблюдать законы страны. Студент граждански активен, ориентируется в общественных проблемах и иногда имеет желание способствовать их разрешению. Социально не самый ценный, недостаточно высокий уровень характеризуется как гражданская грамотность.

Высокий уровень предусматривает, что студент обладает целостной системой знаний в области гражданского воспитания школьников, знает его историю, сущность на современном этапе. Студент владеет методикой гражданского воспитания, умеет планировать и организовывать воспитательный процесс, проявляя творчество. Будущий педагог имеет стойкий интерес к педагогической деятельности в данной области. Студент обладает чувством патриотизма, стремиться сделать что-либо на благо Родины, при этом ценит людей другой национальности и их культуру, знает свои права и обязанности, соблюдает их. Студент интересуется общественными проблемами, пытается проникнуть в их суть. Будущий учитель активно участвует в социально значимой и профессиональной деятельности, проявляет инициативу. Систематически участвует в гражданском воспитании молодого поколения, добиваясь при этом хороших результатов. Является эталоном для других студентов и преподавателей. Характеризуется высшим уровнем развития гражданской культуры.

Выделенные критерии и показатели отражают реальный воспитательный процесс в педагогическом вузе и прошли необходимую апробацию, могут быть рекомендованы для внедрения в работу специалистов по организации гражданского воспитания.

Список литературы:

1. Лёвкина Е.В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе: дис. ...канд. пед. наук/ Е.В. Лёвкина. Арзамас, 2009. — 230 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОБЛЕМЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ**

Омельчук Елена Владимировна

*старший преподаватель кафедры биологических основ
физического воспитания и спортивных дисциплин
Института физического воспитания и спорта, НПУ
имени М.П. Драгоманова,
г. Киев*

E-mail: omelchuk.58@mail.ru

**THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER OF THE PHYSICAL
CULTURE IN THE PROBLEM
OF HEALTH PRESERVATION STUDENTS**

Elena Omelchuk

*senior lecturer in biological bases of physical education
and sport sciences Institute of Physical Education and Sports,
National Dragomanov Pedagogical University,
Kiev*

АННОТАЦИЯ

В статье указано, что в связи с тенденцией ухудшения состояния здоровья учащихся повышено внимание к качеству подготовки будущих учителей физической культуры. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в аспекте здоровьесохранения учащихся приобретает чрезвычайную актуальность.

Мониторинг знаний, умений и навыков будущих учителей физической культуры дает основания утверждать, что у студентов, при наличии формальных знаний и умений полностью отсутствует интегративный компонент в структуре этих знаний и умений.

ABSTRACT

The article stated that, in view of the trend of deterioration of health of students increased attention to the quality of training of future teachers of physical culture. The problem of formation of professional competence of future teachers of physical training in the aspect health preservation student gets extremely relevant.

Monitoring the knowledge and skills of future teachers of physical culture gives the reason to believe that the student in the presence of formal knowledge and skills is not fully integrative component in the structure of knowledge and skills.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; будущий учитель физической культуры; здоровьесохранение.

Keywords: professional competence; the future teacher of physical culture; health preservation.

В современных условиях состояние здоровья детей имеет большое значение — от него зависит развитие общества в будущем. За последние годы в Украине сделаны значительные шаги на пути создания условий для здоровьесохранения учащихся через образование. Однако, несмотря на значительное внимание государства, ученых, педагогов к вопросам здоровья подрастающего поколения, эта проблема пока еще не решена должным образом. Из-за постоянно растущей учебной нагрузки и общей гиподинамии на фоне психологического дискомфорта, в последние годы вызывает тревогу состояние здоровья школьников Украины. Наблюдается рост функциональных отклонений и снижение резерва здоровья детей.

В связи с нарастающей гипокинезией и прогрессирующей гиподинамией проблема сохранения и восстановления здоровья подрастающего поколения приобретают особую актуальность для учителей физической культуры.

Учитель физической культуры — профессия, связанная с сохранением здоровья детей и обеспечением их физического, духовного и нравственного развития. Именно учитель физической культуры должен учитывать индивидуальные особенности, морфо-функциональные характеристики, возрастные и половые особенности каждого учащегося, обеспечивать индивидуальный подход к профилактике и укреплению здоровья и развитию двигательной активности каждого ребенка. Задача высшего педагогического учебного заведения — подготовить такого профессионально компетентного учителя, который бы мог оценить все реальные показатели состояния здоровья, физического развития, двигательной активности учащихся,

обеспечить индивидуальный подход к развитию всех этих качеств, всей своей деятельностью обеспечить профилактику и предупреждение заболеваний, связанных с учебным процессом, пропагандировать здоровый образ жизни.

На наш взгляд, в связи с тенденцией ухудшения состояния здоровья учащихся и в условиях повышенного внимания к качеству подготовки будущих учителей физической культуры, проблема приобретает чрезвычайную актуальность.

Задачей исследования было: изучить и обосновать теоретический и практический интерес проблемы в современной научной литературе. Осуществить анализ состояния профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе изучения естественнонаучных дисциплин в проблеме сохранения здоровья учащихся. Работа выполнена в соответствии с планом научно-исследовательских работ Института физического воспитания и спорта Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова.

Результаты исследований последних лет свидетельствуют об имеющейся тенденции ухудшения показателей здоровья учащихся подростков в Украине [2, с. 33]. Наблюдается рост функциональных расстройств, острой и хронической соматической заболеваемости, морфофункциональных отклонений, уменьшается группа здоровых детей — 77 % учащихся общеобразовательных учебных заведений наблюдается патология ОДС, среди которой распространены сколиоз, плоскостопие, нарушение осанки [4, с. 19]. За период обучения в школе здоровье детей еще ухудшается — до 64 %, возрастает доля детей с хроническими заболеваниями, низкий уровень адаптационно-резервных возможностей учащихся в младшем школьном возрасте составляет — 33 % и возрастает до 58 % в старшем [4, с. 20].

По последним данным, уже в старшем возрасте доля здоровых — лишь 7—17 %, а доля детей с хроническими заболеваниями достигает 60 % [4, с. 17]. Зафиксировано, что в начале школьного обучения каждый третий ребенок имеет заболевания костно-мышечной и дыхательной систем, каждый четвертый — болезни органов пищеварения, каждый десятый — болезни глаз, эндокринной системы и системы кровообращения [4, с. 18].

Морфофункциональной особенностью организма школьника является то, что его организм находится в процессе постоянного роста и развития. У учащихся не завершено развитие органов и систем организма, что обуславливает его повышенную чувствительность и влияет на состояние здоровья. Любое неверное воздействие на организм может кардинально изменить ход развития и дальнейшего

функционирование организма. Учитель физической культуры, ответственный за здоровье учащихся, должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения. Поэтому одной из составляющих профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры является здоровьесохранение.

Как отмечают Е.Н. Ионова и Ю.С. Лукьянова: «здоровьесохранение личности — это процесс обучения и воспитания, который не наносит прямого или опосредованного вреда здоровью учащихся, а создает безопасные и комфортные условия пребывания детей в школе, обеспечивает индивидуальную траекторию обучения и воспитания ребенка, избегания стрессов, перегрузки, усталости воспитанников и, тем самым, способствует сохранению, укреплению здоровья школьников» [3, с. 69—70].

По мнению Я.М. Герчак, «здоровье — есть категория не только биологическая, но и глубоко социальная и психологическая, регулируемая и управляемая как социальными институтами, так и самой личностью. Поэтому сохранение и укрепление здоровья детей и молодежи является первостепенной и насущной потребностью общества» [1, с. 10].

Нами проводился анализ современного состояния сформированности профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в восьми высших учебных заведениях Украины и Института физической культуры Щецинского университета (Польша).

Мониторинг знаний, умений и навыков будущих учителей физической культуры дает основания утверждать, что у студентов, при наличии формальных знаний и умений полностью отсутствует интегративный компонент в структуре этих знаний и умений.

Так, анализ ответов студентов показал, что 79,51 % студентов считают, что профессиональная компетентность будущих учителей физической культуры формируется в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, 75,37 % студентов понимают значения базовых знаний естественнонаучных дисциплин в практической деятельности учителя физической культуры. Однако, только 14,07 % студентов знают анатомо-физиологические особенности организма человека, лишь 15,22 % студентов владеют знаниями о закономерностях развития систем и органов организма различных возрастных групп, а 12,88 % студентов знают биохимические основы жизнедеятельности организма человека, и, к сожалению, только 29,56 % студентов владеют знаниями о биологических основах дозирования физической нагрузки для учащихся разных возрастных групп.

Не радуют и показатели умений и навыков, приобретенных студентами в процессе изучения естественнонаучных дисциплин (рис. 1).

Анализ литературных источников и анализ педагогической деятельности показал, что сегодня актуальным является формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в аспекте морфофункциональных основ оценки состояния здоровья, физического развития и двигательной активности учащихся и ее формирование, что и происходит в процессе изучения базовых естественнонаучных дисциплин.

Современный учитель физической культуры своими знаниями и умениями должен обеспечивать сохранение здоровья детей, должен уметь решить множество основных задач, обеспечивая индивидуальный подход к каждому учащемуся.

Наиболее страдает от учебной нагрузки и частых стрессов зрение. Чтобы зрение не падало, необходимо научить учащихся не только ограничению времени, проводимому у компьютера или телевизора, но и правильной позе при этом, а после зрительных нагрузок делать офтальмотренаж, зарядку для глаз, вообще заниматься такими видами двигательной активности как плавание, бадминтон, настольный теннис, что развивает фокусировку внутриглазной мышцы.



Рисунок 1. Распределение студентов, относительно овладения, необходимыми учителю физической культуры, умениями и навыками, приобретенными в процессе изучения естественнонаучных дисциплин (%)

Для того чтобы учащиеся могли противостоять многочисленным стрессам современности учитель физической культуры должен уметь сам и научить своих учеников навыкам психологического расслабления, уберечь их от употребления наркотиков, алкоголя, никотина.

Учитель физической культуры должен научить детей приемам физического расслабления мышц, укреплению мышц после постоянного статического перенапряжения и обеспечить, тем самым, сохранение у школьников правильной осанки. Для профилактики травматизма, должен научить учащихся группироваться и падать.

Неправильное дыхание усугубляет состояние переутомления школьника как психического, так и физического и приводит к гипоксии, результатом которой является хроническая кислородная недостаточность (с вытекающими последствиями). Учитель физической культуры должен научить детей не только правильно дышать, но и, когда это необходимо (для укрепления здоровья и профилактики заболеваний) использовать различные дыхательные техники, например, по методу Бутейко, Стрельниковой и др.

В результате исследования нами доказано, что проблема организационно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры является актуальной теоретической и прикладной задачей современности. Компетентностный подход в преподавании, не отрицая значения знаний, акцентирует внимание на способности использовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

Анализ педагогических научно-методических источников показал, что существует множество методических направлений и технологий обучения.

Нами разработан и введен в учебно-образовательный процесс интегрированный курс «Морфофункциональные и метаболические основы физического воспитания и спорта» для квалификационного уровня «Бакалавр» специальности 6.010201 — Физическое воспитание, что обеспечило возможность осуществить междисциплинарные и внутренне дисциплинарные связи учебных дисциплин нормативной части цикла естественнонаучной подготовки, объединив их в единый интегрированный курс. Целью интегрированного курса является: формирование знаний, умений и навыков, необходимых для обеспечения индивидуального подхода в физическом воспитании школьников. В процессе изучения дисциплин интегрированного курса, будущие учителя физической культуры приобретают необходимые знания для обеспечения сохранения и укрепления здоровья учащихся,

учатся правильно оценивать изменения в строении организма детей и подростков и использовать эти знания для повышения эффективности физического воспитания школьников. Осваивают методики психофизиологических исследований, работоспособность и функциональное состояние организма в различных возрастных периодах, для применения их в будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры. Изучают возможности и учатся планировать профилактические и оздоровительные мероприятия для учащихся.

Список литературы:

1. Герчак Я.М. Формирование готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук. / Я.М. Герчак. Новокузнецк, 2007. — 22 с.
2. Гозак С.В. Гігієнічна оцінка умов фізичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / С.В. Гозак, О.Т. Слізарова, О.П. Рудницька та ін. // Медикосоціальні проблеми формування здоров'я дітей та підлітків, шляхи їх вирішення : матер. наук. практ. конф. Харків, 2010. — с. 33.
3. Ионова Е.Н., Лукьянова Ю.С. Здоровьесохранение личности как психолого-педагогическая проблема / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ (ХХІІ), — 2009. — № 1. — 160 с., с. 69—72.
4. Gozak S.V. Impact of the educational process factors on the schoolchildren health. ENVIRONMENT & HEALTH — № 3 — 2012, — pp. 17—20.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ракович Виталий Владимирович

*преподаватель кафедры изобразительного искусства и дизайна
Херсонского государственного университета,
Украина, г. Херсон
E-mail: Rakovich-44@mail.ru*

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS MODEL OF FUTURE VISUAL ART TEACHERS

Vitaliy Rakovich

*teacher of Department of visual arts and design, Kherson State University,
Kherson, Ukraine*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу особенностей профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства, конкретизации её компонентов и отражению их в соответствующей модели.

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of peculiarities of future visual art teachers' professional self-awareness, specification and reflection of its components in a corresponding model.

Ключевые слова: профессиональная самооценка; художник-педагог; «Я-концепция»; «образ Я»; рефлексия; учебная деятельность.

Keywords: professional self-awareness; teacher-artist; self-concept; self-image; reflection; learning activity.

В последнее время основные факторы успешной учебной деятельности в высшей школе обусловлены переходом от репродуктивного обучения в область активного самосознания. Согласно этому в образовательном пространстве вуза актуальными становятся проблемы развития у студентов навыков самоконтроля, анализа причин и следствий своей деятельности, планирования

и корректирования процесса собственного саморазвития. Данные процессы базируются на профессиональной самооценке, благодаря которой будущие преподаватели способны адекватно определять уровень собственного профессионального развития, а также выстраивать и корректировать процесс самообразования соответственно требованиям образовательного стандарта.

Проблему формирования профессиональной самооценки как одного из важных критериев становления личности специалиста в вузе исследовали Брель П.Ю., Миронова С.Б., Роденкова О.В., Ширапова Д.Д. и др., профессиональную самооценку будущих учителей, как фактора самосовершенствования педагогического мастерства изучали Кувшинов О.В., Ларионова М.О., Меженцев О.Ф., Уточкина О.Ю. Однако на сегодняшний день проблема формирования профессиональной самооценки у будущих художников-педагогов остается открытой.

Нас интересует процесс формирования профессиональной самооценки как фактора оптимизации профессиональной компетентности будущих специалистов и основы сознательного подхода студентов к собственному личностно-профессиональному становлению.

Целью статьи является определение особенностей профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства и отображение их в соответствующей модели.

Понятие самооценки широко используется в психологии, имеет множество определений и сопряжено с такими понятиями, как Я-концепция, образ Я, рефлексия. По мнению Н. Барской, самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [1]. В. Столин [8] определяет самооценку, как сопоставление собственных характеристик с ценностными шкалами.

Мы считаем, что самооценка выступает как рефлексирующее образование психики. Иными словами, механизм самооценивания включает самооценку как рефлексацию, отслеживание «образов Я». Их анализ и, собственно, оценку реализует самосознание личности. Таким образом, говоря о самооценке, мы имеем в виду весь процесс фиксации, анализа и оценки самосознанием человека «образов Я» в разных жизненных ситуациях. То есть мы являемся приверженцами той точки зрения отечественной психологии, согласно которой самооценка является неотъемлемой частью самосознания личности.

Частью общей самооценки является профессиональная — оценка себя как субъекта профессиональной деятельности [7]. Г. Брель профессиональную самооценку понимает, как оценку специалистом самого себя, своих профессиональных возможностей, качеств, своего

места в трудовом коллективе и в обществе среди людей [2]. Содержанием профессиональной самооценки выступает самоотношение к профессионально значимым параметрам, необходимым для осуществления профессиональной деятельности: деловые качества, качества профессионального общения, аналитические умения и ценностные ориентиры профессиональной деятельности [6, с. 13].

Основами развития профессиональной самооценки личности, прежде всего, является ее отнесенность к профессиональной деятельности, а также учет профессиональных и личностных качеств; профессиональной компетентности и результативности деятельности профессионала во временной перспективе. Также, можно заметить, что знание о себе человек получает в социуме, а они неизбежно наполняются эмоциями. Кроме эмоционального отношения к оцениваемому содержанию, профессиональная самооценка содержит в себе механизм сравнения себя с другими специалистами [4, с. 113].

По нашему мнению, профессиональная самооценка это динамичный процесс выполняющий функцию саморегуляции на основе системы многофакторных контрольных срезов, осуществляемых специалистом относительно себя в соответствии с собственными эталонами и общепризнанными компетенциями профессионала определенной специальности. Благодаря данному процессу человек поэтапно выстраивает траекторию собственного профессионального самоосуществления. Профессиональная самооценка позволяет соотносить имеющийся профессиональный потенциал с целями деятельности и контролировать эффективность труда на разных этапах становления и развития специалиста.

В зависимости от особенностей профессий существуют их типологии, так Е. Климов в своей классификации вывел пять объектов труда: человек, техника, художественный образ, знак, природа. В первой части названия типа профессии обозначен человек, как субъект труда [5]. Профессия преподавателя изобразительного искусства относительно данной классификации включает в себя два типа профессий: «человек-человек» и «человек-художественный образ». К типу «человек-человек» относят все профессии, связанные с воспитанием, обслуживанием, обучением людей, общением с ними. К этой группе относят все педагогические и медицинские профессии, профессии сферы услуг и т. п. Тип «человек-художественный образ» включает в себя все профессии, связанные с созданием, копированием, воспроизведением и изучением художественных образов. К этой группе относят такие профессии как: художник, актер, певец, реставратор, искусствовед и другие [5].

Итак, преподаватель изобразительного искусства это профессия с двумя сложными объектами труда, ведь к набору компетенций художника-педагога относятся аспекты, связанные одновременно с педагогикой и художественным творчеством. В первом случае объектом труда выступает личность будущего специалиста и ее формирование в образовательном процессе вуза, во втором — создание художественного произведения. Таким образом, суть и особенности подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства в вузе состоят в одновременном функционировании выпускника, как в области педагогического образования, так и в системе изобразительной деятельности.

В своей типологии профессий, Д. Голланд исходил из того, что выбор человеком профессионального пространства является выражением его личности. Достижение человека в том или другом виде деятельности зависит от соответствия характеристик личности и характеристик профессиональной среды [9]. Иначе говоря, если ансамбль личностных качеств максимально отвечает избранной специальности, субъект труда ощущает комфорт и удовлетворение от работы направляясь к самореализации. Если при этом отмечается положительное эмоциональное отношение к объекту труда, то профессию можно рассматривать как призвание и тогда её процесс, цели, результаты, требования, нормы будут иметь личностную значимость для работника.

Таким образом, соответствие характеристик личности профессии вызывает эмоциональный комфорт и обеспечивает высвобождение творческих ресурсов работника, что положительно влияет на качественные и количественные показатели труда. При расхождении личностных параметров с профессиональными субъект труда будет предрасположен к репродуктивным, автоматическим, безынициативным решениям и действиям. В эмоциональном плане работник, скорее всего, будет равнодушным, подавленным, ощущать дискомфорт, чувство неполноценности, состояние фрустрации, которые неизбежно обозначатся на эффективности труда. Итак, профессиональная самооценка личностных параметров крайне необходима на разных этапах профессионализации, особенно во время становления будущего субъекта труда в вузе. Предпосылкой адекватности обозначенной самооценки есть процесс самопознания и понимание собственных личностных характеристик, к перечню которых относятся способности, таланты, характер, темперамент и т. п.

Нас интересует процесс подготовки специалиста в высшей школе, как стадия активного становления субъекта профессиональной

деятельности. После окончания периода адаптации (конец второго, начало третьего курса), во время учебной творческой (пленэр, выставочная деятельность) и педагогической практики происходит активная проба сил студентов в будущей профессии. У них формируется профессиональная составляющая целостного «образа Я» личности и более или менее стойкий образ идеала «Я-профессионал», который одновременно включает в себя образы Я-Личность, Я-Педагог и Я-Художник. Нормы, критерии профессионализма постепенно осознаются студентами, как необходимые элементы мастерства и переходят к разряду личных критериев и установок. Таким образом, сначала диффузный, построенный на интуиции образ профессионала, постепенно приобретает конкретные черты и целостность в сознании студента. В меру усвоения объективных требований профессии совершенствуется и идеальный образ «Я-профессионал». Образцом для построения идеального образа «Я-профессионал» часто выступают эталонные личности, выдающиеся педагоги и художники, также значительную роль в данном процессе играют представители референтной группы.

Таким образом, благодаря процессу соотнесения реального и идеального образов «Я-профессионал» (отслеживание, фиксация, анализ, оценка) у будущих художников-педагогов постепенно формируется профессиональная самооценка. Она является механизмом адаптации к условиям труда и жизнедеятельности в целом, поэтому не существует вне социальных отношений. Фактически компонентами профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства являются элементы целостного образа «Я-профессионал», а именно: образы Я-Личность, Я-Педагог, Я-Художник и оценка социальной адаптации.

В итоге следует отметить, что профессиональная самооценка художника-педагога должна включать рефлексии на личные параметры (темперамент, характер, способности), профессиональные достоинства (профессионально значимые качества, стиль деятельности, особенности профессионального поведения и стратегии преодоления препятствий, технологии «производства» образовательного продукта и т. п.), специфику самооценки морально-эстетической, чувственной сферы вообще, особенностей взаимоотношений с людьми (социальная рефлексия), рефлексию на созданный человеком собственный образ «Я-Профессионал». Даже в общем виде профессиональная самооценка художника-педагога очень сложное, многоплановое явление, постичь которое сложно как теоретически, так и практически. Именно поэтому мы предлагаем несколько

упрощённую модель профессиональной самооценки будущего преподавателя изобразительного искусства в соответствии с поставленной в исследовании целью. Считаем необходимым обозначить круг вопросов, которые можно решить благодаря нашей функциональной модели, а именно:

- оптимизация процесса формирования профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства;
- структурирование целостного «образа Я» студентов;
- конкретизация диффузного образа «Я-профессионал» в сознании студентов, его информационное и содержательное обогащение;
- помощь студентам в определении объективных критериев профессиональной самооценки художника-педагога и развитии необходимых личностно-профессиональных качеств;
- продуцирование студентами субъективных критериев профессиональной самооценки и соотнесение их с профессиограммой и образовательно-квалификационной характеристикой специалиста;
- стимуляция построения студентами программы собственного саморазвития;
- оптимизация процессов рефлексии и самоанализа.

Система профессионального самооценивания включает, на наш взгляд, 4 комплекса самооценок:

- I. Комплекс самооценок художника-профессионала;
- II. Комплекс самооценивания преподавателя изобразительного искусства;
- III. Самооценивание социальной адаптации личности (социально-психологический комплекс самовосприятия в обществе).
- IV. Самооценка личности (душевных качеств человека, в том числе его характер, темперамент, интеллект).

Первый комплекс самооценок связан с осознанием себя как художника профессионала. Это самооценивание собственного мастерства, способностей, уровня творческих достижений (собственные творческие работы) и опыта профессионального труда.

Итак, **первый комплекс самооценок художника-профессионала** включает, как минимум, оценки таких параметров как:

1. Мастерство (высокий уровень художественно-технических навыков);
2. Творческие способности к рисованию;
3. Умение работать в разных техниках, стилях и жанрах изобразительного искусства (также уровень владения ими);

4. Уровень художественно-мастерского опыта, количественные и качественные параметры творческих достояний (художественные произведения и участие в выставках разного уровня);

5. Умение создавать творческие замыслы и трансформировать их в мировоззренческие концепты художественного произведения;

6. Индивидуальный стиль исполнительской работы.

Соответственно, ко второму комплексу самооценивания преподавателя изобразительного искусства принадлежат такие элементы:

1. Умение планировать и корректировать учебный процесс;

2. Уровень владения системой профессиональных дисциплин;

3. Умение излагать материал;

4. Воспитание студентов собственным примером;

5. Стратегия индивидуального подхода к студентам.

Так же, к **третьему комплексу самооценивания (социальной адаптации личности)** войдут следующие параметры:

1. Удовлетворение/неудовлетворение социальным окружением (социальные группы);

2. Удовлетворение/неудовлетворение оценкой работы и уровнем зарплаты.

3. Удовлетворение/неудовлетворение местом и ролью в обществе (статус).

Самооценка личности, четвертый комплекс затронет следующие составляющие:

1. Самооценка морально-этической составляющей;

2. Самооценка характера и темперамента личности;

3. Самооценка направленности и мотивационной сферы личности;

4. Самооценка эмоциональной сферы личности;

5. Самооценка самопонимания и понимание других людей;

6. Самооценка волевой сферы личности.

Основным критерием самооценки художника есть его самовыражение, в этом контексте формула самооценки У. Джемса [3]

$CO = \text{Уровень притязаний}$

Успех, достижение

Меняется в художника на:

$CO = \text{Профессиональное мастерство} + \text{личностный потенциал}$

Самовыражение + успех

То есть, кардинальным критерием адекватной профессиональной самооценки художника-педагога является данный синтезированный

показатель, который указывает степень адекватности самооценки личности относительно созданного ею образа «Я-Профессионал».

Именно этот показатель является эффективным эталоном измерения профессиональной самооценки будущих преподавателей изобразительного искусства.

Список литературы:

1. Барская Н.А. Педагогические условия формирования самооценки менеджера в туристском вузе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Н.А. Барская. М., 2002.
2. Брель П.Ю. Педагогические условия становления профессиональной самооценки курсантов в вузе МВД: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика»/ П.Ю. Брель; Иркут. гос. пед. ун-т. Иркутск, 2002. — 20 с.
3. Джемс У. Психология / [под ред. Л.А. Петровской]. М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
4. Кашенко О.В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми в сучасних дослідженнях / О.В. Кашенко // Серія: Соціологія, Психологія, Педагогіка: Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. К., — 2007. — № 27—28. — С. 111—114.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
6. Козиевская О.В. Профессиональная самооценка в развитии мотивации достижения государственных служащих: автореф. дис. на соискание уч. степени. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития» / Е.В. Козиевская. М., 1998. — 21 с.
7. Психология человека от рождения до смерти: психологическая энциклопедия / [под. ред. А.А. Реана.] 2-е изд. СПб.: ЕВРОЗНАК, М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. — 411 с.: ил.
8. Столин В.В. Самосознание личности. М.:Изд-во МГУ, 1983. — 288 с.
9. Holland J.L. The Psychology of Vocational Choice / J.L. Holland. Waltham: Mass. 1966.

**ЯЗЫКОВОЙ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ
КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ЯЗЫКОВОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Сухова Лариса Владимировна

*доцент, д-р пед. наук,
профессор кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО
«Самарский государственный экономический университет»,
Самара*

E-mail: larisa-v-sukhova@yandex.ru

**LANGUAGE SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING
AS A METHOD OF LANGUAGE EDUCATION
FOR SPECIALISTS**

Sukhova Larisa Vladimirovna

*doctor of educational sciences, professor
of Samara State Economics University,
Samara*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию тренинга для специалистов, проходящих языковую переподготовку. Тренинг основывается на методах психокоррекции и принципах психотехник.

ABSTRACT

The article describes a method of foreign language teaching for special purposes. The method is based on psychological techniques.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, обучение взрослых, тренинговые методики, речевое поведение, профессионально-ориентированные ситуации.

Keywords: foreign language acquisition, adult education, social, psycho and drilling techniques, verbal behavior, professional activities imitating situations.

Расширение международных контактов в различных сферах человеческой жизни и практики повысило востребованность курсов

языковой подготовки и переподготовки специалистов, активно осваивающих иностранный язык как средство профессионального общения. Вместе с тем, очевидно, что субъективная значимость владения иностранным языком не гарантирует эффективности его освоения. Наши исследования [4—8] показали, что на процесс языковой переподготовки специалистов существенное влияние оказывают различные факторы индивидуального, личностного и субъективного уровня организации. Специфические особенности языковой переподготовки взрослых обуславливают необходимость поиска и разработки методов обучения, которые учитывали бы эти особенности и компенсировали бы воздействие факторов, негативно влияющих на учебный процесс. Наш опыт показывает, что такими методами могут быть как методы психокоррекции [4], показавшие свою эффективность, так и специально разработанные образовательные технологии [6]. Как показали исследования, значительный образовательный потенциал в языковой переподготовке специалистов обнаруживают тренинговые технологии. Это объясняется тем, что с помощью тренинга в ограниченный промежуток времени можно решить задачу интенсивного формирования языковых навыков и развития речевых умений, а также отработать модели речевого поведения в ситуациях, максимально приближенных к использованию иностранного языка в конкретных «профессиональных» ситуациях. Особый интерес, на наш взгляд, представляет собой языковой тренинг, построенный по модели социально-психологического тренинга (СПТ) и реализуемый в условиях языковой парасреды [7]. В этом случае образовательные возможности СПТ многократно возрастают.

В самом широком смысле СПТ — практика психологического воздействия, основанная на методах групповой работы. В процессе СПТ его участники овладевают определенными (в зависимости от задач и направленности СПТ и группы) социально-психологическими знаниями, умениями и навыками. У участников тренинга формируются навыки межличностного взаимодействия, рефлексивные способности, готовность быстро реагировать на ситуацию и гибко изменять поведение в различных условиях [1]. Обобщая результаты научных исследований возможностей СПТ (А.С. Прутченков [2], К. Рудестам [3]), можно сказать, что его основная задача заключается в подготовке индивида к эффективному поведению в сложных социальных ситуациях. Исследования показывают, что ситуации использования иностранного языка являются сложными социальными ситуациями. Это обстоятельство и побудило нас предпринять исследование СПТ как основы для разработки специализированных

языковых тренингов. Выяснилось, что СПТ может применяться как эффективное средство языковой переподготовки специалистов. Особенно важным с этой точки зрения является то, что в СПТ возможно моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности [3]. Наша идея заключается в реализации представляемой СПТ возможности гармоничного синтеза моделирования профессионально-ориентированных ситуаций и индивидуального и группового обучения иностранному языку. Такой метод языкового обучения можно было бы назвать языковым социально-психологическим тренингом (ЯСПТ) [8].

Достоинства ЯСПТ видятся нам в возможности приблизить языковую подготовку специалистов к условиям их профессиональной деятельности, что приводит к снижению тревожности в ситуациях использования иностранного языка, связанных с профессиональной деятельностью и позволяет легче формировать умения конструктивного ролевого поведения, связанного с выполнением определенных профессиональных обязанностей. Заметим, что именно эффективное использование иностранного языка в профессиональной деятельности является главной целью языковой переподготовки специалистов. Другая особенность ЯСПТ заключается в интенсивном внутригрупповом взаимодействии его участников. Теоретики и практики СПТ отмечают, что групповое взаимодействие по сравнению с индивидуальной работой значительно больше способствует возникновению эффективных изменений в установках личности. Наши исследования возможностей тренинговых методик для обучения иностранным языкам показали, что условия, создаваемые «внутри» тренинговых процедур способствуют снижению негативных эмоциональных реакций, блокирующих свободное говорение, обеспечивают позитивную динамику установок, так или иначе включенных в регуляцию речевого поведения [4], [6].

Еще одним важным преимуществом ЯСПТ является предварительная проработка возможных проблемных ситуаций, связанных с использованием языка в профессиональной деятельности. Рост уверенности в своих возможностях повышает интерес и мотивацию обучающихся к продуктивной деятельности. На наш взгляд, это способствует не только формированию у них необходимых языковых навыков и умений, но и стремления к самоанализу и саморазвитию. Содержание игрового действия, предполагающее высокую степень спонтанности и импровизации, ярко обнаруживает для участников ЯСПТ их пробелы в языковой подготовке и речевой деятельности на иностранном языке, порождает интенсивные,

направленные на самоанализ и самопознание процессы. С другой стороны, органично присущая игровому действию импровизация способна стать своеобразным стимулом к росту спонтанности участников группы.

Важным аспектом ЯСПТ является возможность диагностики значимых с точки зрения языковой переподготовки как собственно уровня освоения языка, так и личностных факторов, способствующих либо препятствующих его использованию. Диагностические возможности ЯСПТ связаны с тем, что, несмотря на регламентацию игрового процесса определенными правилами и сюжетом разыгрываемых ситуаций, он, тем не менее, допускает существенную долю неопределенности, как в своем развитии, так и в поведении участников тренинга. В результате, как мы заметили и как отмечаем в своих самоотчетах участники ЯСПТ, снимаются некоторые ограничения поведенческих реакций, и участники тренинга обнаруживают поведение, в котором в наибольшей степени выражены их психические, личностные и социально-психологические характеристики. Эти характеристики проявляются в эмоциональных реакциях на необходимость использования иностранного языка, в эмоциональном отношении к роли и игровой задаче, в выборе языковых средств для решения игровой задачи. Кроме диагностики уровня освоения языка (произносительные нормы, лексический запас и навык, грамматический навык, сформированность коммуникативных умений в устной и письменной речи и др.), мы получаем возможность диагностики субъекта речевой деятельности (гибкость — ригидность поведенческих схем, напряженность — комфортность, спонтанность — скованность, ориентация на развитие контакта — ориентация на свертывание контакта). Это позволяет руководителю группы (тренеру) оперативно ориентироваться в процессе ЯСПТ, выбирать ситуации, упражнения и задания, максимально соответствующие индивидуальным особенностям участников.

Целью ЯСПТ является формирование языковой компетентности участников в сфере их профессиональной деятельности, развитие готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Эффективность ЯСПТ во многом зависит от мотивации участников, их открытости, готовности общаться, не боясь совершить ошибки, и что, может быть, еще важнее, не бояться их исправить «здесь и теперь». В связи с этим ведущему (тренеру) необходимо стремиться поддерживать в группе атмосферу дружелюбия, заинтересованности в успехах друг друга и доверия. Если в группе участников ЯСПТ возникают отношения с перечисленными

параметрами, это значительно повышает обучающий эффект тренинга, поскольку приводит к развитию взаимной коррекции речевого и предметного поведения. С другой стороны, недостаточное внимание ведущего к психологическому контексту отношений может привести к тому, что в группе актуализируются отношения конкуренции и негативной оценочности, что снижает способность участников точно понимать состояние и поведение друг друга, повышает тревожность и блокирует готовность к спонтанному и свободному общению на иностранном языке. Если это происходит, участники тренинга создают видимость взаимодействия, используют осторожные стратегии поведения, коммуникации между ними становятся формальными, шаблонными, ригидными. Важнейшими условиями создания творческой, открытой и поддерживающей атмосферы являются отказ от оценочной реакции и переориентация контролирующего поведения на совместный поиск более адекватных речевых конструкций и форм вербального поведения [8].

В структуре ЯСПТ можно выделить несколько этапов, каждый из которых имеет собственное специфическое содержание.

На подготовительном этапе ЯСПТ ведущий, опираясь на предшествующий опыт использования игровых приемов, знакомит группу с основными правилами тренинга, с группой обсуждаются условия использования видеозаписи занятий. Одна из наиболее важных задач на этом этапе — формирование психологической готовности к игровой деятельности, преодоление учебных стереотипов и ожиданий, сложившихся в предыдущие периоды изучения языка. На этом этапе возможна исходная диагностика уровня готовности к говорению на иностранном языке в ситуации неопределенности. Одна из задач ведущего заключается в том, чтобы на предварительном этапе определить круг участников тренинга, максимально готовых к игровой деятельности в психологическом плане. Их заинтересованность и энтузиазм будут положительно влиять на других участников группы. На начальном этапе тренинга к непосредственному разыгрыванию ситуации привлекаются участники с высоким уровнем артистизма, готовностью к говорению, достаточным уровнем прогностических способностей и языковой подготовки. В качестве подготовки группы к ЯСПТ с ней может быть проведено несколько занятий по языковому кинотренингу.

Содержание упражнений для ЯСПТ должно отражать специфику профессиональной деятельности обучающихся. Если группа неоднородна по профессиональному признаку, для упражнений отбираются ситуации, значимые для всех участников группы. Игровые задания

и упражнения могут быть представлены проблемными профессиональными ситуациями.

Для разработки ситуаций, которые будут включены в программу ЯСПТ, возможно и полезно привлечение самих участников тренинга. Мы предлагаем им такую работу в качестве домашнего задания. Отметим, что по мере продвижения ЯСПТ, ситуации, разрабатываемые обучающимися, становятся все сложнее и интереснее.

Игровые роли представляют собой задания-инструкции для участников группы. Роли определяются сюжетом и профессиональной ориентацией, разыгрываемой (отрабатываемой) ситуации. Задания формулируются таким образом, чтобы участникам была известна некоторая область возможных решений. При этом желательно, чтобы задания-инструкции оставляли участникам достаточный простор для импровизации и использования доступного для них языкового материала. Еще раз заметим, что разработка сценариев ситуаций, заданий, инструкций и др. может быть предложена участникам группы в качестве домашнего задания. С другой стороны, если в тренинге планируется проведение какого-либо упражнения или отработка конкретной ситуации, участникам группы может быть предоставлена возможность предварительного ознакомления с их содержанием и подготовки к их выполнению. В ходе занятия важно, чтобы участники ЯСПТ имели возможность обдумать и подготовить выполнение задания. Если в процессе подготовки и выполнения задания у участников тренинга возникают какие-либо вопросы, тренер отвечает на них и дает необходимые консультации. Предварительную проработку ситуаций, планируемых к разыгрыванию на конкретном занятии, учащиеся могут провести в малых группах.

Основной этап ЯСПТ начинается непосредственно с разыгрывания ситуации, отработки игровых ролей. Ведущему группы необходимо следить не только за правильностью использования употребляемых речевых конструкций, отработкой специальной лексики и т. п., но и за продолжительностью диалогов. Ведущий, используя различные приемы активизации группы, может показать неограниченное количество возможных «ходов», которые здесь же могут быть проиграны. Заметим, что начало работы с профессионально-ориентированными ситуациями и упражнениями в некотором смысле является критическим моментом в динамике группы ЯСПТ. Это, как мы полагаем, связано с тем, что участники группы оказываются как бы в двойной «экспертной» ситуации: с одной стороны они должны общаться на иностранном языке, где эффективность их поведения оценивает ведущий и, во вторую очередь,

группа; с другой стороны, эффективность поведения участников игровой ситуации оценивают другие члены группы как специалисты в своей сфере профессиональной деятельности. Возникающие вследствие указанных обстоятельств эмоциональные реакции на контроль и оценки могут существенно снижать уровень спонтанности группы. Психологические проблемы в ходе ЯСПТ могут возникать и в том случае, если участник использует игровую ситуацию для решения своих личностных проблем. Решение учебной задачи в этом случае отодвигается на второй план. Поскольку незаметно для самого участника, реализующего такую форму поведения, и других членов группы происходит подмена учебной задачи психологической, в группе может возникнуть конфликтная ситуация. Учебная мотивация оказывается подавленной сверх значимыми личностными мотивами. Как правило, это происходит неосознанно, поведенческие маркеры такого процесса носят преимущественно невербальный характер, и максимальной эффективной стратегия ведущего заключается в том, чтобы, не акцентируя внимания группы на происходящем, организовать перераспределение ролей. Делать это нужно максимально деликатно, так, чтобы перераспределение ролей не воспринималось предыдущими «исполнителями» как наказание или указание на их языковую или профессиональную некомпетентность. Подчеркнем, что перечисленные негативные реакции могут привести к возникновению неадекватных защитных реакций.

Мы рекомендуем проведение ЯСПТ на продвинутом этапе языковой переподготовки специалистов. Специфика ЯСПТ как метода обучения, особенности учащихся — членов группы, содержание деятельности и другие особенности ЯСПТ принципиально иначе задают функции и задачи ведущего.

Основные функции ведущего заключаются в оказании языковой поддержки, в форме консультации, подсказки, намека. Мы полагаем, что в ходе тренинга ведущему нет необходимости слишком часто и жестко вмешиваться в процесс разыгрывания ситуации. В конце концов, основная задача ЯСПТ, как мы ее понимаем, заключается в том, чтобы участники группы перестали тревожиться, общаясь на иностранном языке.

На этапе анализа ведущий организует обсуждение хода и результатов игровых действий участников группы. При этом важно, чтобы активность группы проявлялась в обеспечении обратной связи и с точки зрения точности речевого поведения, и с точки зрения эффективности моделей поведения в ситуации использования иностранного языка. Обратная связь по поводу поведения должна быть

лишена лично-оценочных оценок и интерпретации, необходимо, чтобы она содержала сообщения о наблюдаемых действиях участников упражнений без приписывания им установок и личностных черт. Наш опыт кинотренинга в подготовке переводчиков в сфере профессиональной деятельности [6] показывает, что при такой организации обратной связи активность группы и эффективность усвоения учебного материала существенно возрастают. Одна из задач ведущего на этом этапе заключается в поддержании в группе атмосферы принятия и доброжелательности.

Теоретик и практик социально-психологического тренинга Л.А. Петровская рекомендует в качестве способа обратной связи использовать видеозапись выполнения упражнений [1]. Опыт проведения ЯСПТ показывает, что видео просмотр является эффективной формой осуществления обратной связи, позволяющей корректировать как речевую деятельность, так и особенности поведения в условиях моделирования профессиональных ситуаций, связанных с использованием иностранного языка.

В заключительной части тренинга ведущий и участники обобщают содержание занятия, отмечают достигнутые результаты, формируют общий итог. Задача ведущего на этом этапе ЯСПТ заключается в том, чтобы еще раз вернуться к языковому материалу, освоению которого было посвящено занятие. Помимо этого, необходимо предоставить слово каждому участнику группы, для того, чтобы все смогли выразить свои позитивные и, возможно, негативные впечатления. Если негативные высказывания участника ЯСПТ направлены на него самого, ему следует оказать поддержку, смягчая эффект «негативной самооценки». Если же негативное высказывание обращено к другому участнику группы, необходимо переформулировать это высказывание так, чтобы оно содержало в себе сообщение, продвигающее группу вперед. В любом случае реакция ведущего должна быть направлена на повышение потенциала группы и ее отдельных участников.

Подчеркивая высокую эффективность ЯСПТ, заметим, что реализация этого метода требует тщательной организационно-методической подготовки. При этом, важнейшим фактором эффективности тренинга является квалификация ведущего. В качестве своеобразной методической подготовки группы и ведущего к проведению ЯСПТ мы могли бы рекомендовать языковой кинотренинг как более структурированную форму активной групповой работы с языковым материалом [6].

В заключении еще раз подчеркнем, что, несмотря на немалые усилия, необходимые для организации и проведения ЯСПТ, этот метод является весьма эффективным и в сочетании с другими методами языковой переподготовки специалистов позволяет добиться высоких результатов в овладении и использовании иностранного языка.

Список литературы:

1. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982. — 168 с.
2. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе: Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов. М.: Рос. пед. агентство, 1995. — 112 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. М.: Прогресс, 1993. — 373 с.
4. Сухова Л.В. Переводчик. Введение в профессию: когнитивный и коммуникативный тренинг, саморегуляция: Учебное пособие по формированию профессионально важных качеств устного переводчика. Самара: Самар. гуманит. акад., 2003. — 44 с.
5. Сухова Л.В. Психологические основы языковой переподготовки менеджеров // Вестник Самарской государственной экономической академии, — 2005. — № 1 (16). — С. 316—321.
6. Сухова Л.В., Березин С.В. Кинотренинг как один из методов языковой переподготовки // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, — 2005. — № 1. — С. 82—87.
7. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 5. — С. 15—18.
8. Сухова Л.В. Система подготовки специалистов к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере: субъектный подход: дисс. ... докт. пед. наук. Волгоград, 2010. — 406 с.

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

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ.
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Чуева Марина Юрьевна

*канд. экономич. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Московского государственного университета технологий управления
им. К.Г. Разумовского,
г. Москва
E-mail: mahamari@mail.ru*

**PEDAGOGIC FACILITATION.
EXPERIENCE IN HIGHER SCHOOL**

Marina Chueva

*candidate of economic sciences, associate professor of Psychology
and Pedagogy Department, Moscow State University of Technologies
and Management named after K.G. Razumovskiy,
Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье дана сущность понятия «фасилитация», показаны направления реализации фасилитации в образовании, высшей школе. Фасилитация рассмотрена как способ управления развитием как преподавателя, так и учащегося. Приведен ряд технологий фасилитации в образовании, представлены показатели и критерии оценки ее эффективности.

ABSTRACT

The article reviews the essence of the concept of facilitation and shows the realization directions of facilitation in education in higher school. Facilitation is reviewed as a method of controlling a teacher's as well as a

learner's development. There is given a number of facilitation technologies in education; efficiency evaluation indicators and criteria are presented.

Ключевые слова: фасилитация; саморазвитие; педагогика; психология; коучинг; творчество; эффективность; культура; личностный потенциал.

Keywords: facilitation; self-development; pedagogy; psychology; coaching; creativity; efficiency; culture; self-potential.

С самого начала надо сказать, что с понятием «педагогическая фасилитация», я познакомилась только в этом году, в нашем вузе (МГУТУ им. К.Г. Разумовского), на курсах повышения квалификации по программе «Компетентностно-ориентированный образовательный процесс (организация мониторинга внедрения)». В результате, я с большим удовольствием узнала, что тот мировоззренческий подход к общению и саморазвитию, который я использовала не только в моей личной жизни, но и в общении со студентами, органично укладывается в данную концепцию.

Сам термин «фасилитация» восходит к латинскому «упрощать, способствовать, ускорять, стимулировать». В современных европейских языках однокоренной глагол означает — облегчать, помогать и способствовать, причем почти всегда в переносном, психологическом значении.

Впервые эффект фасилитации, как улучшение индивидуального результата, повышения эффективности деятельности личности в присутствии других людей, был зафиксирован и описан еще в конце XIX века. Далее исследован такими учеными, как Р. Зайрец, Н. Трипплет, Е. Катрелл, Л.В. Ланге, Ф. Олпорт и др. [1].

Данное понятие также тесно связано с работами К. Роджерса и другими представителями гуманистического направления в психологии, выдвиганием ими путей фасилитации в различных областях человеческого межличностного общения, особенно в сфере педагогики. Речь идет о приоритете «осмысленного учения».

В ходе дальнейших исследований было установлено, что на повышение эффективности деятельности личности влияет не только и не просто механическое присутствие кого-либо рядом с испытуемым, но и форма оценки деятельности. Причем не конечного результата, а самого процесса. Поэтому, в глубинном смысле, фасилитация, и особенно фасилитация в педагогике, которая направлена на усиление эффективности обучения и воспитания, на сегодня означает раскрытие настоящих человеческих качеств

у присутствующих участников группы, студентов, учащихся. Речь идет о ресурсах человека, о его качественных резервах как личности. Причем это касается не только студентов (если брать образовательный формат высшей школы), но, и в первую очередь, самого преподавателя. Как говорили в свое время латыняне: “Docendo discimus” («Уча, мы учимся сами»).

Речь идет о поиске отношений с группой и самим собой.

Подобный уровень задачи требует от преподавателя до некоторой степени «эталонных» личностных характеристик. Причем не по форме, а по сути, т. к. студент, как и любой партнер по общению, считывает всю информацию с «тела» преподавателя. Говорить можно все что угодно, какие угодно «правильные слова», но если они не будут поддерживаться «правдой тела, эмоций» преподавателя, то действительно заинтересовать студента предметом, собой как носителем и проводником знания, не удастся [4].

Проявлением таких личностных характеристик могут быть: подлинность, искренность преподавателя (его конгруэнтность); принятие, забота или признание (безусловное позитивное отношение к студенту, признание ценности его чувств, мнений, собственной правоты); способность к эмпатическому пониманию, которое способствует развитию желания студента полноценно жить и возможности учиться [2].

Здесь уместно упомянуть об одном эпизоде годичной давности. Я принимала зачет по Психологии бизнеса у студентки, которая не очень часто посещала мои занятия. Как выяснилось, она работала (при дневной форме обучения), чтобы оплатить свое образование. Из тестов и последующей беседы с ней я поняла, что она действительно изучала материал (хотя и по другим источникам, чем я высылала на группу), достаточно грамотно применяет полученную информацию для интерпретации собственного опыта работы. При этом она не только участвует в общественной жизни университета, но и активно отстаивает свою жизненную позицию. Так вот, когда я поставила ей (заслуженный) зачет, она вдруг расплакалась, объяснившись, что никто из преподавателей за все годы учебы еще НЕ интересовался ее мнением, образом мыслей, планами применения полученных навыков. Именно это было для нее важным и решающим.

Соглашусь, что образ преподавателя вырисовывается почти идеалистический, почти недостижимый на практике в настоящее время. Однако, стремиться к нему при желании можно. Примером может стать завораживающая лекционная практика Лихачева Д.С.

и Лотмана Ю.М., их аудиторные и внеаудиторные беседы-семинары со студентами. Другой пример: в 60-е годы прошлого века в пору студенчества моя мама с трудом находила свободное место в большой поточной аудитории МГУ, чтобы послушать лекции-представления (сейчас бы сказали, шоу) знаменитого историка и культуролога, академика Рыбакова Б.А. Причем слушать их приходили студенты даже других факультетов (математики и физики, а не только историки и «лирики»).

Когда в моей преподавательской или консультационной практике мне удастся приблизиться к подобным образцам энциклопедических знаний и внутренней культуры, силы духа и харизмы, я бываю непередаваемо счастлива. Счастлива как за себя, так и за ребят, которым удалось зажечь искрой поиска В СЕБЕ вечных вопросов: Кто я? Чего хочу? Как к этому прийти?

В этом же ряду — вопросы, точнее их переформулировка: не «Кто виноват?» (посыл в прошлое), а «Что делать?» (посыл в будущее); не «За что?» (посыл в прошлое), а «Для чего?» (посыл в будущее). На это же работают открытые вопросы, поощрение диалогового режима или индивидуального высказывания студента, по возможности, прояснение позиций сторон при конфликте в группе, работа в режиме «отзеркаливания» и «я-высказываний», обсуждение ситуации и позиций участников после упражнения или деловой игры, рассылка после занятия дополнительных материалов (информации) для домашнего анализа с последующим обсуждением на занятии (при необходимости) или в режиме инет-общения со мной, как с преподавателем.

Все это направлено на позитив, т. е. на конструктивное использование полученных знаний, опыта, как студентами, так и преподавателем.

Это, собственно, и роднит искусство фасилитации с искусством коучинга, например. Фасилитатор-преподаватель, как и коуч, — проводники в мир самоосознания, творчества, эффективности, активной жизненной позиции, успеха. Это в идеале, конечно, однако, никому не возбраняется к этому идеалу стремиться. При желании. Причем со стороны преподавателя — это желание обязательно. Это — необходимое условие начала «путешествия».

Другими словами, все это сводится к развитию основных человеческих способностей: быть «здесь и сейчас», говорить, слушать (режим «активного слушания»), понимать и действовать (конечно же, исходя из всего предыдущего) [3].

И это, по моему глубокому убеждению, не зависит от предмета преподавания, конкретной дисциплины. Важнее живая философия

преподавателя, как человека, его мировоззренческий подход к своей жизни. Важнее *быть*, а не *казаться* реальным помощником \ проводником студента, группы в целом, используя весь имеющийся профессиональный опыт и человеческий, личностный потенциал.

Я часто говорю своим студентам загадочную для них на первый взгляд фразу: «Иногда важнее не ЧТО, а КАК!». Подобное распространяется и на предмет обсуждения, применяемые техники и технологии в преподавании каждого предмета. Хотя, естественно, важна И форма, И содержание. Точнее их гармония в данном месте и в данное время. Опять же — философия!

Часто мне, например, это удается передать через мою увлеченность предметом исследования и живым донесением своих личных переживаний, через возможность использовать на практике полученные результаты, через выстраданную собственную мировоззренческую позицию, что «любой результат — это опыт» (и «Это — хорошо!»), что «То, что нас не убивает, делает нас сильнее» и др.

Фасилитация в практике моего преподавания реализуется через сведение к минимуму лекционных занятий (методическую и учебную литературу, как и базовые тексты лекций я рассылаю по почте в учебную группу заранее), максимальное стимулирование диалогового режима общения на семинарах, проведении полноценных тренингов или введение тренинговых фрагментов в семинарские занятия, просмотр и обсуждение видео фрагментов, совместное посещение тематических выставок и музеев с написанием размышлений-эссе по итогам посещения. Обязательным для меня является моя доступность, как преподавателя и психолога, в инет-режиме для студентов. Причем ответом на вопрос студента является не «совет» как таковой, а мои размышления, видение ситуации с разных точек зрения, притча, видео-фрагмент, мультфильм или песня, т. е. некий ассоциативный ряд, не навязывающий мою «авторитарную точку зрения», а предложение посмотреть на ситуацию со стороны. Причем, лучше не «сбоку», а «сверху»!

За правило установила для себя в начале курса по любому предмету, который читаю, проводить своего рода мониторинг ожиданий и готовности к предмету. В диалоговом режиме опрашиваю студентов — кто, что знает о данном предмете, чего ожидает для себя, в какой форме, объеме и прочее.

По окончании курса обязательно провожу опрос в форме свободного написания эссе или анкетирования для выяснения результативности моих занятий. Студенты оценивают свое (субъективное шкалирование) изменение в физическом и эмоциональном

состоянии, практическую ценность курса и его новизну, практическую ценность приобретенных знаний \ информации \ навыков, оценивают профессионализм преподавателя, качество раздаточных материалов, высказывают свои пожелания по организации и ведению курса в дальнейшем. Делаю я это, естественно, после проведения зачета или экзамена, для получения наиболее объективного срез а действительности.

В данном вопросе я полностью согласна с подходом К. Роджерса, по мнению которого, учить — значит провоцировать изменения в учениках. В этом, собственно, я и вижу смысл фасилитации в высшей школе: учить учиться. Причем делать это искренне и «вкусно»!

Здесь вполне применима восточная мудрость-призыв: «Ученик — убей учителя!». Речь, конечно же, идет не о физическом уничтожении учителя, а о призыве превзойти его в его знаниях и умениях, превратиться тем самым из ученика в со-ратника, в со-исследователя.

Постоянно учиться, самосовершенствоваться тем важнее, чем быстрее идет объективный процесс обновления знаний. Если еще 30 лет назад новейшие знания устаревали уже через 5—7 лет (т. е. к выпуску студента из вуза!), то сейчас темп обновления информации достиг 3-х и менее лет.

Таким образом, в роли преподавателя, считаю важным не надиктовывать студентам аксиомы сегодняшнего дня по какому-либо предмету, а предлагать им инструмент для их системного самообразования в дальнейшем, а также, что не менее важно, транслировать им свой энтузиазм, желание учиться и самосовершенствоваться всю их дальнейшую жизнь. В чем, собственно, и вижу отличие «существования» от «жизни». Отличие — в наличие творческого начала, любознательности, желании удивляться и изменяться, т. е. в динамической, а не статической составляющей жизни.

В качестве примера-притчи, цитирую иногда небольшую по объему повесть Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Радует, что за последние годы все большее количество студентов уже слышали об этом авторе, читали эту повесть-притчу и согласны с данной динамической концепцией жизни. Другой вопрос, удастся ли им претворить эту идею в свою жизнь. На это нужны не дюжие силы, смелость, отвага, позиция «разумного эгоизма», решительность и вера в себя.

Список литературы:

1. Нумми Пепе. Справочник фасилитатора, или История о том, как фасилитатор Григорий Лосик привел компанию к впечатляющим результатам. М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. — 144 с.
2. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.trialog.ru/library/scipabl/rogers01.htm> (дата обращения 11.10.2013).
3. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: Учеб. пособие. М.: Вита-Пресс, 2010. — 63 с.
4. Чуева М.Ю. О необходимости введения новых стандартов в образование // 5 Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция Научные проблемы образования третьего тысячелетия. Вып. 5: Сб. науч. трудов. Самара: Инсома-Пресс, 2011. — 454—459 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПРОБЛЕМА СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРИТЕРИЕВ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕРПРЕТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ломонова Марина Фёдоровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
Южноукраинского национального педагогического университета
им. К.Д. Ушинского,
г. Одесса*

E-mail: lomonova@ukr.net

THE PROBLEM OF THE SYSTEMATIZE CRITERIA FOR THE DIAGNOSTIC OF FORMATION OF INTERPRETIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Lomonova Marina Fedorovna

*ph.D., assistant professor of pedagogy
South Ukrainian National Pedagogical University im. K.D. Ushinskogo,
Odessa*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема диагностики уровней сформированности интерпретационной компетентности студентов. В качестве интегративного критерия для определения уровня сформированности интерпретативной компетентности выделена личностная идентификация.

ABSTRACT

The article deals with the problem of diagnostic levels of formation of interpretive competence of students. As an integrative criterion for determining the level of formation of interpretive competence highlighted's personal identification.

Ключевые слова: интерпретативная компетентность; критерии диагностики; систематизация критериев диагностики.

Keywords: interpretive competence; diagnostic criteria; systematize diagnostic criteria.

Процесс формирования интерпретативной компетентности студентов является сложным и комплексным, поскольку учитывает сопряжённую перестройку этапов становления когнитивных и смысловых компонентов действий в процессе интерпретации. Поэтому найти единый путь и универсальный показатель, который разрешает измерять данный феномен, невозможно, нужен комплекс взаимозависимых показателей. Сама эта проблема обусловлена внутренне противоречивым, синтетическим и полиморфным характером интерпретации как мыслительной деятельности. Система критериев должна отражать диалогическую природу интерпретации, её направленность на понимание в единстве с объяснением.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение состояния разработки и обоснования с теоретических позиций необходимости систематизации критериев сформированности интерпретативной компетентности

Анализ состояния разработки и обоснования с теоретических позиций критериев сформированности интерпретативной компетентности показал, что лишь в области философско-методологического исследования создана и непрерывно развивается традиция их изучения как одной из форм научно-теоретической деятельности. Использование в педагогике разработанного гносеологами аппарата анализа приносит успешное решение только по отдельным аспектам проблемы формирования интерпретативной компетентности.

Однако, в целом проблема формирования интерпретативной компетентности пока не вышла из состояния эмпирических описаний, ведущихся в педагогике без достаточно разработанного категориального аппарата.

Но вместе с тем, исследования в области педагогической герменевтики создают предпосылки для подхода к решению проблемы систематизации критериев интерпретативной компетентности студентов.

Рассмотренный нами теоретический подход к исследованию проблемы показал, что интерпретация, которая стимулирует процесс аксиологической самоорганизации, есть необходимым средством самоидентификации студентов в учебном процессе. То есть идентификация находит свое проявление в герменевтических приёмах интерпретации содержания дидактического модуля, на основе

диалогического рефлексивного понимания его семиотической неоднородности.

Поскольку феномен идентификации относится к числу постоянно действующих механизмов развития личности, а процесс становления личности связан с развитием системы личностных смыслов, то в качестве интегративного критерия для определения уровня сформированности интерпретативной компетентности может выступать личностная идентификация. В этом случае критерии целостности и устойчивости будут определять степень проявления компонентов интерпретативной компетентности на различных этапах её формирования.

МЕРА УСТОЙЧИВОСТИ компонентов интерпретативной компетентности характеризуется значимостью объекта интерпретации (в нашем исследовании — содержание дидактического модуля) и самого процесса интерпретации для студента педагогического вуза. Степень проявления компонентов может быть устойчивой, что выражается в стабильности, постоянстве потребностей, интересов, деятельности, а также личностных смыслов, либо неустойчивой, находящейся в латентном состоянии и проявляющейся лишь в определённых ситуациях и соответствующей образовательной среде. Так, если студент, обладающий потенциалом для творческой интерпретации, попадает в ситуацию стандартного усвоения готовой информации, то проявляется латентность состояния компонентов интерпретативной компетентности. Если же обучение предполагает поливариантность подходов, наблюдается отход от логической однозначности и жёсткой детерминированности, то проявление компонентов интерпретативной компетентности устойчиво.

МЕРА ЦЕЛОСТНОСТИ компонентов интерпретативной компетентности зависит от полноты осмысления и глубины понимания знаний о герменевтических приёмах интерпретации на основе рефлексирования над собственным личностным и профессиональным опытом в контексте свободного оперирования смысловой информацией и её словесным выражением. Целостность — это внутреннее свойство системы, приобретаемое в процессе развития. Следовательно, система не всегда является целостной [2]. Она характеризуется двумя состояниями фрагментарностью и целостностью. Если студент, зная структурно-логические схемы, применяет их различные комбинации, но при этом не осознаёт внутреннюю логику своего учения, не понимает функционально-смысловое значение изучаемого учебного материала, то в этом случае наблюдается фрагментарность проявления интерпретационной компетентности. Характерным примером

фрагментарности проявления интерпретативной компетентности является обсуждение студентами возникающих проблемных ситуаций на уровне описательного изложения фактов и явлений, констатации их свойств и качеств. Дать сколько-нибудь полное объяснение студенты затрудняются, поскольку отсутствует глубокое проникновение в противоречивую сущность проблемной ситуации, поиск причин и смысла происходящего.

Избирая, как основной критерий измерения, продвижение от недопустимо низкого уровня сформированности интерпретативной компетентности к довольно высокому, мы встали перед не обходимостью определить показатели этих уровней.

Изучение психолого-педагогической литературы и анализ эмпирически полученных данных позволяет говорить о динамичности, полиструктурности и многоаспектности интерпретативной компетентности. Аксиологический, содержательный, процессуальный, контекстуальный аспекты интерпретативной компетентности приводят к постановке систематизации показателей критериев эффективности формирования данного феномена. Система показателей должна отражать двойственную природу интерпретативной деятельности, её направленность на понимание в единстве с объяснением, именно здесь исследование распредмечивает внутреннюю противоречивость единства знания и сознания в аспектах формирования познавательной и рефлексивной деятельности. Сама эта проблема обусловлена, как точно определил В.С. Библер, необходимостью осмыслить противоречивую, расщеплённую форму человеческой самодеятельности в тождестве противоположных начал, рассудочности и интуиции, произвольной фантазии и жёсткого формализма, единичного и всеобщего [1].

С этой целью мы использовали бинарную шкалу оценки эффективности учения с её двумя основными критериями — когнитивными и смысловыми, вокруг которых группируются показатели рефлексии и актуализации самопобуждаемых действий. Психологи актуалгенез понимания в процессе учения представляют на основе последовательности этапов становления операциональных и смысловых компонентов познавательного действия [4]. Такого же рода данные были получены и при освоении действия интерпретации музыкальных произведений студентами [3]. Целостность представления объекта как важнейшая функция понимания задаётся многообразием неформализуемых способов выражения целого.

Все указанные факты позволяют сделать вывод о том, что с помощью данных показателей возможно воссоздать целостность и устойчивость проявления интерпретативной компетентности

и по этим показателям охарактеризовать уровни сформированности интерпретативной компетентности у студентов.

Список литературы:

1. Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969. — С. 167—220.
2. Качалов Д.В. Формирование целостного психолого-педагогического знания будущих учителей // Известия Уральского государственного университета. — 2008. — № 60. — С. 20—25.
3. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх вчителів музики: дис. ... канд., пед. наук. К., 2001. — 208 с.
4. Формирование учебной деятельности студентов. / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Пзд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.

О ПРОБЛЕМЕ СОГЛАСОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казанникова Анна Вячеславовна

*канд. пед. наук, зам. директора по учебной воспитательной работе,
государственное бюджетное образовательное учреждение
начальная школа-детский сад № 624,*

Санкт-Петербург

E-mail: school624@spb.edu.ru

Суденко Ирина Александровна

*педагог I квалификационной категории, зам. директора
по воспитательной работе, государственное бюджетное
образовательное учреждение начальная школа-детский сад № 624,*

Санкт-Петербург

E-mail: school624@spb.edu.ru

**TOWARDS THE QUESTION
OF VALUE PRIORITIES' AGREEMENT
OF A PRE-SCHOOLER PERSONAL ENHANCEMENT
IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION
OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF PRESCHOOL EDUCATION**

Anna Kazannikova

*candidate of pedagogic sciences, Deputy Director for studies
and pedagogical work, State Funded Educational Institution primary
school-kindergarten № 624,
Saint Petersburg*

Irina Sudenko

*teacher of 1st qualification grade, Deputy Director for pedagogical work,
State Funded Educational Institution primary school-kindergarten № 624,
Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Проблема достижения образовательных результатов на дошкольной ступени образования в условиях введения ФГОС связана с согласованием между профессиональной и родительской общественностью ценностных ориентиров личностного развития дошкольника. Выделены причины возникновения данной проблемы.

ABSTRACT

The question of educational results achievement at pre-school stage of education in the context of introduction of Federal State Educational Standard of preschool education is connected with an agreement of value priorities of a pre-schooler personal enhancement between professional and parental community. There are elicited the causes of the stated issue.

Ключевые слова: дошкольник; ФГОС дошкольного образования; целевые ориентиры развития; качество дошкольного образования.

Keywords: pre-schooler; Federal State Educational Standard of preschool education; milestones; quality of preschool education.

Развитие инновационной педагогики дошкольного образования связано, в первую очередь, с вступлением в силу с 1 сентября 2013 года Федерального Закона РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет

инновационную деятельность в сфере образования [1. Ст. 20, п. 1, п. 3] как деятельность, которая «...осуществляется в целях...реализации приоритетных направлений государственной политики РФ..., ориентирована на совершенствование... учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования...». Реализация Федерального Закона предполагает разработку Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в соответствии с планом [2]. Проект ФГОС ДО предъявляет соответствующие требования к структуре основной образовательной программы ДО, условиям реализации и результатам освоения программы дошкольного образования.

Образовательные организации (ОО) дошкольного образования будут самостоятельно разрабатывать, и утверждать свои основные образовательные программы на основе требований ФГОС ДО и с учетом примерных основных образовательных программ дошкольного образования, которые будут сделаны опытными разработчиками и размещены в федеральном реестре.

Проект ФГОС ДО установил, что образовательные программы дошкольного образования должны быть направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Как отметил А. Асмолов, директор Федерального института развития образования, на Первом Всероссийском съезде работников дошкольного образования, «...внедрение ФГОС ДО имеет ряд потенциальных рисков, одним из которых является столкновение стандарта с установками родителей, которые до сих пор считают, что от дошкольных организаций требуется «дрессура детей», которая позволит им быть готовыми к школе» [3].

Мнение академика подтверждает анализ анкетных данных проведённых в государственном бюджетном образовательном учреждении начальная школа-детский сад № 624 и приведён в таблице № 1.

Таблица 1.

**Анализ анкетных данных мнения родителей о направлениях
развития ребёнка в детском саду государственного
бюджетного образовательного учреждения
начальная школа-детский сад № 624**

	Вопрос	Варианты ответов	Подготовительная группа № 1 (15 опрошенных)			Подготовительная группа № 2 (14 опрошенных)		
			да	нет	Не понимаю	да	нет	Не понимаю
1	На что, по Вашему мнению, должно быть направлено воспитание и образование Вашего ребёнка в детском саду	на общее развитие	93 %			93 %		
		на подготовку к школе	93 %			86 %		
		по развитию художественно-эстетического вкуса (музыкальная, изобразительная, театрализованная деятельность)	73 %			57 %		
		на приобщение к русской национальной культуре	27 %			28 %		
		на воспитание экологической культуры	40 %			0 %		
2	Ваше отношение к проведению дополнительных к основной программе занятий		да	нет	Не понимаю	да	нет	Не понимаю
		«Петербургские тропинки»	100 %			100 %		
		«Весёлый компьютер для малышей»	93 %			100 %		
		«Здесь мой дом родной»	100 %			100 %		
		Совместная деятельность на базе школы	100 %			100 %		

3	Отметьте темы, которые Вы хотели бы обсудить на встрече с педагогами в будущем учебном году	Что должен знать и уметь ребёнок при поступлении в 1 класс школы	75 %	64 %
		Как подготовить ребёнка к школе	67 %	71 %
		Развитие речи ребёнка Вашего возраста	53 %	43 %
		Как воспитать здорового ребёнка	13 %	29 %
		Защита прав и достоинства маленького ребёнка	27 %	21 %
		Воспитываем в ребёнке самостоятельность	67 %	64 %
		Как развить творческие способности у детей	33 %	43 %
		Как уберечь ребёнка от несчастного случая	13 %	43 %
		Как правильно общаться с детьми	40 %	36 %

Проблема выстраивания отношений на основе взаимно установленных ценностей и норм между педагогическим сообществом и родительской общественностью, отражающих качество дошкольного образования в конкретной образовательной организации дошкольной ступени образования, должна быть отражена в подготовке методических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению родителей детей старшего дошкольного (предшкольного) возраста по вопросам требований ФГОС дошкольного образования», которые должны будут входить в структуру образовательной программы [2].

Проблема выстраивания отношений между педагогической и родительской общественностью зависит от нескольких причин.

1. Разрыв между существующими представлениями о результатах дошкольного образования у различных представителей образования (органы управления, администрация, воспитатели, педагоги сопровождения) и современными представлениями о том, что является качественным дошкольным образованием, в свете требований ФГОС;

2. Выделением в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ такого понятия, как «образовательная услуга», включающим в себя:

- услугу по присмотру и уходу за детьми дошкольного возраста,
- услугу по реализации общеобразовательных программ,
- услугу кратковременного пребывания,
- прочие услуги, которые может оказывать дошкольное учреждение, например, услуга дополнительного образования по дополнительным общеразвивающим программам,
- финансирование этих услуг, в зависимости от количества дошкольников, получающих тот или иной вид услуги;

3. Системные особенности дошкольного образования:

- необязательность уровня дошкольного образования в РФ,
- отсутствие возможности предъявления требований к ребенку за результат освоения образовательной программы в виде конкретных ориентиров,
- отсутствие возможности несения ответственности ребенком за результат освоения образовательной программы в виде конкретных ориентиров,
- отсутствие возможности воздействия на родителей отсутствующего дошкольника по неуважительной причине со стороны образовательной организации.

Результатом освоения образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО должны стать социализация и личностное развитие ребенка дошкольного возраста, которые выступают главными критериями стандарта дошкольного образования.

Ориентация на возможные целевые ориентиры развития ребенка дошкольного возраста, как результат освоения образовательной программы (таблица 1), связано, в первую очередь, с педагогическими ресурсами дошкольных образовательных организаций, которые обеспечивают создание образовательных условий развивающей предметно-пространственной среды, отвечающей следующим требованиям ФГОС ДО: содержательной насыщенности, вариативности, трансформируемости, полифункциональности, доступности, безопасности, обеспечения психолого-педагогических условий реализации образовательной программы.

Таблица 2.

**Целевые ориентиры развития ребенка дошкольного возраста
в образовательных областях в соответствии с требованиями
проекта ФГОС дошкольного образования**

№	Образовательная область	возможные целевые ориентиры дошкольного образования
1	коммуникативно-личностная	<ul style="list-style-type: none"> • для ребенка характерно устойчивое положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру; • ребенок проявляет доброжелательное внимание к окружающим, отзывчив к переживаниям другого человека, готов к конструктивному общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками, обладает чувством собственного достоинства;
2	познавательно-речевая	<ul style="list-style-type: none"> • ребенок использует устную речь как средство исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними; • ребенок готов к восприятию художественной литературы, элементарных основ математики;
3	художественно-эстетическая	<ul style="list-style-type: none"> • у ребенка наличествует способность к фантазии, воображению проявляется в ролевой и режиссерской игре, которая к концу дошкольного периода характеризуется наличием оригинального замысла, гибкостью разворачивания сюжетной линии сообразно условиям и обстоятельствам; • ребенок готов к восприятию художественных и музыкальных образов в соответствии с возрастными особенностями, владеет элементарными навыками пения, рисования, лепки, аппликации;
4	физического развития	<ul style="list-style-type: none"> • особым объектом освоения становятся для ребенка собственное тело и телесные движения; • дети могут видоизменять ранее усвоенные образцы движений, движения приобретают произвольный характер;

Наряду с созданием образовательных условий развивающей предметно-пространственной среды в образовательной организации, важным условием реализации основной образовательной программы ДО (ООП ДО) является включение родителей дошкольников в систему

взаимодействия детский сад-родитель при проектировании образовательной программы. Необходимым условием включения родителей как партнеров в формирование ООП ДО является наличие в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ и в Уставе ОО положений о правах и обязанностей родителей (законных представителей) воспитанников, в частности:

- право выбора формы получения образования, ООП ДО для воспитанников в соответствии с условиями, имеющимися в ОО;
- ответственность родителей за получение ребенком дошкольного общего образования.

Эти положения Федерального Закона и Устава создают нормативную базу выстраивания партнерских отношений на основе взаимной договоренности, при которых ОО должна предоставить полную информацию о возможностях организации и необходимых условиях (как со стороны ОО, так и со стороны семьи) для реализации заявленных образовательных программ, в т. ч. по программам дополнительного образования, а родители, выбирая образовательный маршрут ребенка, должны нести определенную ответственность за выполнение своих обязательств перед ОО, в частности для выполнения ее требований, прописанных в договоре «семья — детский сад».

Таким образом, выстраивание партнерских отношений между родителями и ОО на основе согласования ценностных ориентиров развития ребенка как критерий освоения ООП ДО будет способствовать повышению качества дошкольного образования в целом.

Список литературы:

1. Федерального Закона РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Минобрнауки РФ от 30.01.2013 г. № 57 «О разработке ФГОС дошкольного образования».
3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ececonference.com/> (дата обращения 13.10.2013).

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО УЧЕТУ И АУДИТУ**

Наконежна Ольга Владимировна

*аспирант кафедры социальной педагогики и информационных
технологий в образовании Национального университета
биоресурсов и природопользования Украины,
г. Киев*

E-mail: olchuk_2@ukr.net

**ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL EXPERIMENT
ON PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION
WITH FUTURE ACCOUNTING
AND AUDITING PROFESSIONALS**

Olga Nakonechna

*postgraduate of Social Pedagogy and Education Information
Technologies Department, National University
of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv*

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен анализ результатов экспериментальной проверки модели и методики формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях Украины. Внедрение разработанной модели и методики привело к качественным изменениям в структуре уровней профессиональной компетентности в экспериментальных группах. Выводы об эффективности предложенной модели и методики подтверждаются проверкой с помощью статистического критерия χ^2 .

ABSTRACT

The article presents the experiment analysis of a model and methodics of professional competence formation with future accounting and auditing professionals in higher agrarian education institutions of Ukraine. Introduction of the developed model and methodics led to qualitative

changes in the level structure of professional competence in experimental groups. Findings about the proposed model and methodics efficiency are confirmed by verification with a help of a statistical criterion χ^2 .

Ключевые слова: профессиональная компетентность; специалисты по учету и аудиту; эксперимент; модель; методика; высшие аграрные учебные заведения.

Keywords: professional competence; accounting and auditing professionals; experiment; model; methodics; higher agrarian education institutions.

Постановка проблемы в общем виде. В процессе научно-исследовательской деятельности мы рассматривали эксперимент как таковой, который создает условия для:

1. проверки эффективности внедрений в учебно-воспитательный процесс;
2. сравнение роли и влияния различных факторов на педагогический процесс;
3. выбора оптимальных факторов для организации определенных ситуаций обучения и воспитания;
4. выявление условий реализации определенных педагогических задач;
5. выявление специфики и закономерностей протекания педагогического процесса в конкретных, в том числе и заданных условиях.

Объект исследования — профессиональная подготовка будущих специалистов по учету и аудиту.

Предмет исследования — профессиональная компетентность будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях.

Цель эксперимента заключается в проверке модели и методики формирования профессиональной компетентности специалистов по учету и аудиту в учебно-воспитательном процессе высшего аграрного учебного заведения.

Основой проведенного нами эксперимента являются теоретические и практические аспекты методологии и методов педагогических исследований Ю. Бабанского, М. Скаткина, Ю. Кушнера, В. Краевского, П. Лузана [1—5].

Анализ последних исследований и публикаций. Последнее время наблюдается значительное количество публикаций по общим вопросам формирования профессиональной компетентности будущих

специалистов экономического профиля и внедрение в практику их профессиональной подготовки имитационно-ролевого моделирования (А. Бабаян), модели процесса формирования профессиональной компетентности средствами научно-исследовательской деятельности (Н. Уйсимбаева), технологии деловой игры (А. Тупчий), организационно-методических условий формирования профессионально значимых умений и навыков (И. Кустовская), компьютерно-ориентированных технологий обучения (С. Горобец). Однако проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях является недостаточно исследованной.

Цель статьи: осуществить анализ результатов экспериментальной проверки модели и методики формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях.

Изложение основного материала. Поскольку данные диагностического этапа эксперимента показали, что наибольшего внимания по формированию профессиональной компетентности требуют студенты выпускных курсов, по-этому апробация разработанной модели и методики осуществлялась в экспериментальных группах, которые составили четвертокурсники и слушатели магистратуры специальности «Учет и аудит» высших аграрных учебных заведений (282 человека). Студенты контрольных групп (270 человек) продолжали учиться за традиционной технологией. Уровень сформированности профессиональной компетентности по всем критериям в исследуемых группах по результатам констатирующего эксперимента примерно одинаков, хотя в контрольных несколько выше, нежели в экспериментальных. После внедрения разработанной нами модели и методики, направленной на повышение уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в учебно-воспитательном процессе высшего аграрного учебного заведения, проведен контрольный срез (табл. 1).

Таблица 1.

**Уровни сформированности профессиональной компетентности
будущих специалистов по учету и аудиту в высших
аграрных учебных заведениях до и после проведения
формирующего этапа эксперимента**

Констатирующий этап эксперимента								
Уровень	ЕГ				КГ			
	4 курс		5 курс (магистры)		4 курс		5 курс (магистры)	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Высокий	4	2,74	7	5,15	5	3,25	5	4,31
Средний	100	68,49	118	86,76	119	77,27	102	87,93
Низкий	42	28,77	11	8,09	30	19,48	9	7,76
Всего	146	100	136	100,00	154	100	116	100
Контрольный этап эксперимента								
Уровень	ЕГ				КГ			
	4 курс		5 курс (магистры)		4 курс		5 курс (магистры)	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Высокий	21	14,38	23	16,91	9	5,84	8	6,90
Средний	105	71,92	110	80,88	120	77,92	100	86,21
Низкий	20	13,70	3	2,21	25	16,23	8	6,90
Всего	146	100	136	100	154	100	116	100
Уровень	Прирост, %							
	ЕГ				КГ			
	4 курс		5 курс (магистры)		4 курс		5 курс (магистры)	
Высокий	11,64		11,76		2,60		2,59	
Средний	3,42		-5,88		0,65		-1,72	
Низкий	-15,07		-5,88		-3,25		-0,86	

Конечно, и в контрольных группах имеют место положительные сдвиги по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Это связано с тем, что во время учебно-воспитательной работы,

организованной за традиционной технологией также происходит овладение студентами знаний, умений и приобретения профессионально важных качеств. Применение разработанной нами модели и методики привело к качественным изменениям в структуре уровней профессиональной компетентности в экспериментальных группах. Количество студентов с высоким уровнем профессиональной компетентности выросло до 14,38 % среди четверокурсников и до 16,91 % среди магистров тогда, как в контрольных группах эта отметка достигла соответственно 5,84 % и 6,90 %. Снижается количество студентов экспериментальных групп с низким уровнем профессиональной компетентности и составляет 13,7 % и 2,21 % после формирующего этапа по сравнению с констатирующим. В контрольных группах этот показатель остается на уровне 16,23 % и 6,90 %. Происходят изменения в данных среднего уровня. Если в экспериментальных группах из числа студентов четвертого курса он несколько увеличивается (71,92 %), то количество магистров со средним уровнем профессиональной компетентности снижается с 86,76 % до 80,88 % за счет увеличения высокого уровня. Такая же тенденция наблюдается и в контрольных группах. Однако количество студентов со средним уровнем профессиональной компетентности в них больше, нежели в экспериментальных и составляет соответственно 77,92 % и 86,21 % студентов четвертого курса и магистратуры.

Разрыв в результатах опроса экспериментальных и контрольных групп объясняется эффективностью проведения опытно-экспериментальной работы, в процессе которой студентов ориентировали на овладение знаниями по теории и практике ведения бухгалтерского учета в сельскохозяйственных предприятиях в соответствии с действующим законодательством; бухгалтерского учета в зарубежных странах; основ учетной информатики; методов анализа и планирования хозяйственной деятельности аграрного предприятия; методики составления отчетности сельскохозяйственного предприятия; умений вычисления затрат и калькуляции себестоимости сельскохозяйственной продукции, определение показателей эффективности деятельности аграрного предприятия, планирования и прогнозирования его развития и принятия управленческих решений, проведения аудиторской проверки, применения положений налогового законодательства и оценке состояния сельскохозяйственного предприятия; решения бухгалтерских задач посредством использования систем управления базами данных и пакетов специальных программ, составления отчетности сельскохозяйственного предприятия; развивали анали-

тичность мышления, формировали ответственность, терпеливость, настойчивость, правосознание, положительное отношение к будущей профессии и работе в сельском хозяйстве, способность к саморазвитию, мотивировали к достижению успеха в бухгалтерской профессии. Этому способствовали межпредметные связи, применение активных методов обучения, использование технических средств обучения, систематическая работа наставников, направленная на формирование и развитие наиболее важных профессиональных качеств студентов.

Поскольку тренинг «Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях» был направлен не только на формирование умений и навыков студентов, но и предусматривал усвоение теоретических знаний и уже затем применение их в практической деятельности, по-этому значительно повысился высокий уровень знаний у студентов экспериментальных групп четвертого курса с 0,68 % до 13 % и магистров с 11 % до 19,85 % по сравнению с первым диагностическим крезом, а также на 8,46 % и 6,06 % по сравнению с контрольными группами .

Средний уровень сформированности профессиональной компетентности по когнитивному критерию (знания) находится в пределах 65—67 % в экспериментальных группах и не существенно отличается от результатов опроса в контрольных группах. Относительно низкого уровня, то стоит отметить его снижение как среди студентов четвертого курса (21,92 %), так и среди магистрантов (13,24 %) по сравнению со студентами контрольных групп (32,47 %; 17,24 %). Этому способствовали применяемые нами мини-лекции «Актуальные проблемы бухгалтерского учета на сельскохозяйственных предприятиях», «Заработная плата как важная составная часть системы социально-трудовых отношений на предприятиях АПК», «Бухгалтерский учет в зарубежных странах», «Отчетность предприятия как основной источник информации о финансовом и экономическом состоянии сельскохозяйственного предприятия», викторины «Учет сельскохозяйственной продукции», дидактического лото «Дебет-кредит», обсуждение нового материала, повторение ранее изученного путем беседы, вопросов не только со стороны преподавателя, но и студентов-участников тренинга. Конечно, доброжелательная и несколько раскованная атмосфера тренинговых занятий уменьшила барьеры в общении, а стимулы в виде оценок, отсутствие острой критики настроили аудиторию к плодотворному сотрудничеству и повысили интерес к изученному материалу. Участники во время обсуждений своих впечатлений

и ожиданий от тренинга в конце каждого занятия сразу отметили положительно новую организационную форму учебной работы.

В связи с тем, что при разработке межпредметного тренинга нами сосредоточено большое внимание на повышение уровня сформированности профессиональной компетентности по показателям организационно-деятельностного критерия (умения и навыки), результаты контрольного этапа эксперимента оказались такими: количество студентов с высоким уровнем на четвертом курсе в экспериментальных группах составило 11,64 %, в контрольных — 4,55 %; в магистратуре соответственно 14,71 % и 7,76 %; со средним уровнем в экспериментальных группах 56,85 % и 58,09 %, тогда как в контрольных — 46,1 % и 52,59 %; с низким уровнем в экспериментальных группах — 31,51 % и 27,21 %, а в контрольных — 49,35 % и 39,66 %.

Хотя количество студентов с низким уровнем сформированности умений в экспериментальных группах осталось достаточно большим, но следует отметить, что оно сократилось почти вдвое по сравнению с первым диагностическим срезом.

В ходе внедрения модели и методики произошло улучшение показателей мотивационно-личностного критерия (профессиональный интерес, направленность, наиболее важные профессиональные качества).

Увеличилось количество студентов с высоким уровнем в экспериментальных группах четвертого курса (37,67 %). Стоит отметить, что рост произошел и в магистрантов (44,12 %) не только по сравнению с предыдущими диагностическими данными и контрольными группами, но и четвертокурсниками экспериментальных групп, хотя существовала тенденция к снижению высокого уровня по мере курсовой подготовки, что и наблюдается в дальнейшем в контрольных группах. В связи с этим происходит и некоторое увеличение низкого уровня в контрольных группах. В экспериментальных группах такой признак присутствует также, но он настолько несущественный, что им можно пренебречь.

После проведения тренингов «Как достичь успеха?», «Как контролировать гнев и стать терпеливым человеком?», «Формирование навыков этического поведения бухгалтера на аграрном предприятии», «Умение отвечать за свои поступки», бесед и видеофильмов на правовую тематику, экскурсий, тематических вечеров, дискуссий студенты оценили на порядок выше уровень сформированности ответственности, правосознания, настойчивости, терпения, мотивации к достижению успеха в профессиональной сфере.

Отметили, что изменилось негативное отношение к будущей профессии и труда в сельском хозяйстве.

Для сравнения результатов эксперимента в экспериментальных и контрольных группах из числа студентов четвертого курса и отдельно магистров с целью установления причин разницы в экспериментальных данных, которая может быть вызвана использованием экспериментального фактора или ошибками репрезентативности, нами использован критерий χ^2 [4, с. 264—266.] и сформулирована нулевая (H_0) и альтернативная (H_a) гипотезы:

H_0 — эмпирические распределения независимые (между реализацией модели и методики формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях и сформированностью у них уровней профессиональной компетентности нет зависимости);

H_a — эмпирические распределения зависимы.

После выполнения арифметических действий и расчетов мы получили фактические значения критерия χ^2 для исследованных групп четвертого курса и магистратуры (6,15 и 8,47). Критическое значение критерия χ^2 при двух степенях свободы и уровне значимости 0,95 составляет 5,991.

Итак, справедливо равенство $6,15 > 5,991 < 8,47$. То есть, согласно правилу принятия решения полученные результаты дают достаточные основания для отклонения нулевой гипотезы и принятие альтернативной. Эмпирические распределения студентов контрольных и экспериментальных как четвертого курса, так и магистратуры по уровню сформированности профессиональной компетентности в конце эксперимента отличаются. По-этому с вероятностью 0,95 можно утверждать, что использование разработанной нами модели и методики способствует повышению уровня профессиональной компетентности.

Выводы:

1. Педагогический эксперимент — внедренческий вид исследовательской деятельности, основная цель которого заключалась в экспериментальной проверке модели и методики формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в учебно-воспитательном процессе высших аграрных учебных заведений.

2. Применение разработанной модели и методики привело к качественным изменениям в структуре уровней профессиональной компетентности в экспериментальных группах. Количество студентов с высоким уровнем профессиональной компетентности выросли

до 14,38 % у четвертокурсников и 16,91 % у магистров тогда, как в контрольных группах эта отметка достигла соответственно 5,84 % и 6,90 %. Снижается количество студентов экспериментальных групп с низким уровнем профессиональной компетентности и составляет 13,7 % (4 курса) и 2,21 % (магистры) после формирующего этапа в сравнении с констатирующим.

3. Эффективность разработанной модели и методики подтверждается проверкой с помощью статистического критерия χ^2 .

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект): монография. М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
2. Краевский В.В. Место и функции эксперимента в педагогическом исследовании // Вопросы методов педагогических исследований: сборник науч. трудов. М.: Изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. — С. 185—191.
3. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учеб.-метод. пособ. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
4. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. — [4-е вид. доп.]. К.: НАКККіМ, 2012. — 368 с.
5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. М., 1986. — 152 с.

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА

Юдина Анна Ивановна

*канд. пед. наук, доцент,
директор института социально-культурных технологий
Кемеровского университета культуры и искусств,*

Кемерово

E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru

FAMILY EDUCATION AS THE MAIN FACTOR SOCIALIZATION OF TEENAGERS

Yudina Anna Ivanovna

*phD (Pedagogy), Docent, Head of Social and Cultural Technologies
Institute Kemerovo State University of Culture and Arts,
Kemerovo*

АННОТАЦИЯ

В научной статье рассмотрена проблема социализации подростка в аспекте семейного воспитания. В исследовании особое значение уделяется влиянию на подростка факторов семейной дезадаптации. Представляя персональную среду жизни человека, семья является важнейшим фактором социализации личности. Автором статьи выделены параметры качества данной среды.

ABSTRACT

In a scientific paper the problem of socialization of teenagers in the aspect of family education. In a study of special importance is given to the effect on adolescent disadaptation factors family. Introducing the personal environment of human life, the family is the most important factor in socialization. The author has highlighted the quality parameters of the medium.

Ключевые слова: социализация, семейное воспитание, фактор.
Keywords: socialization, family education is a factor.

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит, какой персональной средой развития ребенка они являются, каким содержанием наполняется в них социализация. Важным фактором социальной дезадаптации подростка является осознание им своей второстепенной роли в семье, факта «ненужности», неуверенности в своей необходимости. Это переживание закономерно связано с формированием у ребенка своего рода психологического базиса его дальнейшего нравственного развития, включая формирование механизмов ответственности и воли, достоинства и уверенности в себе.

Последнее есть антитеза комплексу неполноценности, снижающему возможности самоутверждения и самореализации личности.

Представляя персональную среду жизни человека, семья является важнейшим фактором социализации личности. Качество этой среды определяется рядом параметров:

- социокультурный параметр (зависит от образования членов семьи, их участия в жизни общества, интересом к культуре и искусству и т. д.);
- социально-экономический (определяется имущественными характеристиками и занятостью ее членов на работе и учебе);
- технико-гигиенический (условия проживания, оборудованности жилища, наличие персональной среды ребенка);
- демографический (структурой семьи — большая или нуклеарная, полная — неполная, мало — многодетная).

Возрастная психология подростков такова, что потеря одного из родителей, даже неблагополучного, часто негативно сказывается на дальнейшем формировании его личности.

Социологические данные специалистов управления образования Администрации г. Кемерово, изучавших воспитание детей в детских домах в 2011—2012 гг., показали, что уровень эмоционального и в целом интеллектуального развития у этих детей значительно ниже, чем у детей, воспитывающихся в семье. Следует отметить, что из каждых 10 детей, содержащихся в детских домах, лишь двое не имеют родителей, основная масса несовершеннолетних — социальные сироты.

Анализ результатов анкетирования подростков Ленинского района г. Кемерово, проведенного специалистами Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних в 2011 г., показывает, что из 500 респондентов — 37 % (от числа опрошенных)

зачастую не представляют, что же такое «хорошая семья». В основном ими употребляется термин «обычная семья» («выпивают только по праздникам», «не бьют», «кормят», «конфликты иногда» и др.). На вопрос «Хотели ли вы повторить отношение своих родителей в семье?» 45 % ответили отрицательно, 39 % — положительно, 16 % респондентов не смогли дать ответ на этот вопрос [1].

Отвечая на вопрос «С кем бы вы предпочли проводить свободное время?» — 73,3 % подростков предпочитают проводить свободное время вне семьи (среди друзей — 18,3 %; в школе — 5,6 %; в спортивном зале, на стадионе, в туристских походах — 10,9 %; на «тусовках» — 30,5 %; другое — 8,1 %).

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что школа перестала быть центром организации досуга подростков. Только 5,6 % учащихся проводят в школе свое свободное время. Как видно из ответов потребность в общении с родителями удовлетворяется только 26,7 % респондентов. Как показывают результаты анкетирования, меньше половины опрошенных подростков отмечает наличие искренности и доверия в семье, однако, по-видимому, подростки здесь выдают желаемое за действительное. В анкетах подростки отмечают, что у них в семьях царит атмосфера озабоченности, депрессии, а порой и озлобленности. Из них 40 % отмечают наличие конфликтов между родителями, 27 % отмечают непонимание между членами семьи. Данные ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Взаимоотношение родителей и их детей

Отношение в семье	% соотношение
1. Доверительные отношения	45 %
2. Доброжелательность	43 %
3. Конфликты между родителями	40 %
4. Озлобленность	28 %
5. Непонимание между членами семьи	27 %
6. Озабоченность	12 %
7. Депрессия	11 %

На вопрос, «Какие семейные традиции в вашей семье?» — ответы распределились следующим образом: совместная трудовая деятельность — 10 %; совместная творческая деятельность — 9 %;

занятия спортом — 20 %; отдых на природе — 11 %; семейные застолья — 51 %.

Анализ анкет подтверждает общепринятое отношение к детям в семье как к исполнителям и объектам работы, заботу о них в плане питания и нравов. Это, естественно, влияет на то, что «дом», «семья» для детей, а особенно для подростков перестает быть источником радости, неожиданных и приятных открытий, предметом привязанности и почитания.

Только 30 % из опрошенных подростков немного знают родословную своей семьи, 35 % не интересовались ею, знают родословную только 2 %, остальные не ответили на этот вопрос. Совершенно ушли из большинства семей такие понятия, как «семейная традиция» (стереотип ответов — «празднование Нового года», дней рождений и т. д.), и, что не менее важно — «семейных реликвий» (только фотоальбомы). Наблюдается значительное возрастное отчуждение в многопоколенных семьях, почти исчезла роль института «бабушек» и «дедушек», передача опыта, традиций, взаимоотношений добра и уважения [1].

Из всех опрошенных респондентов, отметивших тех, кто их понимает, 45 % подростков указали мать, 42 % — друзей, 11 % — бабушек и дедушек и только 2 % — отцов. Как показывают результаты анкетирования, в семьях значительно снижена роль мужчины в семье, хотя есть и положительные характеристики.

В анкетах подростков можно встретить следующие ответы на вопрос, «Какие они, твои родители?»: «мама — добрая, заботливая; папа — обыкновенный»; «мама — добрая, душевная; папа — орет по пустякам»; «мама — душевная, отзывчивая; папа — не пьет».

Анализ ответов, характеризующих психологическое состояние подростков, показывает, что более 45 % респондентов подвержены постоянно тревожности из-за проблем в окружающей среде, 87 % — не уверены в своем будущем. Комфортнее всего подростки чувствуют себя среди друзей (46 %) и только 22 % из них чувствуют себя комфортно с родителями. Таким образом, многие семьи не являются комфортными и интересными, не всегда представляют собой необходимую среду для общения детей, где их поймут, выслушают, простят, где уважают их мнение и ценят способности.

В ходе дополнительного интервью выяснилось, что предпочтительные занятия в семьях — просмотр телепередач, чтение книг и газет. Из общего числа респондентов только 10 % не имеют поручений по дому. У остальных поручения — это повседневный

и бытовой труд, из разряда «обязаловки», хотя воспитывает не сама по себе обязанность, а ее мотивировка и эмоциональное отношение.

Для нашего исследования особое значение имеет влияние на подростка факторов семейной дезадаптации, так как основная масса воспитанников Социально-реабилитационного центра — социальные сироты. В целях изучения данной проблемы были проанализированы категории семей несовершеннолетних, поступивших в Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Кемерово. Всего за период с 2005—2011 гг. было обслужено 8275 семей несовершеннолетних. Из них: 52,2 % — вынужденно бедные семьи; 15,6 % — асоциальные семьи; 14 % — конфликтные семьи; 22,4 % — семьи, определенные в категорию другие, то есть не подходящие ни под одну из вышеуказанных категорий (опекунские, педагогически несостоятельные и т. д.).

Основная масса несовершеннолетних, поступающих в Центр, воспитываются в вынужденно бедных семьях. Сложное материальное положение в семье, как правило, порождает конфликты, пьянство родителей и как следствие социальное сиротство. Большой процент среди воспитанников Центра составляют подростки из педагогически несостоятельных семей. Основная масса подростков из таких семей относится к подгруппам «безнадзорные» и «требующие экстренной психолого-педагогической помощи». Такой тип семьи характеризуется как повышенной конфликтностью на почве авторитарного отношения к детям, непониманием среди членов семьи, так и чрезмерным заискиванием перед ребенком, выполнением любой его прихоти, а в случае отказа, взрывом негативных эмоций со стороны подростка, демонстративным поведением и, как правило, уходом из дома. Так как педагогический потенциал семей данных подгрупп подростков нуждается в коррекции и поддается воздействию, в Центре созданы и реализованы программы направленные на профилактику семейного неблагополучия. Ведет работу клуб выходного дня «МиР» (Мы и Родители) основная деятельность, которого направлена на поиски путей выхода из конфликтных ситуаций, преодоление психологических барьеров, установление благоприятных контактов между членами семьи [2].

Таким образом, фактор семьи является существенным для таких подгрупп подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, как безнадзорные дети и дети, нуждающиеся в экстренной психолого-педагогической помощи, так как в данном случае возвращение подростка в семью возможно при условии педагогических воздействий и устранения психологических барьеров. У подростков из подгрупп

«сироты» и «оставшиеся без попечения родителей» полностью утрачены связи с родителями. Безусловно, в прошлом семья оказывала на этих подростков большое влияние, но в будущем социализирующий фактор семьи для них будет малозначителен.

Немаловажную роль в социализации подростков из вышеуказанных подгрупп играет соседство и микросоциум, так как в случае педагогической несостоятельности семьи, либо ее полной утраты, воспитательные функции на себя берет ближайшее окружение.

Список литературы:

1. Юдина А.И. Педагогика социализации подростков в трудной жизненной ситуации: социально-культурный подход: монография [Текст] / А.И. Юдина. Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 2013. — 208 с.
2. Юдина А.И. Факторы влияния на социализацию подростков в условиях трудной жизненной ситуации / А.И. Юдина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: научн. журн. Кемерово. — 2013. — № 24 — с. 231.

**1.9. ТЕХНОЛОГИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**СИСТЕМА РАБОТ ПО ВВЕДЕНИЮ ИНФОРМАЦИИ
ПО ДРЕВНЕЙ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ
В СИСТЕМУ РАБОТ СО СТУДЕНТАМИ
КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ**

Терентьев Алексей Анатольевич

педагог-психолог

*Новосибирского государственного педагогического университета,
г. Новосибирск*

E-mail: alekseyanatolevich.terentev.78@mail.ru

Терентьева Ольга Георгиевна

*канд. пед. наук, преподаватель Барабинского филиала НОККиИ,
г. Барабинск*

E-mail: Olga.Georg29@mail.ru

**THE SYSTEM WORKS ON INTRODUCTION
OF INFORMATION ON ANCIENT
SLAVONIC CULTURE IN THE SYSTEM
OF WORK WITH THE STUDENTS
OF THE COLLEGE OF CULTURE**

Alexey Terentiev

*teacher-psychologist of the Novosibirsk state pedagogical University
Novosibirsk*

Olga Terentieva

*candidate of pedagogical science, teacher Barabinsk branch NOKKiI
Barabinsk*

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является описание некоторых упражнений для изучения дисциплин «Народное художественное творчество» и «Народная художественная культура». Дидактические материалы представлены в виде разнообразных способов работы, необходимых и для студенческого изучения, и для будущей профессиональной деятельности в сфере социокультурной деятельности.

ABSTRACT

The aim of the article is a description of some of the exercises for the study of disciplines of «Folk art» and «folk art culture». Didactic materials are presented in a variety of ways of work required and for student learning, and for future professional activity in the sphere of social and cultural activities.

Ключевые слова: славянские Боги, обрядовые действия, праздники.

Keywords: Slavic Gods, ritual action, holidays.

Традиционность народной художественной культуры и её составляющей празднично-обрядовой стороны предполагает сохранение и повторение древней схемы праздника. При подготовке к проведению народного праздника необходимо соблюсти формальности, касающиеся сущности праздника. Например, праздник «Масленица» обозначал не только смену сезонов, но и весеннее воскрешение природы, обновление и упрочение в ритуальной форме границы между «своим» и «чужим» миром, «тем» и «этим» светом и установление нового миропорядка. Безусловно, что такой праздник обладал магической последовательностью праздничных эпизодов, ход которых, невозможно было изменить. Современные интерпретации этого праздника на городских площадях зачастую грешат вольным обращением с древним этнографическим материалом. Масленицу уже не сжигают и не водят вокруг костра хороводы, не поют заклички, нет балагуров-скоморохов, вводятся чужеродные данному празднику элементы, например, атрибуты и игры, связанные с Днём св. Валентина. Именно поэтому обучение студентов колледжа культуры, будущих руководителей любительских коллективов, в рамках изучения дисциплин «Народное художественное творчество» и «Народная художественная культура» необходимо организовать с учётом особенностей древней традиционной культуры и её ядра — мифа.

Достаточно сложным оказывается вопрос об освоении славянской мифологии. Действительно, в науке существует множество разночтений по поводу функций, иерархии, подвигов Богов,

достоверности мифов. К тому же учащиеся обнаруживают незнание славянского пантеизма. Наиболее благоприятным заданием будет частичное заполнение таблицы со следующими столбцами: Бог — его функция — атрибуты — обряды ему посвящённые — трансформация его образа в празднике. Столбец с названием «трансформация его образа в празднике» заполняется при выделении объекта. При такой предварительной работе создаётся пресуппозиция, необходимая в дальнейшем для изучения сущности праздника.

На первом этапе студенты учатся выявлять цикличную универсальную схему праздничной обрядности: встреча (чествование) объекта — краткий жизненный цикл — смерть объекта — возрождение объекта в новом качестве. Обычно объект представлен номинально (Пришла Коляда) или может иметь материальный антропоморфный образ (чучело Масленицы, кукушки и т. д.) или растительный образ (берёза). Именно объект является носителем мифологического теологического смысла: Коляда — Бог Коляда, Масленица — Богиня Морена, берёза — Берегини. После выяснения этих божественных проявлений студенты продолжают заполнять предложенную ранее таблицу и создавать схемы конкретных праздников.

Следующим этапом работы будет рассакрализация природы составляющей того или иного божества. Мы можем предположить те смыслы, которые закладывали предки в данные образы. Так, Богиня Морена могла являться в трёх ипостасях — юной девой (Дуня белая, Дуня румяная) — для чистых духом и молодых, зрелой женщиной (Авдотья Изотьевна) — для землепашцев и воинов и ужасающей старухой (Масленица блиноеда, полизуха и т. д.) — для тех, кто нарушал установленный порядок. Старый порядок представляет собой хаос, который закономерно нужно изменить на новый. Смерть Масленицы — это пограничное состояние природы между зимой и весной, между не отжившим миропорядком и рождением нового витка жизни. Замещение страха смерти проявлялось в ритуальном смехе над ней и огненным очищением души и тела. Катарсис, испытанный при ритуальном убийстве Богини смерти, зимы, подтверждался разудальными народными гуляниями (кулачный бой, взятие снежного городка, катание на лошадях, с горы; пускание огненных колёс с гор, ритуальная борьба с медведем). Задания на рассакрализацию сводятся к выявлению функций праздника.

Третий этап характеризуется изучением набора обрядовых действий и толкованием их смысла. Так, например, обрядовая игра «Кострома» посвящена богине-пряхе Макоше (от Макоша). Женщины должны были в течение одного дня обработать лён и соткать из него священную ткань, сопровождая работу игрой, смехом, песнями.

Студентам предлагается толкование сути обрядовых игр, например, «В кузнеца», «В покойника».

Важное место при изучении обрядовых действий занимает работа с сакральными атрибутами, являющихся частью персонификации определённого божества (берестяные расписные личины, звериные шкуры, жезлы-погремушки из костей животных, бичи, ленты, веретёнца и др.). Для расшифровки смысла употребления атрибутики предлагаются загадки: Как пастух среди скота, так Он среди туч (бич, как удар молнии Перуна); Как волчок (юла) гудит, так у Неё в руках веретено жужжит (веретено судьбы Макоши).

Музыкальные инструменты также имеют отношение к теологической и мифологической атрибутике, поэтому упражнения на обнаружение соответствий будут весьма актуальны:

1. Балалайка — А. Мировое Древо (внешнее сходство),
2. Колокольчик — Б. Дажьбог (колокол судьбы дающего Бога),
3. Рожок В. Стрибог
4. Жалейка Г. Мать Сыра Земля
5. Бубен Д. Купало
6. Трещётки Е. Лель

Каждый праздник сопровождался обильным столом, в который входил мясной, рыбный, растительный (дары леса) и земледельческий (из зерна) рацион.

Студентам предлагается следующая условная классификация еды: ритуальная, жертвенная, погребальная, повседневная еда и еда по роду занятий; для каждого вида даётся комментарий, который необходимо дополнить списками блюд. К примеру, ритуальная еда — это рудимент тотемистических представлений о единстве с первопредками, поэтому представлена чаще всего охотничьей добычей (запечённый кабан, фаршированные утки, гуси, зайцы). Жертвенная еда (или треба) представлена тремя ингредиентами: хлеб, молоко и мёд, которые являлись символами Сварога (Бога Небесного Огня), Небесной Коровы, Матери Сырой Земли. Необходимо из перечисленных продуктов выбрать необходимые жертвенные кушанья: каша, блин, пирог, кулебяка, сбитень, медовуха, пиво, уха, гусь с яблоками.

Следующим шагом при работе с данной информацией будет описание языческих и христианских элементов праздника. Одним из интереснейших упражнений может быть составление бинарных рядов:

- Святки — Рождество;
- Колядование — Христославение.

Примерный список (список могут составлять и сами студенты) выглядит так: День памяти великомученицы Параскевы, Троица, Крещение, Перунова неделя, Купалье, Водокрес, Птичий День, Ярилин День, Страстная неделя, Пасха, Семик, Благовещение, Велик День, Иван Купала, День Петра и Павла, Ляньница.

Для учащихся колледжа культуры на сегодняшний день выбор учебников по дисциплинам «Народное художественное творчество» и «Народная художественная культура» очень ограничен, чаще всего приходится использовать научно-популярную литературу. Такого рода упражнения не только задают направление работы по поиску необходимых дидактических материалов в имеющемся библиотечном фонде, но и носят информативный характер, создают проблемные ситуации, предполагают развитие мышления и творческих способностей, что будет необходимо и в дальнейшей профессиональной деятельности.

ОСНОВЫ ГОЛОСО-РЕЧЕВОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Тюрин Геннадий Михайлович

*преподаватель словесного действия
Барабинского филиала НОККиИ,*

г. Барабинск

E-mail: Olga.Georg29@mail.ru

FUNDAMENTALS OF VOICE AND SPEECH TRAINING FOR THE STUDENTS OF THE DEPARTMENT «SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY»

Gennady Tyurin

*teacher verbal actions Barabinsk branch NOKKiI,
Barabinsk*

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи представить технологические основы голосоречевого тренинга для студентов колледжа культуры. Рассмотренные фрагменты тренинга содержат некоторые упражнения с необходимыми комментариями.

ABSTRACT

This article aims to present the technological fundamentals of voice and speech training for the students of the College of culture. Considered fragments contain some training exercises with necessary comments.

Ключевые слова: сценическая речь, речевой аппарат, дыхательные мышцы, голосо-речевой тренинг, фонационное дыхание, резонирование.

Keywords: stage speech, speech apparatus, respiratory muscles, voice and speech training, фонационное breath, resonance.

В общей массе полезной для студентов, будущих руководителей любительских коллективов, информации, на наш взгляд, не хватает сведений о технике речи, без которой никакое красноречие существовать просто не может. Публичные выступления звучат гораздо убедительнее, если ораторы сознательно овладели хотя бы самыми элементарными навыками фонационного дыхания и управления голосом.

Эффективность выполнения всех технических заданий по отработке дыхания, голоса и дикции возможна лишь в том случае, если чётко следовать основным принципам: образным представлениям, мышечным и вибрационным ощущениям. Специалисты по технике сценической речи объясняют, что, например, образные представления помогают опосредованно воздействовать на работу голосового аппарата, вибрационные ощущения позволяют контролировать интенсивность работы резонаторов, обогащающих тембровую окраску голоса. А мышечные ощущения ускоряют автоматизацию сокращений всех групп дыхательных мышц.

Таким образом, натренированный речевой аппарат в процессе публичной словесной деятельности освобождает выступающего от обязанности контролировать свою работу, оратор получает возможность полностью погрузиться в тему, в образы, в решение других творческих задач.

При составлении комплексов упражнений и их очередности мы опирались на логику построения процесса обучения в самодеятельном театральном коллективе и логику усвоения учебного

материала кружковцами. И пришли к выводу, что начинать работу следует с артикуляционной гимнастики. Научившись выполнять её, можно переключить свое внимание на более сложную тренировку дыхательных мышц. И только после того, как освоимся с формированием дыхательной опоры и поймем, что значит верно направлять звук, можно приступать к работе по улучшению качественных характеристик своего голоса.

Надо сказать, что в последних монографиях преподавателей сценической речи подтверждается догадка педагогов театральной самодеятельности о том, что упражнения по улучшению работы голосо-речевого аппарата следует проводить комплексно. Это сокращает путь к запланированному результату. (В условиях художественной самодеятельности этот прием был вынужденным: студенты должны помнить, что у кружковцев не сформирована потребность в длительной и кропотливой работе над собой). Между тем артикуляция, дыхание и голос действительно находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. И уже в процессе тренировки подвижности мышц губ и челюсти на определенном этапе мы уделим некоторое внимание дыхательным мышцам. А перейдя непосредственно к дыхательному тренингу, постараемся соединить эту работу с формированием голосового посыла, то есть будем добиваться резонаторного звучания голоса.

Итак, задачами голосо-речевого тренинга являются:

1. Формирование физиологически правильного функционирования дыхательной, голосовой и артикуляционной систем — это условие выносливости голоса;
2. Обогащение интонационной выразительности речи — это стимулирует эмоциональное восприятие слушателей;
3. Способствовать полётности голоса, хорошей слышимости и разборчивости речи — это позволяет максимально реализовать задачи словесного воздействия.

Губы, язык и челюсть во время устной речи должны занимать такую позицию, которая не препятствовала бы прохождению звука. Например, в **упражнении 1**. Предлагается помассировать губы — поочерёдно верхнюю и нижнюю — кончиками пальцев, делая вращательные движения от их центра к уголкам. Затем расслабить мышцы губ и улыбнуться, обнажив зубы. Помассируйте кончиками пальцев и челюстно-височные суставы.

Упражнение 4. Совместим тренировку губ с произнесением звуков и звукосочетаний. Постарайтесь сделать вдох через нос «в живот», он должен надуться. Затем подтяните низ живота так,

чтобы в области солнечного сплетения образовался бугорок — это сократилась диафрагматическая мышца и заняла рабочее положение. Проваливая диафрагму, как бы прилепляя её к спине и сильно артикулируя, вытолкните её звук. За работой губ следите в зеркало, работу диафрагмы контролируйте ладонью руки. Имитируйте каждым звуком взрыв за счет прорыва воздухом плотно сжатых губ. Выполняйте упражнение по схеме:

Вдох — П — вдох — ПЬ — вдох — Т — вдох — ТЬ — вдох — К — вдох — КЬ. Эти звуки должны быть короткими. Запомните мышечные ощущения. Прделав упражнение несколько раз, отдохните и продолжите его с другими согласными. В отличие от взрывных, сделайте их долгими. Схема такова: вдох — Ф — вдох — С — вдох — Ш — вдох — Х — вдох — Ч. Заставляйте активнее работать губы и диафрагму. Дальше старайтесь распределять дыхание на несколько звукосоchetаний по следующим схемам:

вдох — ФС — вдох — ШХ — вдох — ХЧ.

вдох — ФСШ — вдох — ШХЧ — вдох — ФСШ — вдох — ШХЧ

вдох — ФСШХ — вдох — СФШХ — вдох — ШСФХ — вдох — ХШФС

вдох — ФСШХЧ — вдох — СФШХЧ — вдох — ШФСХЧ — вдох — ХФСШЧ — вдох — ЧФСШХ.

Следующая группа упражнений посвящена отработке навыков фонационного дыхания.

Сущность фонационного дыхания заключается в быстром, энергичном вдохе и медленном, рассчитанном на определенный отрезок текста, выдохе. В заданиях к упражнениям придется использовать общепринятые в театральной педагогике понятия-образы: «дышать в живот», «дышать спиной», «послать звуковую волну в космос». Ощущения, которые испытывают упражняющиеся, как правило, позволяют с ними согласиться.

Не менее важно и развитие тонально-мелодического диапазона голоса и его резонаторного звучания.

В специальной литературе резонирование объясняется как способность костных и мышечных тканей отражать — отвечать отзвуком на ударившийся в резонаторную точку звук.

Упражнение 6. Добиваемся скольжения голоса по диапазону, стараясь за счет резонирования обогатить интонационную выразительность речи, её ритм.

«Дагни / часто ходила в театр.// Это было увлекательное занятие. // Но после спектакля/ Дагни долго не засыпала/ и даже

плакала у себя в постели.// Поэтому тётушка *Магда* настояла на том, чтобы пойти для разнообразия в **концерт**. (К. Паустовский).

Пояснения к упражнению:

1. В первом предложении выделено два слова. Выделено по «закону нового понятия». Но слова в предложении не должны произноситься с одинаковой силой. Различают логическое ударение и интонационное. Слово «Дагни» выделите интонационно, в более высокой тональности и с более сильным головным резонированием. Словом «театр» заканчивается мысль, выделим это главное слово большей силой голоса и в низкой тональности. Ощутим более сильную вибрацию в груди. Добивайтесь плавного скольжения голоса из головного резонатора в грудной.

2. «Увлекательное занятие». Два соседних слова лучше сказать в разных регистрах. Логическая мелодия будет красивее.

3. Противительный союз «но» обязывает нас прибегнуть к интонациям противопоставления.

4. Последнее предложение должно прозвучать экспрессивнее, это фразовое ударение в тексте.

Предложенные циклы упражнений учащимся следует выполнять систематически. В своей будущей профессиональной деятельности они будут применять полученный опыт. Не стоит торопиться переходить от одного к другому. Освоившись с каждым из них в отдельности, можно на их основе составить собственный единый цикл для оперативной разминки голосо-речевого аппарата уже непосредственно перед выходом на аудиторию.

СЕКЦИЯ 2.
ПСИХОЛОГИЯ

**2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ
ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Логинова Екатерина Вячеславна
аспирант Историко-социологического института,
г. Саранск
E-mail: schatzlein_1357@mail.ru

**THE DOMESTIC CONCEPTS
OF HUMAN BEHAVIOR**

Loginova Ekaterina Vyacheslavna
graduate student of History and Sociology Institute,
Saransk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются понятия просоциального поведения в современной русской психологии. Основные понятия психологии поведения принадлежат А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконина. В статье также рассматривает основные представления в просоциальными поведение другими авторами.

ABSTRACT

The article concerns concepts of prosocial behavior in modern Russian psychology. The main concepts of behavior psychology belong to A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky, P.Y. Galperin, V.V. Davydov, D.B. Elkonin.

The article also views the main representations in prosocial behavior of and some other authors.

Ключевые слова: Поведение, инстинкт, деятельность, личность.

Keywords: Behavior, instinct, activity, person

В современной российской психологии особо актуальным выступает изучение вопроса о проблеме поведения. Это связано с тем, это сфера деятельности человека, является достаточно интересной для изучения, как западными психологами, так и нашими отечественными. Основные концепции поведения, российских психологов отражены в работах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

Так, для А.Н. Леонтьева деятельность выступает молярной единицей материального субъекта. Т. е. трактуя это на социально-психологическом уровне можно говорить о том, что данная единица анализа есть единица жизни, которая ориентирует личность в социальном, предметном мире. Для автора деятельность имеет системный характер, что выражается в том, что она (деятельность) испытывает, подвергается трансформациям, переходам и самое главное — развитию [4].

Представление о предметной природе психики сводится не только к сфере потребностей и эмоций. Сфера состояний и процессов — эмоционально-потребная сфера, их природа лежит в самом субъекте и лишь под давлением внешних условий изменяет свои проявления, основываются на разных категориях, которое особенно дает о себе знать в проблеме потребностей [4].

В роли объективных факторов организующих психические процессы, выступают деятельность и общение. Эти процессы рассматриваются не как некоторый и побочный продукт, эффект нейродинамики, не как эпифеномен, а как реальные процессы, включенные в деятельность человека и выполняющие регулятивную функцию. В психологии накоплено немало экспериментальных данных, показывающих, что психические процессы и свойства человека — от элементарных (например, чувствительности) и до наиболее сложных — развиваются под мощным влиянием его трудовой деятельности. Функции которые несет человек в групповой деятельности очень влияют на динамику поведения в целом. Если человек, выполняет разные функции в одной группе переходя от роли ведомого к роли лидера, то соответственно и его показатели тоже изменятся. На это влияет факт того, что человек находится в группе людей, и у них совместная (общая) цель, смена

функций в группе, вместе с ней меняется и динамика поведения человека [4].

В.А. Барабанчиков полагал что, психология за всю свою историю, по существу находит разные по структуре и содержанию мнения и учения о природе поведения и психических процессах. Четкое представление было сформировано в психологии сознания и бихевиоризме, которые объединены внешними факторами [1, с. 6].

По мнению С.Л. Рубинштейна поведение отождествляется как действие, поступки, которые совершают связь с окружающим миром. Единое целое в поведении и психики можно наблюдать у животных, при изучении их психики невозможно пропустить изучение компонента поведения, а у человека структура сознания отделена от поведения [5].

При всем многообразии поведения, при различии его актов, структур, и многообразных формах поведения индивидов в разные временные отрезки, можно выделить три главных, не похожих по своей сути, типа поведения: инстинкты, навыки и разумное поведение. Не удивительно что, по началу были попытки разграничения и поиска отличий, этих типов между собой. Но в последнее время встает вопрос о их схожести, взаимодополнении. Для лучшего и более глубокого понимания этой проблемы необходимо изучить их взаимосвязи и отграничения друг от друга, выявить способы взаимодействия в одном сложном определенном поведении, как получается функционировать связно, дополняя друг друга, а иногда даже переплетаясь меж собой, при такой разной психологической природе [5].

Проведенные В.Ю. Большаковым исследования из которых можно рассмотреть что, способы контроля поведения индивида складывались эволюционно. Первый способ появился как результат биологической уникальности человека; второй способ возник на основе существования человека с первобытных времен частью малых, социальных, микрогрупп, наконец, третий способ это результат инстинктивного способа выживания данного вида, путем расширения микрогрупп до размеров макрогрупп. Поведение человека меняется в зависимости от социальных показателей, будь он частью малой группы или толпы [2, с. 12, 18].

Многообразию в поведении индивида, объясняется функциями регуляции поведения, которые проявляют себя, по-разному исчезая из вида или занимают доминантную позицию, взаимодействуя друг с другом, или же во все исключают друг друга. Упрощает задачу анализа человеческого поведения или его прогноз, своевременное обнаружение этих трех составляющих. Большаков рассматривал

вопрос о теоретическом практическом изучение вопроса о феномене массовидного поведения [2, с. 12, 18].

И.М. Сеченов в своей концепции выделял несколько уровней отношений «сознание», «телесный субстрат» и «поведение». Для каждого из терминов описаны классификации. В научном разделении «сознание» и «телесный субстрат» относятся к науке изучающей функции организма-физиологии, а другими словами одно из важных составляющих — психологии. Тогда с понятием «поведение» физиология была не знакома. Это понятие не подходило под классификацию ни психологии ни физиологии.

Л.С. Выготский считал что, методологически не ясными, не осознанными остаются сложные и высшие формы поведения. Видимые различия психологического исследования от физиологического, теории и его концепции на механизмы поведения, выявлял бихевиоризм. Иной раз рассматривая сложные целые, как единое [3, с. 7—10].

В заключении как известно, предвидение и прогнозирование поведения личности-весьма затруднительно. И дело не только в том, что психологическое знание еще не дает возможности более или менее полно утверждать, что именно следует ожидать от конкретного человека в данный момент времени, в данной конкретной ситуации, но в том, что личность-весьма многомерное явление. Вместе с тем, знание о некоторых закономерностях поведение в наиболее типичных ситуациях весьма значимо и позволит в определенной степени быть готовым к нему.

Список литературы:

1. Барабанщиков В.А. Принципы системности в психологии / Барабанщиков В.А. Психологический журнал Высшей школы экономики. — Том 1 — № 3. М.: ГУ ВШЭ — 2004 — 158 с.
2. Большаков В.Ю. Эволюционная теория поведения / Ю.В. Большаков. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. — 496 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Интернет источник — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://psylib.org.ua/books/leona01/> (дата обращения 13.10.2013).
5. Рубинштейн С.Л. / Основы общей психологии. 2-е изд. (1946 г.) СПб.: 2002 — 720 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://userdocs.ru/psihologiya/188/index.html?page=12> (дата обращения 13.10.2013).
6. Сенченев И.М. / И.М. Сенченев под ред. М.Г. Ярошевского Наука о поведении: русский путь. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://hr-portal.ru/article/nauka-o-povedenii-russkiy-put> (дата обращения 13.10.2013).

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭФФЕКТ «СГОРАНИЯ» СРЕДИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ковальчук Анна Петровна

*заведующий дневным отделением
ГБОУ СПО Анжеро-Судженский горный техникум,
г. Анжеро-Судженск
E-mail: kovalchuk-1957@bk.ru*

EFFECT «FIRE» BETWEEN YOUNG SPECIALISTS

Kovalchuk Anna Petrovna

*main of days ot del SBEE SPE Anzhero-Sudzhensk's mining techichum,
t. Anzhero-Sudzhensk*

АННОТАЦИЯ

Каждый наделён способностями, которые надо только раскрыт. Главное не дать им угаснуть или совсем «выгореть». Надо искать рациональные пути избежать этого.

ABSTRACT

Everybody have abilities which must just to open. Main do not for it to not be in “fire” or yet be in it. We must to find rational ways to escape it/

Ключевые слова: выработанность, образование, методика, истощение, усталость, переоценивание, бессилие, безработица.

Keywords: hard-workness, education, methodics, ill, without forcers, repraisation, powerness, workness.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берёт на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, своё право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем [1, с. 3]

Н.А. Аминов приводит перечень основных и факультативных признаков синдрома эмоционального сгорания:

1. истощение, усталость.

Истощение и усталость может быть вызвано интенсивным трудом, нехваткой средств на питание, неправильной организацией рабочего дня.

2. психосоматические осложнения.

Здоровье субъекта педагогической деятельности важно для её осуществления.

3. бессонница.

Нехватка сна может быть объяснена неправильной организацией рабочего дня, недостатком времени на подготовку.

4. негативные установки по отношению к клиентам.

Плохое отношение к студентам и негативная установка мешают педагогической деятельности

5. негативные установки к своей работе.

Предвзятость отношения к педагогической профессии даёт серьёзные основания для критики и устранения субъекта деятельности.

6. пренебрежение исполнением своих обязанностей;

Небрежное отношение к исполнению обязанностей

7. увеличение приёма психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства).

8. уменьшение аппетита или переедание.

9. негативная самооценка.

10. усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряжённости).

11. усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия).

12. чувство вины [1, с. 142].

К вышеперечисленным признакам можно добавить следующие характерные признаки для молодого специалиста:

13. молодость и неопытность.

Зачастую молодость преподавателя и стиль общения со студентами, которые нередко могут оказаться даже сверстниками преподавателя играет не последнюю роль в педагогическом процессе. Его реализация затрудняется при конфликтности, нежелании работать, восприятии преподавателя как равного и появления неготовности работать с равным себе по возрасту, сколько бы он материала не знал и как бы профессионально не работал.

14. неумение находить общий язык со студентами.

Неумение заключается в неспособности преподавателя находить общий и индивидуальный подходы в различных ситуациях. Дифференцированное отношение не имеет здесь какого-то значения, нет иногда индивидуализации.

15. выработанность.

Этот признак характеризуется эмоциональным сгоранием и частично уставанием, выработанностью идей, педагогических ситуаций, когда неоднократно повторяются сходные ситуации и человек просто устаёт. Тут не в состоянии помочь отдых, поскольку человек уже «загнан».

16. бессилие и неспособность справляться с педагогическими ситуациями.

Бессилие заключается в невозможности иногда надавить на студента, или как-то его убедить в нужности знаний. Когда преподаватель видит, что студент перспективен, то он направляет его; но не получая нужного результата в дальнейшем, это огорчает и расстраивает его. В том числе, различие решение педагогических ситуаций даёт о себе знать в процессе преподавания и реализации воспитательных целей. Это следует учитывать. Иногда полезно обратиться к литературе по такой тематике, но не разобравшись в ситуации, преподаватель рискует навредить студенту может ещё больше, приняв решение, предложенное по ситуации.

17. усталость.

Занятость, желание реализовать побольше воспитательных образовательных целей, подготовка материалов, иногда без помощи со стороны коллег даёт о себе знать физической усталостью.

18. стандарты, однотипность требования, невозможность совершенствования и внесения нового.

Что касается нагрузки, часов, то иногда молодой специалист сталкивается с проблемой или неспособностью уложиться в график работы, он замечает то, что студенты в силу образования, лености, подготовленности часто неспособны или не выдерживают темп, заданный преподавателем. Где-то преподаватель сам не укладывается в график изложения из-за желания дать больше теории и практики, тем самым стандарт является фактором тормозящий, в этом случае и объективно мешающим.

За определённое время специалист не находит побудительных мотивов оставаться преподавателем, нагрузка и эмоциональная неподготовленность влекут за собой отсутствие энтузиазма работать по соответствующей специальности.

19. недостаточность времени для работы со студентами.

Молодому специалисту просто недостаточно выделено времени для подготовки студентов к олимпиадам, конкурсам. Приходится координировать и ускорять работу, что ведёт к поверхностному изучению, рассмотрению вопросов.

20. бесхарактерность, нетвердость, неустойчивость характера, слабость.

Нет твёрдого характера у преподавателя, чтобы сказать нет, на занятии. Приходится попустительствовать и потакать студентам. А это затрудняет процесс образования, обучения, тормозит его.

Приведём некоторые теоретические и практические пути решения устранения эффекта «сгорания»:

1) психологическая помощь, которая может быть оказана в режиме реального времени.

Оказывая поддержку молодому специалисту, психолог не только поддерживает свой уровень квалификации, приобретает опыт, но и может моделировать и управлять. Таким образом, получается межпредметная связь, которая реализуется путём исследования, диагностирования.

2) школы и научные кружки, педагогические советы, самообразование.

Таким образом, получается связь и специалист прослеживает степени усвоения материала, ищет удачные приемы и методы. Далее выстраиваются взаимосвязи, которые ведут к межпредметным, специализированным, узкоспециализированным взаимосвязям.

3) мотивация, стимулирование как денежное, так и психологическое.

Именно мотив должен присутствовать в образовании, как стимул, как побуждение к действию.

4) готовность сотрудничать и обучать, повышать квалификацию.

Идя на обучение, переподготовку специалист осознаёт, что он получит от этого, какой у него будет статус, рейтинг, оценка. Он также знает, что получит – грамоту, награду, сертификат, диплом. Его задача влиться в процессы повышения квалификации, включить мотивы к самообразованию.

5) расширять базы для преподавания, внедрять новые методы, не в ущерб уже имеющимся.

Это поможет устроить больший «прогон» материала, новые методы помогут по-другому стимулировать и проверять студенческие знания. Надо сказать, что чередование методов, случайное

чередование, запланированный разброс методов дают различные эффекты и этот опыт не надо утрачивать, наоборот, он может хорошо и отлично влиться в педагогическую деятельность преподавателя.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. — 384 с.

ОБРАЗ Я В КАРТИНЕ МИРА ПОДРОСТКОВ

Молоденова Светлана Владимировна

аспирант каф. социальная психология

Московского Государственного областного университета,

Москва

E-mail: Syetlana.m-sp@yandex.ru

ADOLESCENTS SELF-IMAGE I N THEIR PICTURE OF THE WORLD

Molodenova Svetlana

post-graduate student of Moscow State Regional University

Moscow

АННОТАЦИЯ

Цель — изучение образа Я в картине мира подростков.

Образ Я, образ мира и образ Я в картине мира изменяются в течение жизни человека. Важно изучить эту динамику в подростковом возрасте, поскольку этот возраст является наиболее противоречивым и конфликтным.

ABSTRACT

Purpose of this paper is the study of adolescents Self-Image in their picture of the world.

The self-image, the picture of the world and Self-Image in the picture of the world change during a person's lifetime. It is important to research these dynamics in adolescence, because this age is the most controversial and contentious.

Ключевые слова: образ я; картина мира.

Keywords: Self-Image; picture of the world.

В психологии и педагогике всегда был актуален вопрос о том, каким человек представляет себя, окружающий мир, и как это представление определяет жизнедеятельность человека. Исследование представлений человека о самом себе, об окружающем мире имеет большое значение для психологической науки [2].

Часто возникающей проблемой педагогов-психологов, практических психологов, педагогов, специалистов, работающих в социальной сфере, является невнимание к тому, что определяет деятельность учащихся, их поведение, формирует отношение к себе и окружающим людям. Понимание закономерностей и особенностей развития образа Я становится важным фактором развития индивидуальности, личности и человека как субъекта на разных возрастных этапах [3].

Подростковый возраст является сложным, противоречивым и наиболее конфликтным. В многочисленных исследованиях подросткового периода подчеркивается его критический, переходный характер. Эти изменения порождают неизбежные конфликты развивающейся личности как с другими людьми, так и с самим собой (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, А.А. Реан, А.М. Прихожан, Ст. Холл, Ш. Бюлер, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Э. Эриксон, К. Левин, Э. Штерн, Ж. Пиаже и др.).

Л.И. Божович указывает на то, что в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе (первая фаза подросткового возраста — 12—15 лет) и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (вторая фаза подросткового возраста — 15—17 лет; ее часто называют периодом ранней юности).

Картина мира — совокупность представлений о мире и месте в нем человека, которые регулируют жизнедеятельность индивида определенным для данной культуры образом. В исследованиях субъективной картины мира рассматриваются формирование и развитие индивидуальной системы представлений о мире, обществе, о себе (Ю.А. Аксенова, Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.В. Петухов, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов, и др.) [1; 4]. Картина мира представляет собой целостное, динамическое образование психики, рассматриваемое в единстве трех компонентов: образа Я,

образа другого, обобщенного образа предметного мира. Картина мира детерминирует восприятие субъектом окружающей действительности, регулирует его поведение и деятельность.

Именно этим и определяется актуальность изучения выбранной темы.

В данной работе особенности образа Я в картине мира подростков были изучены с помощью следующих методик:

- Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Панталева;
- Проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е.Б. Весна;
- Шкала Я-концепции для детей Е. Пирса, Д. Харриса, адаптированная А.М. Прихожан;
- Тест смысложизненных ориентаций Джеймса Крамбо и Леонарда Махوليки, адаптированный Д.А. Леонтьевым.

Для изучения картины мира использовалась проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е.Б. Весна. Было выявлено, что картина мира состоит из следующих компонентов: дом, семья (23 %), хобби (20 %), материальные ценности (17 %), друзья, общение (9 %), домашние питомцы (8 %), развлечения (8 %), нематериальные ценности (6 %), образование (4,5 %), Я (4,5 %) у младших подростков; дом, семья (20 %), друзья, общение (19 %), нематериальные ценности (14,5 %), развлечения (14 %), материальные ценности (10 %), образование (7 %), хобби (6%), потребности (5 %), Я (2 %), природа (0,5 %) у старших подростков; дом, семья (23 %), друзья, общение (20 %), материальные ценности (13 %), нематериальные ценности (11 %), образование (11 %), хобби (10 %), природа (6 %), развлечения (5 %), потребности (1 %) у старшеклассников.

Показано, что в **младшем подростковом возрасте** основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 83 % школьников), хобби (для 44 % школьников), материальные ценности (для 39 % школьников); в **старшем подростковом возрасте** — дом, семья (для 95 % школьников), развлечения (76 %), возрастает значимость межличностного общения (категория «друзья, общение» значима для 71% школьников). По сравнению с младшим подростковом возрастом, появляются такие категории картины мира как «потребности» и «природа». У **старшеклассников** основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 100 % школьников), друзья, общение (значима для 100 % школьников), хобби, материальные ценности, образование (значимы для 50 %) школьников.

В целом у учащихся основными составляющими картины мира являются дом, семья. Ведущая деятельность этого возраста —

интимно-личностное общение со сверстниками. Это объясняет то, что одно из главных мест в картине мира учащихся старшего подросткового возраста и старшекласников занимает общение и друзья (при этом школьники указывают не только друзей и группы сверстников, но и «любимых», «близких» людей). Возрастание роли нематериальных ценностей у старших подростков объясняется возникновением влюбленности в этом возрасте, многие школьники указывают важным составляющим картины мира любовь, счастье и т. п. Младшие подростки, посещая различные кружки, секции, общаются со сверстниками, находят там друзей, для многих из них хобби является возможностью выразить себя в каком-либо деле, показать собственную значимость, для них является важным оправдать ожидания сверстников, что проявляется в владении телефоном, компьютером и другие технические средства.

Отмечая динамику картины мира, стоит выделить то, что никто из учащихся старших классов не указал себя («Я») как отдельный компонент картины мира, это объясняется тем, что «Я» школьников интегрировано во все категории и для них нет необходимости выделять «Я» как отдельную часть картины мира.

Для изучения отношения к себе школьников использовалась шкала Я-концепции для детей Е. Пирса, Д. Харриса, адаптированная А.М. Прихожан. Показано, что учащиеся демонстрируют в целом средний уровень самооотношения.

В младшем подростковом возрасте в 50 % школьников оценивают свое поведение, как соответствующее требованиям взрослых, 41 % — реалистично относятся к своему поведению, 9 % — оценивают свое поведение, как не соответствующее требованиям взрослых. 55 % школьников высоко оценивают свой интеллект и школьную успешность, 36 % учащихся имеют самооценку интеллекта и школьной успешности среднего уровня, 9 % — низкую самооценку интеллекта и школьной успешности. 41 % учеников имеют позитивное восприятие школьной ситуации, 36 % — среднее, 23 % — негативное. 55 % учеников оценивают свою внешность высоко, 36 % имеют среднюю самооценку, 9 % — низкую. У 68 % пятиклассников диагностируется низкий уровень тревожности, у 18 % — средний, у 14 % — высокий уровень тревожности. 55 % школьников имеют высокую самооценку популярности среди сверстников, 41 % — среднюю, 4 % — низкую. Большая часть учащихся младшего подросткового возраста (91 %) показывает ощущение удовлетворенности жизнью, 9 % — реалистичное отношение к жизненной ситуации. Диагностируя удовлетворение положением в семье 59 % школьников показали средний уровень удовлетворенности положением в семье,

41 % — неудовлетворены положением в семье. У 32 % школьников отмечается высокий уровень уверенности в себе, у 64 % — средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка, у 4 % — неуверенность в себе.

В старшем подростковом возрасте в 60 % школьников оценивают свое поведение, как соответствующее требованиям взрослых, 30 % — реалистично относятся к своему поведению, 10 % — оценивают свое поведение, как не соответствующее требованиям взрослых. 25 % школьников высоко оценивают свой интеллект и школьную успешность, 60 % учащихся имеют самооценку интеллекта и школьной успешности среднего уровня, 15 % — низкую самооценку интеллекта и школьной успешности. 30 % учеников имеют позитивное восприятие школьной ситуации, 55 % — среднее, 15 % — негативное. 65 % учеников оценивают свою внешность высоко, 25 % имеют среднюю самооценку, 10 % — низкую. У 50 % пятиклассников диагностируется низкий уровень тревожности, у 35 % — средний, у 15 % — высокий уровень тревожности. 50% школьников имеют высокую самооценку популярности среди сверстников, 40 % — среднюю, 10 % — низкую. 85 % учащихся показывает ощущение удовлетворенности жизнью, 5 % — реалистичное отношение к жизненной ситуации, 10 % — неудовлетворены жизненной ситуацией. Диагностируя удовлетворение положением в семье 55 % школьников показали высокий уровень удовлетворенности положением в семье, 35 % — средний, 10 % — неудовлетворены положением в семье. У 25 % школьников отмечается высокий уровень уверенности в себе, у 70 % — средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка, у 5 % — неуверенность в себе.

Среди старшекласников 38 % школьников оценивают свое поведение, как соответствующее требованиям взрослых, 62 % — реалистично относятся к своему поведению. 50 % школьников высоко оценивают свой интеллект и школьную успешность, 38 % учащихся имеют самооценку интеллекта и школьной успешности среднего уровня, 12 % — низкую самооценку интеллекта и школьной успешности. 50 % учеников имеют позитивное восприятие школьной ситуации, 38 % — среднее, 12 % — негативное. 81 % учеников оценивают свою внешность высоко, 19 % имеют среднюю самооценку. У 69 % пятиклассников диагностируется низкий уровень тревожности, у 19 % — средний, у 12 % — высокий уровень тревожности. 69 % школьников имеют высокую самооценку популярности среди сверстников, 25 % — среднюю, 6 % — низкую. 81 % учащихся показывает ощущение удовлетворенности жизнью, 19 % — реалистичное отношение к жизненной ситуации. Диагностируя удовлетво-

рение положением в семье 56 % школьников показали высокий уровень удовлетворенности положением в семье, 44 % — средний. У 31 % школьников отмечается высокий уровень уверенности в себе, у 69 % — средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка.

В целом можно отметить, что учащиеся старших классов склонны оценивать себя выше, чем учащиеся пятых и восьмых классов. Это объясняется тем, что в процессе подросткового возраста формируется самосознание — основное новообразование возраста. В связи с этим их представление о себе, образ Я более сформирован и гармоничен.

Для изучения самоотношения школьников использовался тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева. Показано, что младшие подростки демонстрируют одобрение своих планов и желаний, принятие себя такими, какие они есть, высокую эмоциональную оценку своего Я, глубокую осознанность Я, способность не скрывать от себя значимую, неприятную информацию, убежденность в том, что их характер, личность, деятельность способны вызвать у других симпатию, одобрение, понимание, школьники рассматривают свое Я как внутренний стержень, интегрирующий их личность и жизнедеятельность. Старшие подростки демонстрируют высокий уровень саморуководства — представление о том, что главным источником активности и результатов, касающихся как личности, так и собственной деятельности является сам субъект, высокую эмоциональную оценку своего Я, глубокую осознанность Я, способность не скрывать от себя значимую, неприятную информацию. Старшеклассники показывают высокую эмоциональную оценку своего Я, высокий уровень саморуководства — представление о том, что главным источником активности и результатов, касающихся как личности, так и собственной деятельности является сам субъект, отмечено высокое самомнение, самоуверенность. Учащиеся старших классов по сравнению со старшими и младшими подростками демонстрируют низкий уровень самопривязанности, что говорит о желании меняться, тяге соответствовать идеальным представлениям о себе.

Для изучения смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа Я использовался тест смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолика, адаптированный Д.А. Леонтьевым. Учащиеся старших классов демонстрируют более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Цели в жизни», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь», Общий показатель — «Осмысленность жизни». «Локус контроля — Я» (Я — хозяин жизни) характеризует представление о себе как о личности,

обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями контролировать события собственной жизни. «Локус контроля — жизнь или управляемость жизни». Отражает уверенность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, уверенность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. Это объясняется тем, что в старших классах происходит самоопределение личности, школьники определяют свое дальнейшее существование: куда пойти учиться, что для этого нужно сделать, что из этого получится. Учащиеся ставят перед собой цели, жизнь приобретает осмысленность, направленность, при этом они понимают, что только от них зависит сдача государственных экзаменов, поступление в университет и т. п. Учащиеся младшего подросткового возраста демонстрируют более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни». Это объясняется тем, что в ближайшее время им не нужно беспокоиться о сдаче экзаменов, поступлении в техникум, университет, для них учебная деятельность не является столь актуальной, как это было в младшем школьном возрасте, им важно найти свое место в обществе, стать значимым среди сверстников, что и было подтверждено при анализе картины мира школьников.

Таким образом, важно изучать факторы, определяющие деятельность учащихся, их поведение, формирующие позитивное отношение к себе и окружающим людям. Стоит отметить, что образ Я изменяется в течение всей жизни человека, также изменяется образ мира и образ Я в картине мира личности. Особенно важно изучить эту динамику в подростковом возрасте, поскольку этот возраст является наиболее противоречивым и конфликтным.

Список литературы:

1. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психолог. произведения, М.: Педагогика, 1983, — С. 251—261.
2. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. Избранные психологич. труды. М.; Воронеж, 1999. — С. 445—452.
3. Петренко В.Ф. Личность человека — основа его картины мира // Модели мира / Отв. ред. Д.А. Поспелов. М., 1997. — С. 9—24.
4. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1981. — № 3. — С. 15—29.

2.3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВИНА И СТЫД КАК СОЦИАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА

Долгов Юрий Николаевич

*доцент, канд. соц. наук Балашовского института
Национального исследовательского Саратовского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов
E-mail: jlk277@yandex.ru*

GUILT AND SHAME AS SOCIAL SENSES

Yuriy Dolgov

*associate professor, candidate of sociologic sciences,
Balashov Affiliation of Saratov State University
named after N.G. Chernyshevsky,
Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются феномены вины и стыда в качестве социальных регуляторов поведения индивидов и групп. На уровне индивида стыд рассматривается как ориентированный на внешнюю оценку социального окружения, а вина — на внутреннюю самооценку. Отмечается, что культура вины в большей степени характерна для Запада, а культура стыда — для Востока. Рассматривается подход Э. Дюркгейма с позиции групповой солидарности и делается вывод о соотношении культуры вины и стыда в обществе.

ABSTRACT

The article studies phenomena of guilt and shame in the function of social regulators of individuals' and groups' behavior. At point of individual shame is considered as oriented to the external evaluation of social environment while guilt — to the internal evaluation. It is stated that a culture of guilt is more typical of the West and a culture of shame is typical of the East. The approach of E. Durkheim is briefly reviewed from the perspective of group solidarity. The conclusion is made about correlation of cultures of guilt and shame in society.

Ключевые слова: вина, стыд; культура вины; культура стыда; регуляторы социального поведения; социальные механизмы регуляции поведения.

Keywords: quilt; shame; culture of guilt; culture of shame, regulators of social behavior; social mechanisms of behavior control.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Феномены вины и стыда как регуляторы социального поведения в контексте традиционных и современных ценностей (кросскультурное исследование)», № 13-06-00492

Особенность подхода к пониманию феноменов вины и стыда в контексте социологии культуры заключается в том, что одной из основных функций культуры является регуляция поведения человека и социальных групп. Культура с помощью социальных норм, ценностей, знаний, традиций создает упорядоченные социальные условия для жизни людей и регулирует поведение людей в той или иной социальной группе и в обществе в целом.

Культура оказывает влияние на социальное поведение, которое называют социотипическим, т. е. таким поведением, которое определяется типовыми программами данной культуры, регулируется в стандартных ситуациях для данной общности и освобождает индивида от принятия индивидуальных решений [1].

В сложных социальных системах, таких как личность, общество либо культура, существенную роль играют различные механизмы регуляции поведения человека, как на индивидуальном уровне, так и на групповом. В социологии культуры рассматриваются такие, например, социальные регуляторные механизмы как страх, вина и стыд.

При рассмотрении вины и стыда в качестве социальных регуляторов индивидуального и группового поведения человека стыд рассматривается как ориентированный на внешнюю оценку социального окружения, а вина как ориентированная на внутреннюю самооценку. Чувство вины, угрызений совести, раскаяние возникает в момент невыполнения какой-либо социальной, но уже интернализированной, нормы.

Механизмы социального контроля могут сменять друг друга либо сосуществовать совместно, разделяясь по сферам влияния. Так, например, страх рассматривается как биологически-врожденное, характерное, как для животных, так и для человека, чувство опасности к враждебным силам внешнего окружения, а стыд —

как специфически присущий только человеку психический механизм, сформированный культурой, который регулирует выполнение определенных обязанностей и норм только по отношению к «своим».

Стыд и страх регулируют не только разные сферы отношений, но и само их соотношение может меняться в зависимости от различных культурно-исторических условий. Так, например, сословный кодекс чести запрещает дворянину проявлять страх, вытесняет его глубоко в подсознание, а стыд оказывается сильнее страха. И, наоборот, в атмосфере тотального террора всеобщий страх подавляет чувство стыда, превращая людей в бесстыдных существ, которые перестают понимать элементарные нормы порядочности, предавая своих знакомых и родных, донося на них в гестапо, как это было в годы фашизма в Германии, или в НКВД в годы сталинских репрессий в 30—40-е годы прошлого века в Советском Союзе. При этом происходила некая аберрация чувств — люди не испытывали чувства вины и стыда за свои действия, страх подавлял эти чувства.

Р. Бенедикт, американская ученая в сфере культурной антропологии, в своей известной работе «Хризантема и меч» отмечала, что для Запада, скорее, характерна культура вины, а для Востока — культура стыда [2]. Так, в японской культуре принадлежать к какой-либо социальной группе означает больше, чем сохранить свою индивидуальность. В этом случае основным психологическим механизмом общественного контроля будет являться стыд, у ребенка будет формироваться привычка сравнивать свои поступки с оценками окружающих его людей.

Вина — это результат работы сознания индивида. В этом случае вина будет переживаться личностью как конфликт с совестью, как результат невыполнения интроективных, внутренних установок. В своей работе Р. Бенедикт пишет о том, что в исследованиях культурно-антропологического характера очень важно иметь в виду разницу между культурами, которые придают существенное значение стыду, и культурами, которые делают акцент на вину.

Она пишет о том, что везде, где поведение индивиду диктуется группой, есть некие общие представления, которым отдельный человек будет следовать. Участнику такой социальной группы стыдно действовать не так, как принято. Он как бы смотрит на себя глазами других. Подобные культуры Р. Бенедикт называет культурами стыда. Однако в такой системе социальной регуляции, которая основана на стыде, человек не будет испытывать облегчения от исповеди. В таком обществе человеку весьма трудно признаться в том,

что он совершил неблагоприятный поступок. В социальной системе «культуры стыда» не надо беспокоиться о проступке до тех пор, «пока люди не узнали». Поэтому в обществах, где доминирует «культура стыда» исповедь не предусмотрена. Тут обряды религиозного характера, как правило, служат для испрашивания благополучия, а не для замаливания грехов.

Р. Бенедикт высказывает мысль о том, что то общество, которое строится на воспитании совести у каждого его члена и в котором ориентируются на абсолютные критерии морали, будет представлять собой «культуру вины» которая является уже не групповой, а личностной. Ответственность личности воспитывает гордость за поступки, честность. Индивид поступает честно не потому, что его увидят другие, а потому, что «на него смотрит Бог». Другими словами говоря, культура вины вырабатывает общие правила поведения на основании высшего долга, которые являются универсальными для всех членов общества.

Вина — это отношение человека к своему неправильному с его точки зрения поведению, действию или бездействию, означающее понимание (осознание) им недопустимости подобного, а чувство вины — реакция человека на такое действие, которое может быть совершено или только задумано. У человека, испытывающего чувство вины, появляется подсознательное стремление получить наказание за свое поведение и происходит торможение дальнейшей активности, что может проявляться в парализующем эффекте. Именно такую реакцию можно наблюдать у больных депрессией, вялых, заторможенных, бездействующих и обвиняющих себя в греховных поступках.

У психологов нет единого мнения относительно функции, которую выполняет чувство вины. Большинство психологов сходится во мнении относительно того, что человеческому сообществу без чувства вины было бы невозможно нормально существовать и развиваться. Некоторые психологи заявляют, что чувство вины помогает нам обуздать «зверя внутри нас» — наши гнев, похоть и жадность. Другие считают, что мы учимся на своих ошибках и, благодаря ощущению вины, позже, попадая в схожую ситуацию, мы сдерживаемся от дурных поступков, помня о наказании и об отрицательных эмоциях, которые вызываются угрызениями совести. Наконец, есть подход, где чувство вины рассматривают как некий стимулирующий фактор, который побуждает нас выполнять свои обязанности по учебе и работе, по отношению к детям, супругу, родителям, к обществу и т. п.

Культура вины — это комплекс социальных ценностей, установок, традиций, при которых главное значение в обществе придается переживанию человеком вины за свои ошибочные действия. Считается, что она распространена более в европейской цивилизации.

Культура вины характеризуется:

- индивидуальной оценкой человеком своих действий;
- понятием совести, как самооценки своих действий человеком;
- нравственным наказанием за ошибочные действия — угрызениями совести;
- возможностью исправить ошибку, замолить грех, восстановить репутацию;
- необходимостью поступать, ориентируясь на личные правила морали и нравственности, независимо от того, поддерживает тебя социальная группа или нет;
- наличием наказания, как способа искупления вины.

Культура вины возникает только тогда, когда появляются монотеистические религии. В этом случае регулирующим фактором поведения становится не стыд перед другими людьми, сколько стыд перед самим собой, своей совестью, перед Богом. В этом случае личностное моральное сознание будет формироваться с учетом чувства изначального собственного несовершенства, своей подчиненности высшим идеалам, ценностям. Личность начинает сама выработать собственную линию поведения, сообразуясь с иерархией высших ценностей.

Человек живет в обществе и входит в различные социальные группы, которые, собственно говоря, и побуждают к развитию культуры вины. С усложнением общественной жизни человек начинает принадлежать множеству общностей, групп, партий, движений, интересы которых могут не совпадать, а человеку надо делать выбор, порой нелегкий и в этом случае он должен ориентироваться на знания, веру, ценности, высшие интересы. Так возникает и развивается поведение, исходя из собственных убеждений, а не следуя обычаю, что характерно для культуры стыда.

Стыд характеризуется как чувство раскаяния, смущения от сознания предосудительности поступка. Психологи рассматривают стыд как чувство, которое возникает у человека при совершении им поступков, противоречащих требованиям морали, унижающих достоинство личности. Содержание поступков, которые вызывают чувство стыда, имеет общественно-исторический характер и зависит от эволюции норм морали. Стыд испытывается как неудовлетво-

рённость собой, тягостное беспокойство, сожаление о совершенном поступке, осуждение своего поведения. Стыд может также переживаться при недостойном поведении других людей, особенно близких. Чувство стыда возникает и при воспоминании об унижительном поступке, которое было совершено в прошлом. Переживание стыда может иметь отчётливое телесное выражение — покраснение лица, опускание глаз и т. п.

Ощущение стыда — это ответная реакция на неумелость, слабость, униженность по сравнению с другими людьми. Реакция на стыд может стимулировать проявление агрессии. Если сравнить её с реакцией на чувство вины, то это будет, скорее психологически противоположная реакция. Человек, желая избавиться от чувства стыда, должен чему-то научиться, стать сильнее, исправить что-либо, за что ему было стыдно. Стыд как чувство возникло раньше, чем ощущение вины, которая возникает с появлением и развитием совести.

Стыд в большей степени имеет эмоциональную окраску, чем вина, так как последняя должна быть осознана и отрефлектирована. Другими словами, вина есть процесс и результат мышления и сознания.

Стыд функционирует на рефлекторном, бессознательном уровне, а вина — на сознательном. Но и одно и другое чувство связаны между собой — чувство стыда может вызываться осознанием вины.

Некоторые стыдятся проявлять эмоции, беспорядка в одежде, брать чужое, просить, врать и т. п. Стыд трудно контролировать, но он может быстро пройти, если исчезнет причина, вызвавшая его. А вот ощущение вины может длиться долго, но проходить при покаянии.

Впервые термин «культура стыда» ввела Рут Бенедикт в своей работе «Хризантема и меч. Модели японской культуры». Под ним она понимала такую модель культуры, в которой весьма существенное место отводится переживанию стыда и позора. Р. Бенедикт считала, что восточные культуры по большей части построены на культуре стыда.

«Культуры стыда» характеризуются:

1. предписанными строгими ритуалами, соблюдать которые необходимо всем без исключения; нарушение ритуала — это позор для человека, искупить который можно только ещё более точным соблюдением ритуала;
2. сильной оценочной зависимостью: поведение человека оценивает не он сам, а социум;

3. первичностью интересов группы, коллектива, к которым принадлежит индивид, интересы конкретного человека всегда второстепенны;

4. пониманием того, что нравственность состоит в том, чтобы не совершать греха, а не в том, чтобы, совершив его, раскаяться и искупить его;

5. невозможностью замаливать грех, отсутствием исповеди;

6. презрением близких и родных, товарищей, группы, к которой принадлежит индивид, которое расценивается как нравственное наказание за несправедливое поведение;

7. необходимостью поступать и действовать, исходя из интересов группы.

В «культуре стыда» человек, наблюдая за другими людьми, бессознательно сверяет с общепринятой нормой их внешний вид, семейный уклад, поступки и их действия, но в то же самое время смотрит, оценивает и свои собственные поступки, реализует свои установки в знаках и символах культуры. Человек действует так, чтобы вызвать одобрение других, даже если он один, ориентируется в своих поступках и в повседневной жизни на свою референтную группу.

Представители либерального научного сообщества считают, что культура стыда порочна и корни этого общественного порока находятся в универсальности главного мифа, который может быть только единственно правильным в глазах подавляющего большинства членов данной социальной группы. В то же время рядом находятся и другие социальные группы со своими такими же универсальными, но иными мифами и культурой стыда, в рамках которой действуют свои правила поведения.

Требования, которые диктуются главным мифом и на основе которых разрабатывается система поведения, действуют только до границы данной общности. Все обычаи, даже такие, например, как кровная месть, распространяются только на членов сообщества. По отношению к членам других сообществ поведение не регламентируется. Чужак по определению является врагом, и поэтому кража внутри племени наказуема, а за его пределами нет. Убийство личного врага внутри своей общности предосудительно, но убийство внешнего врага называется доблестью.

Представители такой культуры стыда считают себя всегда правыми по отношению к другим, которые также всегда неправы только потому, что они чужие, а не на основании расследований, протоколов, юридических доказательств.

Вина и стыд могут быть отнесены к категориям морали, нравственности. Э. Дюркгейм считал, что мораль неотделима от социальной солидарности, и рассматривал её как органическую либо механическую.

Исторически первой образуется механическая солидарность, при которой коллектив как бы поглощает личность, при этом в обществе доминирует коллективное сознание. Этот архаический тип солидарности сменяется органическим, при котором каждый член общества считается личностью, а коллективное сознание уходит на второй план.

Если рассуждать в категориях Э. Дюркгейма, то механической солидарности соответствует культура стыда, а органической — культура вины. Однако надо заметить, что, хотя Дюркгейм противопоставлял понятия механической и органической солидарностей, тем не менее, он не считал, что они взаимоисключают друг друга.

Некоторые ученые, исследующие культуру вины и стыда, считают, что в обществе должна доминировать культура стыда, так как в социуме должен быть приоритет коллективных ценностей. Другая часть исследователей полагает, что слабость культуры стыда в том, что она не допускает различия мнений, их вариативности, что негативно сказывается на развитии общества.

Мы, солидаризуясь с Э. Дюркгеймом, считаем, что культура вины и культура стыда, находясь в диалектическом взаимодействии, дополняют друг друга и для нормального развития общества необходимо их совместное гармоничное существование.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник [Текст] / А.Г. Асмолов М.: Изд-во МГУ, 1990. — с. 271—272.
2. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры / Пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 256 с.

РОЛЬ ЭМПАТИЙНОЙ УСТАНОВКИ В ПРОСОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ В ТЕОРИИ Д. БАТСОНА

Соболев Станислав Иванович

*канд. психол наук, доцент кафедры психологии
Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева,
г. Саранск*

E-mail: s_sobolev81@mail.ru

ROLE EMPATHY CONCERN PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE THEORU D. BATSONA

Stanislav Sobolev

*candidate of Science, assistant professor of Psychology
Mordovia State University. NP,
Saransk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ эмпатийно-мотивированной теории альтруизма Д. Батсона. Обозначена роль эмпатийной установки в просоциальном поведении.

ABSTRACT

The paper presents an analysis of the empathy-motivated theory of altruism D. Batson. Designated role of empathy in the installation pro-social behavior.

Ключевые слова: эмпатия; просоциальное поведение; эмпатийно-мотивированная теория альтруизма.

Keywords: empathy, prosocial behavior, empathy-motivated theory of altruism.

Одной из самых известных концепций влияния эмоциональных структур, вызываемых эмпатией на просоциальное поведение личности, является эмпатийно-мотивированная теория альтруизма Д. Батсона. Автор, исследуя просоциальное поведение личности, ставит вопрос о содержательных особенностях мотивации подобного

поведения. Отметим, что первоначально, им была выдвинута гипотеза о том, что «любое наше просоциальное действие, неважно какое благо оно приносит другому, на самом деле, имеет цель принести пользу самому себе» [5, с. 8]. Но, как отмечает сам автор, целый ряд многочисленных эмпирических исследований опровергли эту первоначально эгоцентрическую гипотезу мотивации просоциального поведения личности. В дальнейшем, изучая роль эмпатийной установки в просоциальном поведении, Д. Батсон пришел к более глобальному выводу о том, что человек в большей степени социальное существо, нежели чем это считалось ранее. Поскольку для человека люди важны сами по себе, а не только как источники информации или благ, следствием этого для научного мира стала, по меткому замечанию автора, потеря веры в универсальный эгоизм, как основной источник мотивации.

Источником мотивации просоциального поведения личности, с позиции Д. Батсона, могут выступать два критериально разных мотивационных состояния: альтруистическое и эгоцентрическое. Отметим, что в этом и проявляется специфика теории Д. Батсона, а именно, для него альтруизм выступает именно мотивационным состоянием, конечной целью которого является повышение благополучия другого. Он противостоит эгоизму, как состоянию, конечной целью которого является повышение собственного благополучия [5, с. 9]. Хотя, возможны и другие подходы к пониманию альтруизма. Джус К.Я. и Антилогова Л.Н. указывают, что на данный момент отсутствует общепризнанная дефиниция альтруизма, диапазон взглядов на него очень широк, от биологической трактовки Г. Спенсера до генетически запрограммированных альтруистических чувств Ф.Г. Добржанского [1—3; 6; 8]. Но подобная интерпретация приводит к тому, что понимание альтруизма размывается до очень широких филогенетических границ. Важным здесь представляется замечание таких исследователей как Собер и Вильсон, которые эмпирически показали, что существует эволюционный и психологический альтруизм [7].

Психологический альтруизм — это социальное поведение, при котором человек добровольно помогает другому с теми или иными издержками для себя. Основной движущей силой такого альтруистического поведения считается желание улучшить благополучие другой личности, а не ожидание некой награды. Эволюционный альтруизм — это поведение, уменьшающее собственную приспособляемость, ради повышения приспособляемости рода. Но, самое главное, что эволю-

ционный альтруизм не является достаточным условием для психологического альтруизма.

С другой методологической точки зрения альтруизм понимается как моральное действие, в данном контексте понимание фокусируется на специфическом наборе помогающих действий, соответствующих определенным социальным стандартам доброты или морали [5, с. 15]. Схожесть между альтруизмом и моралью обнаруживается из противоположения их своекорыстия (self-interest). Но Д. Батсон отмечает, что неправомерно и методологически неверно сводить альтруизм к морали, т. к. альтруистическая мотивация просоциального действия, в отличие от моральной, может производить поведение, которое может быть моральным, не моральным, аморальным или вне моральным. Еще одна точка зрения трактует альтруизм как помощь, которая направлена на достижения внутренней, а не внешней награды [5, с. 20]. Но подобный подход сводит альтруизм к специальной форме эгоизма, поскольку в подобной интерпретации альтруистическое действие направленно на пользу других, имеет истинной целью принести пользу себе, при этом ожидаемая своя польза скорее внутренняя, чем внешняя (self-benefits).

Таким образом, согласно Д. Батсону, просоциальное поведение может быть актуализировано эгоцентрическим или альтруистическим мотивационным состоянием, либо включать в себя оба этих мотива. Для понимания особенностей конфигурации содержательно разных мотивационных состояний Д. Батсон вводит понятия конечной и инструментальной цели, где инструментальная цель выступает средством для достижения конечной цели.

Это обосновано тем, что альтруизм и эгоизм, как мотивообразующие причины, имеют много общего как мотивационные состояния просоциального поведения. Общим выступает факт их направленности на повышение благосостояния, различие же обнаруживается в объекте повышения благосостояния, т. е. на чье благополучие направлена конечная цель. Поэтому при альтруистической мотивации просоциального поведения благо другого является конечной целью, при этом своекорыстие и внутренне удовлетворение не предусмотрены следствием. В случае эгоизма, благо другого является инструментальным средством, чтобы достичь конечной цели собственной выгоды. Однако в экспериментальных исследованиях мотивации просоциального поведения возникают определенные трудности определения целей субъекта. Инструментальную/ конечную цель следует отличать от возможных непреднамеренных действий просоциального поведения.

Истинное просоциальное поведение должно, по мнению Д. Батсона, включать осознанную целевую направленность на благо другого, и именно этим оно концептуально отличается от случайного/непреднамеренного просоциального поведения. Источником же альтруистического мотивационного состояния Д. Батсон считает не эмпатию, а эмпатическую установку (*empathic concern*). Эмпатическая установка определяется им как ориентированная на другого ответная реакция, возникающая вследствие воспринимаемого субъектом страдания, переживаемым другим индивидом, и соответствующая субъективной оценке этого страдания. Она возникает, когда субъект ставит себя на место другого человека, занимает его позицию и требует субъективной оценки благополучия другого. Часто эмпатическая установка усиливается при идентификации субъекта с объектом, хотя это не является необходимым и достаточным условием [4, с. 111]. Так же она включает чувства направленные на другого человека, а именно симпатию, сочувствие, нежность и пр.

Таким образом, концепция эмпатической мотивации альтруизма заявляет, что эмпатическая установка по отношению к нуждающемуся субъекту производит альтруистическую мотивацию, актуализирующую просоциальное поведение. Данное теоретическое положение было эмпирически доказано в многочисленных исследованиях Д. Батсона и его коллег. Например, люди были готовы получить удар током ради оказания помощи, даже если существовала возможность отказаться от помощи, чтобы избежать удара током. Уход от просоциального поведения и отказ от удара током наблюдался только у людей с заявленной индивидуальной непереносимостью электрического удара, т. е. они отказывались от просоциального поведения, т. к. это действие причиняло бы им личную сильную боль. Это позволяет говорить, что эмпатическая установка действительно существует и ее конечной целью является создание мотивации, направленной на повышение благосостояния другого.

Список литературы:

1. Антилогова Л.Н. Альтруизм и его роль в профессиональной деятельности социального работника/ Л.Н. Антилогова// «Социальная работа в Сибири». Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004 — 180 с.
2. Джус К.Я. Характеристика альтруистического поведения личности/ К.Я. Джус//Вестник Кемеровского Государственного Университета». — 2005. — № 2 (22). — С. 68—75.
3. Тарасова Л.Н. Ценностно-смысловые особенности понимания: культурный контекст/ Л.Н. Тарасова, О.О. Полякова, С.И. Соболев// Интеграция образования. — 2009. — № 1. — С. 62—64.

4. Batson C.D. Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group?/ Batson C.D., Polycarpou M.P., Harmon-Jones E., Imhoff H.J., Mitchener E.C., Bednar L.L., Klein T.R., & Highberger L.// Journal of Personality and Social Psychology. — 1997. — P. 108—118.
5. Batson C.D. Empathy-Induced Altruistic Motivation // Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature.-American Psychological Association. 2010. — P. 7—38.
6. Hamilton W.D. The genetical evolution of social behavior (I, II)// Journal of Theoretical Biology. 1964. — P. 7—52.
7. Sober E., & Wilson D.S. Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998. — 154 p.
8. Trivers R.L. The evolution of reciprocal altruism. //The Quarterly Review of Biology. 1971. — P. 46—57.

РОЛЬ ЭМПАТИИ В МОТИВАЦИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Тарасова Лидия Николаевна

*канд. филос. наук, профессор кафедры психологии Мордовского
государственного университета им. Н.П. Огарева,*

г. Саранск

E-mail: l_tarasova48@mail.ru

THE ROLE OF MOTIVATION EMPATHY IN PROSOCIAL BEHAVIOR

Lidia Tarasova

candidate of Science, professor of Psychology Mordovia State University. NP,

Saransk

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ философских и психологических подходов о роли эмпатии в мотивации просоциального поведения. Показано, что на современном этапе, с позиции западных исследователей эмпатия, в чистом виде, не мотивирует просоциальное поведение.

ABSTRACT

The paper presents an analysis of the philosophical and psychological approaches of the role of empathy in motivating prosocial behavior. It is shown that at the present stage, from the perspective of Western researchers empathy, alone, does not encourage pro-social behavior.

Ключевые слова: эмпатия; просоциальное поведение; просоциальная мотивация.

Keywords: empathy, prosocial behavior, prosocial motivation.

Анализ феномена просоциального поведения личности обнаруживает огромный пласт факторов, причин, условий обуславливающих его развитие и реализацию личностью, а также своеобразии структуры и моделей данного вида поведения. Что на наш взгляд, подчеркивает его многоаспектность и полиморфность. Поэтому для качественного осмысления изучаемого феномена, считаем необходимым, начать анализ с описания основных компонентов структуры просоциального поведения. Заметим, что в выделенных и изученных психологической наукой видах человеческого поведения, от обрядового до экономического, ясно прослеживается трехкомпонентная структура, включающая в себя когнитивный, аффективный и практический блоки, поэтому мы также будем придерживаться классической схемы анализа.

Осмысление эмоционального (аффективного) компонента просоциального поведения личности, эмпирический поиск его составляющих, привел таких исследователей как Айзенберг Н., Батсон Д., Гаврилова Т.П., Джус К.Я., Калинин Л.П., Карягина Т.Д., Кок Дж., Шварц С. и др. к выводу о том, что эмоциональной основой просоциального поведения можно считать эмпатию. Заметим, что хотя эмпатийная составляющая является важным компонентом эмоционального блока просоциального поведения личности, однако, как замечает Карягина Т.Д., [3], сама трактовка феномена в современной академической науке обнаруживает неопределенность термина, противоречивость подходов и концептуализаций.

Исходным ориентиром анализа феномена эмпатии в философском контексте можно считать теорию вчувствования Т. Липпса, трактовка эмпатии в которой исходит из понимания ее как психологического обоснования умозаключения. Гаврилова Т.П. проанализировав понимание эмпатии в философских подходах Гуссерля, Смита, Спенсера, Шопенгауэра, выделила следующие аспекты их рассмотрения: а) вчувствование как форма познания; б) симпатия как свойство человека; в) роль собственного опыта в акте

симпатии/вчувствования; г) наличие различных форм симпатии /вчувствования; д) связь симпатии с альтруизмом [1]. Интересным представляется момент, что в философских работах была подчеркнута связь между эмпатией и просоциальным поведением, где эмпатия выступает мотиватором последнего.

Пузыревский В.Ю., анализируя современный философский контекст изучения эмпатии представленный в работах Басина Е.Я., Борисова Е.В., Ветлизена А.Дж., Кёглера Х.Г., Кубановой О.Ю. и др., отмечает, что актуализация интереса философии к проблемам эмпатии на современном этапе, обусловлена попыткой философов найти допредикативные основания понимания и отчуждения, эмоционально-познавательного отношения к миру и техники [4].

На современном этапе психологической мысли, отмечает Дж. Иган, существует три уровня понимания эмпатии. Самый глубокий уровень — это «способ бытия», второй эмпатия — как способ профессионального присутствия, способ профессионального контакта с клиентами, внутренняя жизнь которых сложна и многообразна, наконец, эмпатия — это коммуникативный навык. Существует также и третья точка зрения на эмпатию, как на навык коммуникации, — способность сообщать о собственных переживаниях (эмоциональная эмпатия) и/или понимании клиента, возникающего в результате ролевого отождествления с клиентом (эмпатии перевоплощения) [2].

Необходимо отметить, что изучение роли эмпатии в мотивации просоциального поведения привело многих западных исследователей к идее того, что эмпатия «в чистом виде» не влияет на просоциальное поведение. Ее влияние обнаруживается косвенно, т. е. через вызываемые ею иные эмоциональные состояния. Согласно данным эмпирических исследований эмпатия в чистом виде не мотивирует просоциальные действия, она способна актуализировать другие эмоциональные состояния, которые, в конечном счете, и приводят к просоциальным действиям. Так Hoffman M.L. в своей работе “The development of empathy”, определяя эмпатию как аффективный ответ, относящийся скорее к ситуации другого человека, чем к нашей собственной, говорит о том, что эмпатия это результат развития личности, начиная с младенчества, итогом которого является ясное ощущение чувств другого человека, как отличных от своих собственных [7, с. 46]. Воспринимаемое же страдание может вызвать «эмпатическое страдание» или «сочувствующее страдание» (*sympathetic distress*), последнее и является основой альтруистической мотивации, приводящей к просоциальному поведению.

Vignemont и Singer's также предлагают отличать эмпатию от сочувствия (sympathy) и сострадания (compassion) [6, с. 83]. Указывая, что во все трех случаях мы занимаем позицию другого субъекта, но при эмпатии мы разделяем чувство другого, а при сочувствии и сострадании это условие не обязательно. Например, если кто-то эмпатизирует человеку, который испытывает грусть, то он тоже сам испытывает грусть, когда же он сочувствует или сострадает, то он испытывает жалость, заботу по отношению к грустящему человеку, но сам не грустит. Проведя эмпирические исследования Vignemont и Singer's сделали вывод о том, что эмпатия сама по себе не является необходимым условием для возникновения просоциальной мотивации, в виде желания увеличить благополучие другого или облегчить страдание, в то время как сочувствие и сострадание непосредственно связаны с просоциальной мотивацией, поведением или намерениями. Они приводят пример, что эмпатией может злоупотреблять садист, который использует ее для нахождения слабых сторон жертвы, не испытывая при этом ни сочувствия ни сострадания [6, с. 84]. Так же авторы проводят различия между эмпатией и эмоциональной зараженностью, при которой субъект разделяет эмоции другого человека, но не отдает себе отчет, что они вызваны эмоциями другого. Например, младенцы плачут в ответ на плач другого младенца, задолго до формирования самосознания. Эти реакции могут предшествовать развитию эмпатии, но не являются эмпатийными ответами сами по себе, т. к. не осознаваемы.

Singer T., Seymour B., Stephan K.E., O'Doherty J.P., Dolan R.J. и Frith C.D. определяя эмпатию как а) аффективное состояние, которое б) изоморфно аффективному состоянию другого человека и в) вызвано наблюдением или воображением аффективного состояния другого и г) осознается субъектом, как мотивированное аффективным состоянием другого, отмечают, что следует отличать эмпатию от когнитивных представлений, утверждая, что эмпатия это только аффективный процесс [8, с. 860]. Это различие особенно заметно в эмпирических исследованиях психопатов, у которых не ослаблена способность понимать мотивы, намерения, установки других, но полностью отсутствует к вовлеченной эмпатии, которая позволяет здоровым людям предвосхищать и оценивать страдания другого, т. е. готовность к просоциальному поведению.

Подводя итог можно заметить, что для психологического вектора трактовки роли эмпатии в мотивации просоциального поведения личности характерно разнообразие точек зрения. Работы, посвя-

ценные эмпатии, изобилуют множеством определений и подходов, моделей эмпатического процесса.

Список литературы:

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии/ Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147—158.
2. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2001, — № 1. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.psyjournal.ru> (дата обращения 4.10.2013).
3. Карягина Т.Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии / Т.Д. Карягина // Московский психотерапевтический журнал. — 2009. — № 4. — С. 50—74.
4. Пузыревский В.Ю. Феномен эмпатии в контексте современной западной философии/ В.Ю. Пузыревский// Сибирь. Философия. Образование. Альманах. — 2002. — № 6. — С. 103—118.
5. Тарасова Л.Н. Ценностные факторы смыслообразования / Л.Н. Тарасова, С.И. Соболев. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 2007. — 160 с.
6. Hein G. Neuroscience Meets Social Psychology: An Integrative Approach to Human Empathy and Prosocial Behavior /Hein G. and Singer T.// Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature.-American Psychological Association. 2010. — P. 78—106.
7. Hoffman M.L. The development of empathy./ In J.P. Rushton, & R.M. Sorrentino (Eds.)/ Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental Perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1981. — P. 41—63.
8. Singer T. Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others/ Singer T., Seymour B., O'Doherty J.P., Stephan K.E., Dolan R.J., & Frith C.D.// Neuroscience and Biobehavioral Reviews.-2006.-P. 855-873.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ
ДЕСТРУКЦИИ ДЕЛИНКВЕНТОВ:
ПРОБЛЕМА И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ
(В РАМКАХ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ)**

Тигунцева Галина Николаевна

*канд. пед. наук,
доцент Иркутского государственного университета,
г. Иркутск
E-mail: tigunceva@gmail.com*

**DESTRUCTION OF COMMUNICATION DELINQUENTS:
THE PROBLEM AND WAYS TO OVERCOME (WITHIN
THE CONCEPTUAL MODEL)**

Galina Tigunceva

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of Irkutsk State University,
Irkutsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена авторской идее, заключающейся в инновационном предложении коммуникативного решения проблемы коммуникативных деструкций делинквентов как условия предупреждения правонарушений в подростковой среде. Концептуальные подходы представлены в структурно-функциональной модели, раскрывающей коммуникативную природу девиантности и коммуникативные способы преодоления нарушений в коммуникациях делинквентов.

ABSTRACT

The article reveals the author's idea, which consists in offering an innovative solution to the problem of communication communicative destructions delinquents as a condition for crime prevention in adolescents. Conceptual approaches presented in the structural - functional model that reveals the communicative nature of devianc and communication ways to overcome the disturbances in communications delinquents .

Ключевые слова: коммуникативные деструкции, нарушенные коммуникации, делинквентность, подростки-правонарушители, девиация, девиантное поведение, социальная норма, преодоление.

Keywords: communication of destruction, broken communication, delinquency, juvenile offenders, deviation, deviant behavior, social norms, overcoming.

Несмотря на снижение в современной России уровня преступности несовершеннолетних, существенной проблемой остается тенденция ее омоложения и приобретения нового качественного содержания. Это определяет востребованность поиска наиболее оптимальных путей и условий профилактики правонарушений в подростковой среде. В современной науке значительный объем исследований посвящен феномену делинквентности (Ю.М. Антонян, Е.Г. Дозорцева, С.Н. Дубинин, В.К. Зарецкий, Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, В.Д. Менделевич, А.Н. Сухов, Л.Б. Филонов, Л.В. Яссман и др.). Также следует подчеркнуть, что существенное место определено многочисленным изысканиям, изучающим психологические особенности и специфику коммуникативных процессов подростков, склонных к правонарушениям. В качестве примера можно привести труды (Г.А. Аванесова, А.А. Астаниной, Г.К. Валицкаса, К.Е. Игошева, М.Ю. Кондратьева, Е.В. Костюхиной, А.Е. Личко, С.В. Маришина, Н.Б. Осипян, В.А. Полянина, А.Б. Петровой, А.А. Реана, Г.Б. Русинова, В.А. Татенко, Л.Б. Филонова, В.В. Юстицкого, С.И. Яковенко и др.).

Тем не менее, недостаточная теоретическая изученность и практическое состояние рассматриваемого вопроса обусловили необходимость разработки авторской концептуальной модели, содержащей коммуникативное решение проблемы делинквентности. Основные идеи авторского подхода заключаются в следующем: 1) Делинквенты являются носителями коммуникативных деструкций; 2) Преодоление и профилактику делинквентности подростков наиболее оптимально осуществлять посредством коммуникативного решения. Следовательно, нарушения и разрушения в коммуникациях необходимо преодолевать с помощью коммуникации (на основе установления контакта); 3) Теоретико-методической основой использования контакта является методика контактного взаимодействия (Л.Б. Филонов); 4) Педагог, опираясь на контакт как коммуникативный способ, является инициатором и организатором процесса преодоления коммуникативных деструкций и создания пространства доверия с делинквентом; 5) Доверительные отношения в диаде «педагог-делинквент» рассматриваются важнейшим фактором профилактики правонарушений в подростковой среде.

Далее, раскрываются базовые авторские положения посредством структурно-функциональной концептуальной модели, включающей следующие блоки: детерминирующе-определяющий, ориентировочно-целевой, структурно-содержательный, процессуально-технологический, стимулирующе-блокирующий, оценочно-результативный.

Детерминирующе-определяющий блок объясняет сущность исходного положения, определяющего коммуникативную природу девиантности, в соответствии с которой основной причиной отклонений в поведении в подростковом возрасте рассматриваются коммуникативные деструкции. Поэтому первичные девиации в подростковом возрасте, в первую очередь, связаны с характеристикой социальной ситуации личности и проявляются изначально в нарушениях общения, взаимодействия и отношениях. Нарушения в коммуникациях сопряжены с невыполнением общепринятых социальных норм. Это способствует деструктивному развитию личности. Механизм образования коммуникативных деструкций заключается в следующем. Пусковым устройством рассматривается неадекватное обращение педагога с подростком в процессе общения. Это проявляется в использовании стереотипных и неэффективных способов воздействия, вызывающих позиции противостояния со стороны подростка. Педагог, не понимая трудностей сложившихся взаимоотношений с подростком, продолжает использовать тактику давления на личность. Между педагогом и подростком создается ситуация неприемлемости и неприятия друг друга. Конфронтация формирует у подростка состояния, переходящие в устойчивые сочетания негативных и социально неодобряемых качеств (отчужденности, ригидности, агрессивности и др.), способствующих возникновению деструкций в коммуникациях. Как следствие, фиксируется отказ подростка от доверительных отношений с педагогом, что снижает его влияние на подростка. Результат: а) подростки-делинквенты являются носителями коммуникативных деструкций, подлежащих преодолению; б) наблюдается снижение, вплоть до устранения, педагогического влияния на личность подростка.

Ориентировочно-целевой блок раскрывает необходимость и основное предназначение специально организованного процесса преодоления коммуникативных деструкций делинквентов. Приоритетным рассматривается определение целесообразности преодоления разрушений (нарушений) в коммуникациях посредством коммуникации (то, что разрушено в коммуникациях, должно быть восстановлено также с помощью коммуникации). Нормальные коммуникации связаны с выполнением общепринятых социальных

норм и продуцируют нормо-адаптивное поведение подростка. Необходимость преодоления нарушений и деструкций в коммуникациях (посредством коммуникации) обуславливает использование контакта как коммуникативного способа. Психологический контакт рассматривается как переживание близости между участниками диады (педагога и подростка), который проявляется в точках соприкосновения, соотносящихся с согласованностью в их интересах, ценностях, эмоциональных переживаниях и поведенческих установках. Контакт предполагает доверие. Инициатором и организатором установления контакта является педагог. Целенаправленное, специально организованное обучение технологии обеспечивает компетентное владение педагогами специфическими техниками установления контакта. Это приводит к достижению с подростком взаимных доверительных отношений. Взаимное доверие способствует усилению педагогического влияния на личность. Как результат — усиление педагогического влияния расширяет возможности педагогического воздействия на подростка и рассматривается важнейшим фактором профилактики и преодоления делинквентности. Таким образом, предложено коммуникативное (как инновационное) решение предупреждения правонарушений в подростковой среде.

Структурно-содержательный блок модели раскрывает содержательные характеристики процесса преодоления нарушений и разрушений в коммуникациях, его структурные связи и зависимости. Восстановление нарушений и преодоление деструкций в коммуникациях осуществляется посредством использования процедуры установления контакта, отражающей последовательную «перестройку» характера коммуникаций в позитивном направлении. Это представляет динамический процесс установления контакта, содержащего 3 этапа (уровни: общения, взаимодействия, построения отношений). Коммуникативные особенности установления контакта на 1-м этапе (уровень общения) связаны со снятием напряжения и первичным сближением. Так, достигается нормализация характера общения. Коммуникативные особенности установления контакта на 2-м этапе (уровень взаимодействия) отражаются в первичных проявлениях взаимного соприкосновения и проникновения качеств, ценностей, эмоций, чувств, стремлений. Соответственно, фиксируется стабилизация характера взаимодействия. Коммуникативные особенности установления контакта на 3-м этапе (уровень построения отношений) характеризуются тесным взаимным соприкосновением и проникновением качеств, действий, чувств, взаимным доверием и взаимопониманием участников диады. На завершающем этапе обеспечивается

оптимизация характера взаимных отношений. Установление контакта обуславливает возникновение и закрепление социально значимых и одобряемых качеств у подростков. Механизм образования качеств, влияющих на устранение нарушений в коммуникациях, заключается в следующем. Педагог последовательно выступает инициатором и организатором установления контакта с подростком. Владея технологиями и техниками установления контакта, педагог выстраивает новый тип коммуникаций с подростком, опираясь на контакт. Это способствует снятию позиции противостояния со стороны подростка. Создается ситуация взаимного принятия и понимания, что определяет установку делинквента на дальнейшее позитивное общение. Конструктивный характер взаимоотношений обуславливает стремление подростка к проявлению положительных, социально одобряемых качеств, способствующих возникновению и закреплению взаимного доверия, что, в свою очередь, устраняет нарушения в его коммуникациях.

Процессуально-технологический блок способствует разработке технологии и техник установления контакта как важнейшего коммуникативного условия и способа преодоления коммуникативных деструкций. Теоретико-методическим обеспечением технологии установления контакта (ТУК) выступает методика контактного взаимодействия (Л.Б. Филонов), предусматривающая работу с личностью при нарушенном общении. ТУК представляет целенаправленную, алгоритмически выстроенную процедуру использования специфических условий и способов, ориентированных на постепенное, поэтапное и последовательное достижение взаимоприемлемых и доверительных отношений. ТУК содержит шесть стадий: 1. «Накопление согласий»; 2. «Поиск общих и совпадающих интересов»; 3. «Принятие качеств, способствующих установлению контакта»; 4. «Выявление качеств, препятствующих установлению контакта»; 5. «Адаптация друг к другу и индивидуальное воздействие»; 6. «Убеждение в рациональности создания пространства доверия». Соблюдение педагогом логики и последовательности стадий влияет на эффективность процесса установления контакта с подростком. Как следствие, обеспечивается реализация своеобразной программы «отслеживания» постепенных изменений в характере коммуникаций между специалистом, осуществляющим педагогические функции и делинквентом. Это позволяет контролировать и регулировать процедуру установления контакта.

Стимулирующе-блокирующий блок рассматривает факторы и механизмы, способствующие и противодействующие контакту,

а также закономерности процесса установления контакта. В качестве конструктивных факторов и механизмов предложены: частотность согласий и обращений друг к другу, опора на общий, совпадающий интерес, создание ситуаций «равенства ролей» и равноправного диалога, взаимные эмоциональные переживания, взаимное познание личностных характеристик друг друга, ориентация на преодоление качеств, препятствующих контакту, готовность к взаимному согласию и доверию, а также процессы (адаптации, коррекции, регулирования, конвергентности). Основными деструктивными факторами определены: барьеры в общении, отсутствие «обменного фонда», равноправного диалога, контроль за своими словами и действиями; отсутствие личностных качеств, необходимых для доверия; демонстрация социально опасных, отвергаемых качеств, отсутствие установки на самоизменение; отказ от взаимного доверия. Кроме того, включаются процессы (конфронтации, контроля, торможения, дивергентности). В процессе преодоления деструкций в коммуникациях выделены важнейшие закономерности установления контакта: а) алгоритмическая последовательность стадий технологии установления контакта; б) специфические признаки развития каждой стадии как процесса и явления; в) тенденции использования на каждой стадии технологий стимулирования стремлений к установлению контакта; г) ориентация на доминирование определенного типа воздействия на каждой стадии.

Оценочно-результативный блок модели отражает интегральные индикаторы и измерители последовательных и постепенных позитивных изменений в характере коммуникаций между педагогами и подростками, а также характеристику терминального результата преодоления коммуникативных деструкций — пространства доверия в диаде «педагог-подросток». Педагог, являясь инициатором и организатором установления контакта, посредством специфических техник, последовательно способствует преодолению коммуникативных деструкций делинквентов. Результатом процесса преодоления разрушений и деструкций в коммуникациях является создание пространства доверия между педагогами и подростками. Интегральными индикаторами постепенного построения отношений доверия выступают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, предполагающие (взаимное понимание позиций друг друга; эмоциональную совместимость; установки на взаимное доверие). Также определены следующие уровни и показатели: 0-й уровень связан с отсутствием доверия и проявляется в неприязни и враждебности. 1-й, низкий уровень соотносится с первичными проявлениями взаимного

доверия. 2-й, средний уровень характеризуется ситуативными проявлениями взаимного доверия. На 3-ем, выше среднего уровне, наблюдаются постоянные проявления взаимного доверия. 4-й, высокий уровень предполагает устоявшиеся, прочные взаимные доверительные отношения. В рамках модели, пространство доверия в диаде «педагог-деликвент» — это коммуникативное пространство, «наполненное» устойчивым, взаимным доверием и взаимопониманием, реализующиеся в определенных границах временных и средовых жизненных реалий.

Таким образом, концептуальная модель преодоления коммуникативных деструкций делинквентов отражает коммуникативный подход (как инновационный) к решению проблемы профилактики правонарушений в среде несовершеннолетних.

Список литературы:

1. Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: Автореф. дис. ... д. психол. н. СПб., 2000. — 32 с.
2. Клейберг Ю.А. Девиантология. СПб.: Речь, 2007. — 412 с.
3. Сухов А.Н. Социальная психология преступности. М.:МПСИ,2007. — 576 с.
4. Тигунцева Г.Н. Психология установления контакта педагога с подростком-правонарушителем: монография. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2011. — 264 с.
5. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия / Л.Б. Филонов. М.: Изд-во МГУ, 1982. — 80 с.

2.4. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА

Евстафеева Евгения Александровна

*аспирант кафедры психологии,
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск
E-mail: evgeniy-eg@mail.ru*

PERSONAL PRECONDITIONS OF A SUBJECT'S SENSE OF JUSTICE FORMATION

Evgenia Evstafeeva

*postgraduate of Psychology Department,
FSBEI HPE Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена теоретическому анализу личностных предпосылок формирования правосознания субъекта в рамках психолого-правового подхода. Предполагается, что личностная беспомощность как характеристика субъекта, оказывает влияние на способ согласования системы внутренних условий с правовой действительностью, на координацию возможностей и ограничений личности по отношению к целям, задачам правового характера. Правосознание субъекта с личностной беспомощностью имеет свои особенности, отличающие его от правосознания субъекта с самостоятельностью.

ABSTRACT

The article is devoted to the desktop analysis of personal preconditions of a subject's sense of justice formation in terms of psychological and legal approach. It is estimated that personal helplessness as a subject's characteristic influences on the way of harmonizing the internal environment system with legal reality as well as on person's

opportunities and restrictions coordination in relation to goals and objectives of legal nature. Subject's sense of justice along with personal helplessness has particular peculiarities that make it different from subject's sense of justice with self-dependence.

Ключевые слова: правосознание; субъект; субъектность; личностная беспомощность; самостоятельность.

Keywords: sense of justice; subject; subjectivity; personal helplessness; self-dependence.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы (ГК № 14.132.21.1057).

Социально-экономические, политические изменения в современном российском обществе являются предпосылками создания реального правового государства, построение которого немислимо вне контекста формирования правосознания населения.

В рамках психолого-правового подхода правосознание рассматривается как сфера сознания, включающая совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций, чувств по отношению к правовой действительности, правовых установок, регулирующих правовое поведение личности. Это источник правовой активности человека и внутренний регулятор юридически значимого поведения (А.Р. Ратинов) (А.Р. Ратинов) [4].

Актуальным для современной юридической психологии остается вопрос о формировании правосознания личности. Многие ученые соглашаются с тем, что основы правосознания закладываются в социальном процессе — правовой социализации (О.А. Гулевич, Е.О. Голыччик, А.Р. Ратинов, Л.А. Ясюкова, E.S. Cohn, J.L. Tarr, S.O. White и др.).

В процессе взросления человек, включаясь в более сложные виды деятельности, коммуникации, обогащает и развивает правовую сферу сознания. В этот период влияние на правовую социализацию оказывают социальные учреждения, в которые включена личность (школа, колледж, высшая школа, организации досуга, трудовые коллективы и др.). Важную роль в правовой социализации играют нормы права, органы правоохраны, досудебные правоохранительные органы, органы правовой ресоциализации, специализированные формы правовой пропаганды (А.Р. Ратинов).

В процессе интериоризации нормативная система становится устойчивой от внешних воздействий, независимой, самостоятельной от давления внешних факторов. В данном процессе большую роль приобретают факторы внутренней детерминации поведения. А.Р. Ратинов отмечает в качестве внешних факторов детерминации нормы, правила, санкции, которые оказывают определенное воздействие на правовое сознание личности, регулируя ее поведение, а внутренние факторы — это сформированная индивидуальная ценностно-нормативная модель личности, которая выражается в собственной правовой концепции, нормах и стандартах поведения [4].

Существуют и другие подходы к пониманию развития правового сознания, где отмечается его связь с индивидуальными особенностями человека (О.А. Гулевич, Е.О. Голынчик, Ф. Левин, Дж. Тапп). В результате эмпирических исследований делаются выводы о том, что на развитие правосознания оказывает влияние ответственность за принятие новой социально-правовой роли, а также изменение рамок восприятия правовой информации и ситуации (О.А. Гулевич, Е.О. Голынчик) [2; 3]. Такой опыт принятия правовых решений приводит к развитию самостоятельности субъекта в юридически значимых ситуациях.

Как отмечает Л.А. Ясюкова, процесс оптимизации формирования правосознания личности зависит от ряда психологических факторов (развитый интеллект, общая практическая направленность, развитые деловые качества, самостоятельность, независимость, широта социальных контактов). Естественно, противоположные качества (инфантилизм, беспомощность, понимание информации без критического осмысления) только препятствуют развитию правосознания [8].

Таким образом, правосознание формируется в процессе правовой социализации в соотношении с комплексом личностных свойств, которые в процессе индивидуального развития наполняются тем или иным содержанием и являются внутренними условиями развития правосознания. Под влиянием внутренних условий, через которые действуют внешние факторы, формируется отношение личности к общественным ценностям и сторонам действительности, правовым нормам и институтам, к самому себе и своим обязанностям, к окружающим людям и т. д. В итоге, складывается правосознание.

Правосознание современной российской личности характеризуется неразвитостью (А.Н. Славская, 2012), которая определяется многими причинами, в том числе потерей субъектности (К.А. Абульханова, М.И. Воловикова). Человек теряет способность к организации собственной жизни, регуляции объективно существующих обстоя-

тельств, выработке своих способов решения возникающих противоречий. Так исторически сложилось, что обращение к правовому регулированию для многих российских граждан зачастую связано с трагическими обстоятельствами. Субъектом права личность становится тогда, когда принимает закон как ценность. В этом случае, опасности утраты субъектности содействуют нарушения законности представителями правоохранительных структур, что вызывает психотравмирующие переживания и отчуждение юридической сферы от граждан. Отсутствие возможности причинам управлять юридически значимыми ситуациями в итоге приводит к накоплению у субъекта негативного правового опыта. Тема правопорядка, качества функционирования правовых систем, призванных охранять и защищать права и свободы граждан, вызывает осознание личностью бессилия в защите своих прав (М.И. Воловикова, А.Н. Славская) [1; 5].

Негативный правовой опыт в совокупности с новыми травмирующими переживаниями, подталкивает к возникновению у человека состояния беспомощности, которое проявляется значительно чаще у людей, имеющих к нему внутренние предпосылки (пессимистический атрибутивный стиль, высокую тревожность, низкую самооценку, внешний локус контроля и др.). Указанные внутренние предпосылки беспомощности, по сути, являются совокупностью устойчивых характеристик, обозначенной в отечественной психологии как личностная беспомощность (Д.А. Циринг) [7].

Опираясь на идеи А.В. Брушлинского о субъекте, личностная беспомощность рассматривается, с одной стороны, как совокупность определенных личностных особенностей, характеризующих личность, с другой стороны, как системный феномен, «который не сводится к сумме составляющих его частей, а приобретает новое качество более высокого уровня, представляет собой характеристику такого способа самоорганизации личности, такого способа согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, который координируя психические процессы, состояния, свойства, а также способности, возможности и ограничения личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности, определяет низкий уровень субъектности» [6, с. 18].

В рамках концепции личностной беспомощности Д. А. Циринг под субъектностью понимается «способность человека преобразовывать действительность, а также собственную жизнедеятельность, управлять своей деятельностью, преодолевать трудности, быть автором своего жизненного пути» [7, с. 178]. Принимая положения

эволюционного подхода к пониманию развития субъекта, личностная беспомощность и противоположная ей характеристика — самостоятельность соотносятся на континууме с разными уровнями субъектности. То есть личностная беспомощность является проявлением низкого уровня субъектности, а самостоятельность — высокого, то есть способности человека преобразовывать действительность и собственную жизнедеятельность [7].

Личностная беспомощность регулирует восприятие, отношение к действительности, поведение и деятельность субъекта так, что он остается в жестких рамках данного ему бытия. Субъект сталкивается с неподконтрольностью окружающей действительности, возникающей как в силу объективных причин, так и субъективных. Самостоятельный субъект, в отличие от беспомощного, использует широкий диапазон активности, преобразует бытие, становясь автором своей жизни [7].

Таким образом, личностная беспомощность как характеристика субъекта, оказывает влияние на способ согласования системы внутренних условий с правовой действительностью, на координацию возможностей и ограничений личности по отношению к целям, задачам правового характера.

Субъект с личностной беспомощностью, в соответствии с особенностями этого феномена ограничен во взаимодействии с миром, что приводит в итоге к его низкой активности и как следствие к недостаточному опыту самостоятельного решения правовых проблем. Такая личность ориентирована на ожидание помощи со стороны государства, начальства, родных и близких людей. Личностная беспомощность в правосознании проявляется пассивностью, безынициативностью, отсутствием желания личности прикладывать собственные усилия для решения правовых проблем.

Самостоятельность как характеристика высокого уровня субъектности и обуславливающая успешность в деятельности, во взаимоотношениях, поведении является качеством, способствующим развитию правосознания. На развитие именно этого качества человека должны быть направлены общественные и индивидуальные усилия, которые приведут к формированию и укреплению правового сознания. Самостоятельность должна стать психологическим способом реализации деятельности, взаимоотношений, поведения субъекта в соответствии с правом.

В результате теоретического анализа имеющейся литературы по изучаемой проблеме, мы приходим к предположению о том, что правосознание субъекта с личностной беспомощностью может

иметь свои особенности и отлично от правосознания субъекта с признаками самостоятельности.

Правосознание субъекта с личностной беспомощностью характеризуется недостаточной сформированностью и специфическим содержанием на уровне всех структурных компонентов. Когнитивный компонент правосознания отличается низкой познавательной активностью, отсутствием интереса к правовым явлениям, недостаточными юридическими знаниями. Когнитивно-эмоциональный компонент правосознания, несущий оценочную функцию, отличается безразличным отношением к существующей правовой политике государства, отрицанием эффективности и справедливости правового регулирования, негативным эмоциональным отношением к праву, пессимистическими оценками профессионально значимых качеств сотрудников правоохранительных органов. Когнитивно-эмоционально-волевой компонент правосознания субъекта с личностной беспомощностью отличается пассивностью, безынициативностью в реализации правовых норм, несамостоятельностью в решении вопросов правового характера. В результате, субъект с личностной беспомощностью недостаточно психологически подготовлен к действиям в юридически значимой ситуации.

Изучение правосознания субъекта в контексте личностной беспомощности дает возможность более эвристично взглянуть на проблему, выяснить внутренние условия развития правосознания и возможности его профилактики.

Список литературы:

1. Воловикова М.И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. — 2004. — № 5. — С. 16—24.
2. Гулевич О.А. Поведение в правовой сфере и социальные установки (на примере участия в работе коллегии присяжных) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2004. — № 3. — С. 129—136.
3. Гулевич О.А. Структура правосознания и поведение в правовой сфере [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн., — 2009. — № 5(7). — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psystudy.ru>.
4. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение: теория и методол. исслед. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. — 253 с.
5. Славская А.Н. Правовое сознание личности в условиях современной российской действительности // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: сб. науч. тр. М.: Институт психологии РАН, 2012.

6. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: автореф. дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01. Томск, 2010. — 42 с.
7. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. — 410 с.
8. Ясюкова Л.А. Правосознание: диагностика и закономерности развития // Прикладная психология. — 2000. — № 4. — С. 1—13.

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
XXXIII международной научно-практической конференции

№ 10 (33)
Октябрь 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 22.10.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,375. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, 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