

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть III

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

А 43 «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Часть III): материалы международной заочной научно-практической конференции. (23 ноября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. — 162 с.

ISBN 978-5-4379-0027-7

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0027-7

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.9. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	7
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ Быстрой Елена Борисовна Бачурина Леонора Викторовна	7
КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Гомбоева Ирина Сергеевна	12
ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ЛЕСОЗАГОТОВИТЕЛЬНЫХ ДЕРЕВОПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИХ ПРОИЗВОДСТВ») Конаков Сергей Иванович	21
ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Мухамедшина Алия Вазиховна	27
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ Сырова Марина Викторовна	31
ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ Шакирова Джамия Уруспаевна Усова Людмила Борисовна	35
1.10. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	40
СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ Кисленко Ольга Викторовна Пояркова Татьяна Юрьевна	40

1.11. Толерантность: история и современность	45
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСОБЕННОСТЬ АДЫГСКОГО ЭТИКЕТА Дахунова Фатимат Каплановна	45
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Егорова Вера Александровна Егорова Анна Михайловна	49
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Скуратовская Марина Леонидовна Кузнецова Наталья Алексеевна	59
1.12. Технологии социально-культурной деятельности	65
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» Калашникова Надежда Николаевна	65
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ ПРИМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ Крохмаль Елена Вячеславовна Гончаренко Екатерина Геннадьевна	69
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Крохмаль Елена Вячеславовна Рослякова Надежда Ивановна	76
1.13. Педагогическая психология	88
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ Кременицкая Серафима Петровна	88

1.14. Теория и методика дополнительного образования 95

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ
КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 95
Вихарева Екатерина Михайловна

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ТРУДНЫМИ 100
ПОДРОСТКАМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
Дзержинская Людмила Борисовна

РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО 105
ОБРАЗОВАНИЯ И КОНСУЛЬТАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В РАЗВИТИИ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
Егорова Евгения Алексеевна
Чуракова Наталия Игоревна

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ 109
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
Рычкова Анна Георгиевна

РОЛЬ РЕПЕРТУАРА В ЛИЧНОСТНОМ 113
ФОРМИРОВАНИИ РЕБЕНКА
Ульянова Елена Александровна

ЭТНОКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ 117
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННО ЭСТЕТИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ
Хамурова Галина Нарановна
Панькин Аркадий Борисович

Секция 2. Психология 122

2.1. Общая психология и психология личности 122

ИЗУЧЕНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ КАК ВАЖНЫЙ 122
ПРОЦЕСС АССЕРТИВНОГО РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ
Раклова Екатерина Михайловна

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО 127
ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ
Царенкова Мария Михайловна

2.2. Психология развития и акмеология	131
СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО КОНФОРМИЗМА В ГРУППЕ Кидинов Алексей Васильевич	131
О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Литвинова Галина Владимировна	138
2.3. Клиническая психология	144
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ: РАЗНООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ Зеленцова Татьяна Викторовна	144
СЕМЬЯ ГИПЕРАКТИВНОГО РЕБЁНКА Серёгина Ирина Николаевна	149
2.4. Психология семьи	155
РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ Боева Светлана Анатольевна Черепенникова Яна Константиновна	155
2.5. Юридическая психология	159
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ В РАЗРАБОТКЕ И ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ Мартиросова Наталья Вениаминовна	159

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.9. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Быстрая Елена Борисовна

д-р пед. наук, профессор ЧГПУ, г. Ханты-Мансийск

Бачурина Леонора Викторовна

*преподаватель специальных дисциплин БУСПО ХМАО-Ю к-и
«Центр искусств для одарённых детей севера», аспирант ЧГПУ,
член творческого союза художников России, г. Ханты-Мансийск
E-mail: bacha321@yandex.ru*

В данной статье произведён анализ формирования и становления понятия «компетентностный подход» в условиях российского образования. Проведено исследование концептуальных подходов в интерпретации данного понятия разными авторами, например в системе общего и профессионального образования. Кроме того нами произведен сравнительно-сопоставительный анализ российской и американской моделей компетентностного подхода. Автором также предложен в качестве одного из вариантов модель внедрения компетентностного подхода в практику, которая соответствует стратегии модернизации российского образования.

В современном российском образовании одной из важных проблем является исследование путей применения компетентного подхода.

Следует отметить полифункциональность становление данного понятия. К примеру одним из аспектов рассмотрения можно выделить языковой, в котором понятие «компетенция» и «компетентность» рассматривается как процесс, результатом которого может быть то,

что в скором времени «педагоги начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы» (М.Е. Бершадский, 2002).

С филологической позиции можно четко выделить две противоположные точки зрения. Одной из них будет уже рассмотренная позиция М.Е. Бершадского, которая обоснована на положении о том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой». А вторая, отстаивает интуитивный подход к данному понятию, согласно которому компетентностный подход наиболее полно отражает основные аспекты процесса модернизации в образовании.

Согласно этому — второму — подходу определению компетентного подхода психологами и педагогами даются совершенно разные, рассмотрим некоторые из них:

- согласно Т.М. Ковалевой — компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы;
- компетентностный подход — проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность за И.Д. Фруминным;
- Б.Д. Элькониным компетентность рассматривается как радикальное средство модернизации учебно-воспитательного процесса;
- М.А. Ароновым компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Исходя из рассмотренных подходов нами предпринята попытка сформулировать обобщенную модель компетентного подхода, которая включала бы в себя элементы наиболее значимых теоретических предпосылок психологов и педагогов в данном вопросе.

- Предпосылками современных представлений компетентного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования.
- Существующий понятийно-терминологический аппарат компетентного подхода непосредственно связан с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося.

- Компетентностный подход включает два базовых понятия, а именно — компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

- Кроме того важной составляющей компетентностного подхода является понятие «образовательной компетенции», понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» (А.В. Хуторской).

- Отдельным важным моментом является значительная дифференциация существующих дефиниций ключевых понятий, и, тем более, их систем, которая представляет собой наибольший спектр различных мнений.

- Параллельным, однако отдельным исследованием, является обсуждение существующих противоречий [3], среди которых можно выделить следующие:

- Первоначальное противоречие между практическим ориентированием компетентного подхода и реальной предметной ориентацией педагогической деятельности (Е.А. Ямбург).

- Существующие отличия в концептуальном и инновационном подходах, а именно, не определенность в принципиальных отличиях компетентностного подхода и традиционных концепциях, которые имеют давнюю историю существования в психолого-педагогических исследованиях (Н.Д. Никандров, М.В. Богуславский, В.М. Полонский).

- Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н. Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д. Никандров, И.И. Логвинов).

- Определенные черты отличия, которые вызывают определенное противоречие в национально-культурном, социально-политическом и, наконец, социально-психологическом контекстах разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И. Слободчиков, Т.М. Ковалева).

Проведя исследование наиболее значительных подходов к определению компетентности нами были определены два важных обстоятельства, на которых мы сосредоточим свое внимание.

Первое состоит в том, что компетентный подход, на сегодняшний день, фактически являет собою коррелятивный субстрат из традиционных подходов, а именно — культурологического (В.В. Краевский) [4], научно-образовательного (С.А. Пиявский) [5], дидактоцентрического (Н.Ф. Виноградова) [1], функционально-коммуникативного (В.И. Капинос) [2]) и др.

С целью рассмотрения вопросов становления компетентного подхода не только на территории России, но и в странах западных континентов, нами были проанализированы труды ученых США [8, 9, 10, 11].

В данном исследовании мы обратили главное внимание на установление специфического контекста, который объединяет компетентность и ее специфические особенности в странах Европы и США.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Существующее определенное сходство некоторых составляющих компетентного подхода и традиционных подходов, которые существуют в психолого-педагогической литературе, данные понятие имеют кардинальные отличия.

Компетентный подход исходит из неклассических представлений теорий позитивизма и прагматизма, а также представлен в современных концептуальных теориях менеджмента, тестологии. Наличие некоторой абстрактности, данные отличительные черты подхода сказываются не структуре его методологии.

Развитие данного подхода обусловлено существующими тенденциями к повышению и улучшению социальной и экономической составляющей эффективного учебно-воспитательного процесса, усовершенствованию кадрового потенциала российского образования.

Таким образом, проведенный анализ существующих стандартов образования, приводит к закономерному выводу о том, что оптимальным подходом в современном обществе, и, в частности в образовательном процессе, будет трехуровневая модель, которая должна включать следующие компоненты:

- Базовый уровень компетенции, соответствует общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований.
- Промежуточный уровень компетенции, соответствует правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях.
- Профессиональный уровень компетенции, соответствует морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности

Исходя из выше изложенного мы можем говорить о том, что компетентностная модель является сложным многоуровневым образованием, где, отдельными составляющими компонентами выступают — объекты, критерии практической подготовки — конкретные материализованные свидетельства, а в личностном и профессиональном аспекте — данные психологических тестов, собеседований и др.

Список литературы:

1. Виноградова Н. Ф. Модернизация начального образования и проблемы целеполагания / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 г.) — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/conf/>
2. Капинос В. И. Речеведческие понятия как лингвистическая основа совершенствования коммуникативной компетенции учащихся / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 г.) — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/conf/>
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в ПАО // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
4. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 г.) — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/conf/>
5. Пивяцкий С. А. Научно-ориентированное обучение / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 г.) — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/conf/>
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа — 10 сентября 2002 г.) — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/conf/>
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
8. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. (Chicago: American Library Association, 1989). <http://www.ala.org/acrl/nili/ilist1st.htm>

9. National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics, and Applications. Committee on Information Technology Literacy, Computer Science and Telecommunications Board. Being Fluent with Information Technology. Publication. (Washington, D.C.: National Academy Press, 1999) <http://www.nap.edu/catalog/6482.html>
10. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board //National Board offers National Board Certification <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Гомбоева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, мастер п/о ГОУ НПО «ПУ № 31», Забайкальский край,
п. Приаргунск
E-mail: gombоеvai@mail.ru*

В качестве основания Федерального государственного стандарта (ФГОС) начального профессионального образования выступает компетентностный подход, направленный на обновление содержания образования и повышение качества профессионального обучения. Педагогическая наука обладает достаточно мощной теоретической базой в области компетентностного подхода в образовании, но сущность данного подхода и пути его внедрения в привычную образовательную практику остаются непонятными рядовым преподавателям, мастерам производственного обучения.

Смена методологических идей оказала влияние на изменение понятийного аппарата. Вместо привычных «знаний», «умений», «навыков» появились новые термины: «компетенция» и «компетентность».

Понятие «компетентность» подразумевает готовность (подготовленность) человека к выполнению той или иной социальной роли: профессионала, члена общества, гражданина и т. д. С этих позиций компетентность есть результат образования, а, следовательно, и цель, достижение которой обеспечивается реализацией требований стандарта.

Понятие «компетентность» следует отличать от понятия «компетенции», которые представляют обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности. То есть компетенции обнаруживаются и проявляются в конкретных ситуациях, социальных и профессиональных обстоятельствах [1, с. 12-13].

В теории компетентностного подхода выделяют ключевые и функциональные компетенции.

Под ключевыми понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в быстроизменяющемся обществе [1]. В этом смысле они становятся универсальными, широкого спектра действия. Э.Ф. Зеер [4] считает более правильно их называть базовыми компетенциями, поскольку они многофункциональны, междисциплинарны, надпредметны и первичны по отношению к другим. В стандартах третьего поколения ключевые компетенции обозначены как общие компетенции (ОК).

Функциональные (специальные) компетенции представляют собой совокупность характеристик определенной профессиональной деятельности и представляют собой набор функций конкретного рабочего места. В стандарте данная группа компетенций обозначена как профессиональные компетенции (ПК).

Структурным элементом стандартов третьего поколения является не предмет, а образовательная область, представляемая в виде профессиональных модулей и междисциплинарных курсов, направленных на освоение обучающимися конкретных видов профессиональной деятельности. В свою очередь, структурными элементами профессиональных модулей становятся профессиональные (ПК) и общие (ОК) компетенции.

Методологический подход, положенный в основу новых стандартов, обуславливает изменения не только в построении образовательного процесса, но и оказывает влияние на использование педагогами иных форм, методов обучения и воспитания, поскольку формирование компетенций выпускника образовательного учреждения невозможно в рамках традиционных технологий, направленных на формирование знаний, умений и навыков.

В качестве одной из возможных педагогических технологий, в рамках которых происходит реализация компетентностного подхода в образовании, выступает контекстное обучение. Вопросы, касающиеся теории контекстного обучения и его применения в системе высшего профессионального образования глубоко и основательно разработаны научной школой А.А. Вербицкого. Вместе с тем, анализ работ ученого позволяет сделать вывод о том, что данная технология может найти свое практическое использование и в системе начального профессионального образования, поскольку контекстное обучение направлено на моделирование в образовательном процессе будущей профессиональной деятельности обучающихся. Тем самым создаются условия для

преобразования учебной деятельности обучающихся в профессиональную деятельность специалиста [2, с. 35].

Смыслообразующей категорией контекстного обучения является «контекст», который отражает влияние условий будущей профессиональной деятельности учащегося на смысл учебной деятельности, его процесс и результат [2, с. 35]. В этой связи основной единицей содержания образования выступает проблемная ситуация, решение которой требует от участников образовательного процесса привлечения знаний из разных областей. Тем самым создается возможность для интеграции дисциплин учебного плана.

Основным элементом деятельности обучающегося в контекстном обучении является поступок, выполнение которого приводит к получению определенного опыта профессиональной деятельности. Овладение деятельностью происходит с помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобранных проблемных ситуаций. В процессе решения проблемной ситуации обучающийся включается в активную деятельность, становится ее субъектом. При этом осуществляется присвоение человеком социального опыта, развитие его психических функций и способностей. В этом случае, указывает А.А. Вербицкий «выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое» [2, с. 36].

Таким образом, теория контекстного обучения созвучна идеям компетентностного подхода и адекватна целям и логике образовательного процесса, регламентируемые стандартами нового поколения.

По аналогии с выстраиванием модели контекстного обучения и системы компетентностей будущего учителя математики, разработанной А. А. Вербицким и О. Г. Ларионовой [3], проведем классификацию компетенций, которыми должен обладать выпускник учреждения начального профессионального образования по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» [4]. Компетенции, перечисленные в стандарте, объединим в группы компетентностей: мотивационная, рефлексивная, информационная, техническая, коммуникативная, гражданская.

Мотивационная компетентность служит связующим звеном в процессе развития специалиста. Мотивы, потребности, цели, ценностные установки определяют уровень заинтересованности человека в приобретении профессиональных компетенций. Доминирующие мотивы определяют направленность личности человека, которая выражается в его волевом поведении, в прилагаемых им усилиях для достижения определенной цели. В этой связи к данной группе компетентностей отнесем общие компетенции ОК 1. и ОК 2.

Уровень развития самооценки, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональной деятельности определяется рефлексивной компетентностью. Она является регулятором личностных достижений, побудителем самопознания, саморазвития, самосовершенствования человека. Рефлексивное осознание себя в избранной профессии способствует раскрытию потенциала обучающихся [1, с. 27]. В качестве рефлексивной компетенции в стандарте выступает общая компетенция ОК 3.

Проявление и развитие внутренних качеств личности обучающихся возможно при условии его общения с окружающими людьми (взрослыми, сверстниками), а в будущем — коллегами по работе. Умение устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, организовывать и поддерживать диалог, разрешать конфликты — компоненты коммуникативной компетентности. В стандарте — общая компетенция ОК 6.

В современных условиях неотъемлемым показателем квалификации специалиста является умение человека осуществлять поиск информации, ее отбор и эффективное применение в профессиональной деятельности, что заключается в овладении информационной компетентностью, обозначенной в стандарте ОК 4.

Техническая подготовленность работника к выполнению профессиональных функций определяет наличие у него технической компетентности. К данной группе целесообразно отнести общую компетенцию ОК 5., а также весь перечень профессиональных компетенций (ПК 1.1. — ПК 1.5.; ПК 2.1. — ПК 2.4.).

Выпускник образовательного учреждения — не только профессионал, специалист, но и гражданин своего государства. Его права и обязанности определяются гражданской компетенцией — ОК 7.

Итоги классификации оформим в виде таблицы.

Таблица 1.

**Система компетентностей выпускника училища по профессии
«Мастер по обработке цифровой информации»**

Компетентность	Содержание компетентности — компетенции (ФГОС)
Мотивационная	ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, проявлять к ней устойчивый интерес
Рефлексивная	ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы
Информационная	ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач
Техническая	ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности ПК 1.1. — 1.5. ПК 2.1. — 2.4.
Коммуникативная	ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами
Гражданская	ОК 7. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей)

Таким образом, объединение компетенций в группы позволяет определить результат обучения — выпускник, наделенный знаниями в своей профессиональной сфере, обладающий опытом профессиональной деятельности, характеризующийся развитыми личностными качествами, активный член общества, достойный гражданин своего государства.

На основе проведенного анализа компетенций и объединения их в группы компетентностей можно создать систему методических компонентов технологии контекстного обучения для всех дисциплин учебного плана по профессии НПО «Мастер по обработке цифровой информации». В основу данной системы положена система методических компонентов, обеспечивающих проектирование и

реализацию технологий контекстного обучения будущих учителей математики, разработанной А. А. Вербицким и О. Г. Ларионовой [3, с. 195]. Результаты оформим в виде таблицы.

Таблица 2.

**Система методических компонентов
технологии контекстного обучения**

Методические компоненты, реализуемые преподавателем в контекстном обучении	Действия обучающихся, обеспечивающие становление практического опыта	Компетентности	Циклы дисциплин ФГОС НПО
Знания, требующие использования дополнительной информации	Освоение способов целенаправленного поиска информации	Информационная	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл
Задания на составление рефератов, сообщений, текстов разных видов	Самостоятельная обработка, структурирование минимизация информации	Информационная Мотивационная	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл
Деловые игры, разыгрывание ситуаций	Исполнение ролей, анализ и сравнение способов деятельности разных людей. Совместная работа над заданием в группе	Коммуникативная Мотивационная	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл
Диспуты, споры, дискуссии, соревнования	Работа в малых и средних группах, развитие критического мышления; освоение способов совместных действий	Мотивационная Рефлексивная Коммуникативная Гражданская	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл

Разработка коллективных или индивидуальных учебных проектов	Организация собственной деятельности, исходя из цели и способов ее достижения; освоение способов совместных действий, работа в команде; осуществление поиска информации для эффективного выполнения задачи	Мотивационная Коммуникативная Информационная Рефлексивная Техническая	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл
Выполнение индивидуальных практических заданий на компьютере (практикум)	Организация собственной деятельности, исходя из цели и способов ее достижения; осуществление поиска необходимой информации	Техническая Мотивационная Рефлексивная Информационная	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл
Учебные экскурсии на предприятия	Знакомство с возможностями использования теоретических знаний практических умений в профессиональной деятельности; обогащение практического опыта	Мотивационная Рефлексивная Информационная Техническая Коммуникативная Гражданская	Общепрофессиональный цикл, профессиональный цикл

Освоение компетенциями протекает в соответствии с основной профессиональной образовательной программой, включающей дисциплины общепрофессионального и профессионального циклов.

Общепрофессиональный цикл имеет важное значение для формирования деятельностной составляющей профессии. В него входят следующие дисциплины: «Основы информационных технологий», «Основы электротехники», «Основы электроники и цифровой схемотехники», «Охрана труда и техника безопасности», «Экономика организации», «Безопасность жизнедеятельности».

Контекст будущей профессиональной деятельности предполагает выбор адекватных технологий обучения и воспитания для этих дисциплин.

Содержание дисциплины «Основы информационных технологий» представляет собой теоретическую основу для практической работы на компьютере с системным и прикладным программным обеспечением, периферийным оборудованием, сетевыми информационными технологиями. Продуктивным в методическом плане будет изучение в рамках этой дисциплины возможности использования прикладных программ в различных сферах: бухгалтерский учет, делопроизводство,

статистика, издательское дело и др. В контекстном обучении целесообразно использование метода проектов. Содержание дисциплины направлено на формирование всех общих и профессиональных компетенций, обозначенных в стандарте.

Дисциплина «Основы электротехники» дает представление о природе электрического тока, что заложено в основу действия всех электроприборов.

Дисциплина «Основы электроники и цифровой схемотехники» направлена на формирование знаний в области технического устройства компьютеров.

«Охрана труда и техника безопасности» — занимает важное место в формировании профессиональной компетентности обучающихся, поскольку непосредственно связана с его профессиональной деятельностью, техникой безопасности на производстве.

Дисциплина «Экономика организации» направлена на формирование знаний по вопросам экономической ситуации в стране и за рубежом, формы оплаты труда в современных условиях, законодательства в области авторских прав. В обучении экономике оптимальными технологиями контекстного обучения видятся проблемные лекции, диспуты, ролевые игры, способствующие становлению информационной, коммуникативной, гражданской компетенций обучающихся.

«Безопасность жизнедеятельности» — дисциплина, которая выступает в качестве теоретической базы всех видов компетенций, поскольку направлена на наделение учащихся знаниями по вопросам безопасного и здорового образа жизни, без чего невозможно полноценное личностное и профессиональное становление человека.

В целом цикл общепрофессиональных дисциплин обеспечивает совершенствование различных аспектов всех групп компетенций.

Дисциплины профессионального цикла включают в себя междисциплинарные курсы, направленные на освоение конкретного вида профессиональной деятельности, практического опыта и интегрирующие знания, умения, полученные в ходе изучения дисциплин общепрофессионального цикла.

Данный раздел программы состоит из двух междисциплинарных курсов (МДК). МДК «Технологии создания и обработки цифровой мультимедийной информации» направлен на формирование вида профессиональной деятельности: «Ввод и обработка цифровой информации». В ходе изучения МДК «Технологии публикации цифровой мультимедийной информации» происходит овладение учащимися профессиональной деятельностью: «Хранение, передача и публикация

цифровой информации». Таким образом, в результате изучения данных модулей формируются все виды компетенций учащегося.

В качестве отдельного раздела основной образовательной программы по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» выделен раздел «Физическая культура», направленный на формирование у обучающихся основ здорового образа жизни, что является необходимым условием успешного достижения жизненных и профессиональных целей. В результате происходит формирование мотивационной, рефлексивной, коммуникативной и гражданской компетенций.

Итак, изучение теоретических основ компетентностного подхода, а также возможностей использования контекстного обучения в подготовке профессии НПО «Мастер по обработке цифровой информации» позволяет сформулировать следующие выводы:

- в основу стандартов нового поколения положен компетентностный подход, определяющий цель профессионального образования — компетенции в совокупности формирующие компетентность;
- общие и профессиональные компетенции, обозначенные в стандарте, определяют систему обобщенных компетентностей, состоящую из групп: мотивационной, рефлексивной, информационной, технической, коммуникативной, гражданской;
- для освоения обучающимися компонентов каждой из групп компетентностей целесообразно использовать технологию контекстного обучения, позволяющую обучающемуся выступать в роли субъекта учебной деятельности, на основе которой выстраивается будущая профессиональная деятельность.

Список литературы:

1. Безюлева Г. В. Профессиональная компетентность: аспекты формирования. М.: МПСИ, ФИРО, 2005. 82 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32- 37.
3. Вербицкий А. А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
4. Зеер Э. Ф., Павлов А. М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Изд-во МПСИ, 2005. 211 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm365-1.pdf.

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ЛЕСОЗАГОТОВИТЕЛЬНЫХ ДЕРЕВОПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИХ ПРОИЗВОДСТВ»)

Конаков Сергей Иванович

*ст. преподаватель кафедры «Технология деревообрабатывающих
производств» Сыктывкарский лесной институт, г. Сыктывкар
E-mail: sergey.konakov@mail.ru*

Изменение современного общества, высокие темпы его развития, внедрение принципиально новых технологий, поставили профессиональное образование перед необходимостью всестороннего анализа теории и практики, оценки состояния профессиональной подготовки студентов, развитием основных принципов образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года [4].

В настоящее время многие специалисты отмечают, что в любой области должна осуществляться подготовка специалиста на новой концептуальной основе в рамках компетентного подхода. Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества.

Компетентностный подход призван решить ряд таких проблем в образовательном процессе, которые до сих пор остаются нерешенными в рамках существующих образовательных технологий. Широкое распространение этого понятия в образовании объясняется желанием подчеркнуть использование прогрессивных инновационных технологий и современных методов обучения. Несмотря на возрастающую популярность самого понятия, до сих пор нет общепринятого определения, еще не найдена точка отсчета, относительно которой можно оценивать различные подходы в определении и использовании данного термина [1]. Сущность компетентного подхода, предлагает в первую очередь, изменение формулировки целей обучения, представление их и ожидаемых результатов обучения в виде

совокупности компетенций, отражающих разные уровни профессиональных задач. Компетентный подход можно характеризовать и как попытку привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда. Так как этот подход связан с заказом на образование со стороны работодателей — тех, кому нужен компетентный специалист.

Для эффективного решения этих сложных технических задач требуется специалист качественно нового типа. Это предъявляет принципиально новые требования к качеству формирования специальных компетенций в процессе профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Технология лесозаготовительных деревообрабатывающих производств».

Формирование специальных компетенций в профессиональной подготовке обусловлена объективной потребностью профессионального образования и подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, обладающего специальными компетенциями, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Структурная перестройка экономической системы, изменившиеся условия работы, появление принципиально новой техники и технологий предъявляют повышенные требования к качеству знаний, уровню квалификации современных работников всех категорий.

Сегодня Республика Коми — является одним из ведущих лесопромышленных регионов России. Лесопромышленный комплекс республики представлен организациями лесозаготовительной, деревообрабатывающей промышленности.

Главной целью развития лесопромышленного комплекса в республике является:

- создание высокоэффективных перерабатывающих и лесозаготовительных производств, базирующихся на современных технологиях;
- переход к интенсивной модели ведения лесного хозяйства и лесопользования;
- формирование транспортной инфраструктуры, обеспечивающей освоение лесосырьевых ресурсов в объемах, необходимых для развития переработки древесины [3].

С применением в лесной промышленности новых технологий, техники, перехода к интенсивной модели лесопромышленности, интеграции

мировой экономики, резко повышается спрос на квалифицированный персонал. Причем самой высокой остается потребность в инженерно-технических специалистах. Для эффективного развития лесного комплекса региона огромное значение имеет профессиональная подготовка специалистов этой отрасли.

Сегодня в связи с двухуровневой системой подготовки бакалавров согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском образовании» в большей степени соответствует требованиям технологического образования, основной целью которого является подготовка квалифицированных кадров высшего профессионального образования. Что касается многоуровневой подготовки специалистов, то положительными моментами является то, что на каждой ступени возможна подготовка специалистов, способных решать разные задачи (массовые и элитные инженеры), удовлетворение потребностей части общества к получению образования в более короткие сроки. Однако отрицательной стороной данного вида образования является то, что рынок труда не готов к использованию специалистов с 4-летним образованием [2].

На современном рынке труда к выпускнику системы высшего профессионального образования работодатели предъявляют ряд требований: свободное владение своей профессией и умение ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности, способность к эффективной работе по специальности (направлению) на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту.

Именно поэтому целью высшего профессионального образования в настоящее время является подготовка компетентного специалиста. Для формирования такого специалиста необходимо качественное образование, которое в настоящее время связывают не столько с усвоением знаний, сколько с умением приобретать новые знания, с формированием профессиональной компетентности, поэтому в современной педагогической науке интенсивно развивается и реализуется компетентностный подход.

В соответствии с данным подходом содержание образования модернизируется и представляется как система компетенций и компетентностей, интегрирующая совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений, знаний для решения профессиональных задач.

Общеобразовательные программы предлагают готовность выпускников к профессиональной деятельности в соответствии с уровнем приобретенных компетенций. Согласно классификации

квалификации инженерной деятельности, от инженера требуется готовность к ведению комплексной инженерной деятельности и решению сложных инженерных задач, поэтому специальные компетенции должны стать необходимым компонентом результата обучения профессии. В содержание образования включаются предметы, формирующие компетентности будущей профессиональной деятельности, имеющие междисциплинарный, интегрированный характер, что позволяет готовить выпускников к инженерной деятельности меняющихся условиях профессиональной среды. Специальные компетенции будущего инженера являются одними из составляющих в структуре деятельности специалиста.

Компетентный подход в инженерном образовании предлагает выделение и формулирование формируемых в образовании компетентностей. На основе ФГОС ВПО можно выделить перечень профессиональных компетенций инженера по направлению «технология лесозаготовительных деревоперерабатывающих производств 250400» [2].

Осмысление специальной компетентности бакалавров технического вуза должно строиться, во-первых, с учетом структуры и логики деревоперерабатывающих производства в целом и отдельных ее дисциплин и, во-вторых, с учетом профессионального поля деятельности — образования. Под специальной компетентностью бакалавра технического вуза понимается интегрированное качество личности, проявляющееся в способности решать типичные задачи, отражающие связь деревоперерабатывающего производства и практики с целями, содержанием и методами обучения.

В понятие специальной компетенции, относящейся к предметной области деревоперерабатывающего производства, включают: знание (теоретические знания технология лесозаготовительных деревоперерабатывающих производств), практическое применение знаний протекания технологических процессов, их изучения, применения и практического использования. Предметно-специализированные компетенции будущего специалиста в области деревопереработки выражают, что именно обучающийся технического вуза должен знать, понимать, способен делать после завершения обучения специальным дисциплинам предметной/профильной подготовки. Приобретенные и продемонстрированные обучаемыми специальные компетенции, относящиеся к предметной области технология лесозаготовительных деревоперерабатывающих производств, могут быть оценены через результаты обучения.

Специальные компетенции, формируемые при обучении можно разделить на три категории: специальные когнитивные компетенции, связанные с решением интеллектуальных задач, на знании теоретических основ и способах их решения; специальные практические компетенции, связанные в частности, с работой в учебных лабораториях; специальные компетенции, непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью бакалавров технических вузов.

1. Специальные когнитивные компетенции, связанные с решением интеллектуальных задач, на знании теоретических основ и способах их решения, а именно:

- знание и понимание принципов и методов расчета на прочность, жесткость, и устойчивость элементов систем при простейших видах нагружения;

- применений этих знаний и понимания в решении задач качественного и количественного характера;

- способность оценивать причины возникновения дефектов и брака выпускаемой продукции и разработка мероприятий по их устранению;

2. Специальные практические компетенции, связанные в частности, с работой в учебных лабораториях:

- проведение стандартных лабораторных процедур и использования оборудования, при выполнении анализа структуры различных видов древесных материалов, используя современную испытательную аппаратуру;

- уметь проводить наблюдения, измерения, документировать результаты;

- способность интерпретировать и обрабатывать данные, полученные из лабораторных измерений, с учетом их значимости и соответствии теории.

3. Специальные компетенции, непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью бакалавров технических вузов.

- способность находить связь содержания дисциплин с образовательным и жизненным опытом обучаемого;

- анализировать и контролировать результаты своей деятельности;

- владеть методами определения оптимальных и рациональных технологических режимов работы оборудования.

Выявленные специальные компетенции являются инструментом диагностики и оценивания учебных достижений, обучаемых и управления готовности к профессиональной деятельности при подготовке

бакалавров технического вуза по направлению «технология лесозаготовительных деревоперерабатывающих производств, специальности 250400»

Список литературы:

1. Взятыхшева В. Ф. Профессиональное образование в системе компетентностного подхода. — М., 2004.
2. Галямина И. Г. Отличительные черты ГОС ВПО нового поколения // Учебно-методическое объединение по образованию в области природоустройства и водоиспользования — М., 2002
3. Основные направления развития лесопромышленного комплекса Республики Коми на 2010—2015 гг. и на период до 2020
4. Постановление правительства российской федерации от 04 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств»

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Мухамедшина Алия Вазиховна

*аспирант, Вятский государственный гуманитарный университет,
г. Киров,*

E-mail: alia_an5@mail.ru

*Разум человеческий владеет тремя ключами, открывающими
все: цифрой, буквой, нотой. Знать, думать, мечтать. Все — в этом
Виктор Мари Гюго*

Современный этап развития информационного общества характеризуется широким внедрением в образовательную практику информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это обусловлено тем, что использование ИКТ способствует индивидуализации и дифференциации обучения, интеграции знаний, повышению уровня мотивации и познавательной активности, интенсификации самостоятельной работы студентов, проведению диагностики и рефлексии с использованием электронных ресурсов. Это позволяет преподавателю своевременно получать информацию об уровне усвоения изучаемого материала и проводить соответствующую коррекцию знаний. Технология, используемая в образовательном процессе — инструмент педагога, регламентирующий его деятельность [2, 6]. Следует отметить, что эффективность применения ИКТ в обучении прямо пропорциональна качественному методическому обеспечению и достаточно высокому уровню сформированности и развития информационной компетентности как преподавателя, так и студента вуза.

В настоящее время в образовательной практике особое внимание уделяют реализации компетентностного подхода, так как результаты профессиональной подготовки специалистов оцениваются через совокупность определенных компетенций, которые формируются и активизируются в учебной, а затем и в профессиональной деятельности [7]. Компетенция — это характеристика, определяющая готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации, выделяют ключевые и профессиональные компетенции. «Фундаментом» ключевых компетенций являются информационная, коммуникационная, кооперативная и проблемная компетенции [5].

Компетентность указывает на уровень сформированности знаний, умений, навыков, профессионально важных и личностных качеств, ценностных ориентаций, результатов собственной деятельности.

Информационная компетентность преподавателя вуза — это интегративное свойство личности преподавателя, основанное на внутренней готовности к взаимодействию с обучаемым в информационной среде с использованием цифровой формы представления информации, базирующееся на обладании знаниями основ информационной грамотности и информационной безопасности, наличии навыков использования аппаратно-программных средств, желании овладеть эффективными технологиями обработки и преобразования информации и стремлении использовать новые информационные технологии в учебном процессе для достижения главной цели обучения — формирование личности обучаемого, компетентной в современном информационном мире [1].

Проектирование интерактивной обучающей среды требует от преподавателя высокого уровня сформированности информационной компетентности. Интерактивность — это принцип организации системы, при котором цель достигается информационным обменом между элементами данной системы. Интерактивная образовательная среда предусматривает собой организацию и развитие интерактивного диалога между всеми участниками образовательного процесса. Формирование современной интерактивной образовательной среды вуза должно осуществляться в условиях широкого внедрения и применения ИКТ. Такая среда обучения создается совокупностью традиционных и инновационных средств и предоставляет возможности для обеспечения самостоятельной учебной деятельности студента, непосредственной обратной связи, непрерывное обновление содержания учебных материалов и более быстрый доступ к ним, реализацию индивидуальных траекторий обучения и групповой формы работы, многоуровневую коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса [3]. Ведущими компонентами информационно-коммуникативной компетентности современного преподавателя являются конструктивный и организаторский, коммуникативный и рефлексивный блок [4].

- *Конструктивная* деятельность педагога направлена на обеспечение обучаемого психолого-педагогическим инструментарием для реализации учебно-познавательных задач, создание программы деятельности — проектирование индивидуального образовательного маршрута студента. Кроме того, преподавателю необходимо произвести отбор содержания учебной дисциплины в соответствии с

принципами актуальности, научности, доступности и наглядности формируемой системы знаний.

- *Организаторский блок* включает в себя обоснованный выбор форм, методов и средств моделирования интерактивной среды познания.

- *Коммуникативная* деятельность — это совместная деятельность преподавателя и студента, построенная на основе межличностного взаимодействия и педагогического общения. В данном случае педагог осуществляет обратную связь при использовании ИКТ.

- *Рефлексивный блок* — умение преподавателя анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность, грамотно использовать методики количественной и качественной оценки эффективности системы обучения, стремление к личностному росту и самовыражению.

Кроме указанных компонентов принято выделять *интегративный* и *гносеологический* компонент информационной компетентности преподавателя, направленный на систематизацию и обобщение знания об информации при использовании ИКТ в профессиональной деятельности [7].

Информационная компетентность преподавателя существенно влияет на процесс обучения в интерактивной образовательной среде, являющейся основой для реализации форм, методов и средств обучения с использованием ИКТ. Преподаватель на современном этапе реформирования системы образования должен обладать не только информационной компетентностью, но также активно реализовывать компетентностный подход в информационно-обучающей среде вуза при развитии и установлении междисциплинарных связей. Интегративный подход в подготовке будущих специалистов реализуется при организации и проведении интегрированных занятий, приоритетно нацеленных на формирование информационной компетентности. Интегрированные учебно-исследовательские проекты также способствуют развитию междисциплинарных связей. Особое место при интегративном подходе в условиях информатизации образования отводится разработке, созданию и методически грамотному применению междисциплинарных электронных учебных комплексов. Именно поэтому приоритетным вектором развития современной системы образования является подготовка кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма не только в своей предметной области, но и необходимыми знаниями в области ИКТ,

в вопросах по их внедрению и эффективному применению в образовательной практике.

В настоящее время существует ряд трудностей при реализации компетентностного подхода. Формированию компетенций в образовательном процессе уделяют значительно меньше внимания, отдавая предпочтения предметным знаниям и формируемым умениям как ведущему результату обучения. Вместе с тем, важно понимать, что формирование компетенций достаточно длительный процесс, требующий систематического и комплексного подхода, изучение конкретного предмета и социальное развитие учащихся — не взаимоисключающие, а взаимодополняющие стороны [5].

Таким образом, высокий уровень информационной компетентности — важная характеристика современного педагога, позволяющая выйти на новый уровень педагогического мастерства и обеспечивающая качественную подготовку будущих специалистов XXI века.

Список литературы:

1. Бучельников В.В. Развитие информационной компетентности преподавателя гуманитарных дисциплин в контексте компетентностного подхода // Успехи современного естествознания. 2009. № 10. С. 91-92.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. 192 с.
3. Обдалова О.А. Особенности новой педагогической среды при обучении иностранным языкам // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 32. С. 207-211.
4. Практическая психология для преподавателей [под ред. М.К. Тутушкиной]. М.: Фелинь, 1996. 328 с.
5. Сергеев И.С., В.И. Блинов. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.
6. Солдаткин В.И. Создание информационно-образовательной среды открытого образования Российской Федерации // Новые информационно-коммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: материалы междунар. интернет-конф. М.: Логос, 2003. С. 161–179.
7. Темербекова А.А. Информационная компетентность учителя // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр.; [под ред. Е.А. Левановой]. 2009. Вып. 23. С. 110-114.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ

Сырова Марина Викторовна

*методист, магистр профессионального обучения,
Профессиональный лицей № 3, г. Караганды, Республика Казахстан
E-mail: marinasirova@mail.ru*

В настоящее время поднимается вопрос о модернизации образования на компетентностной основе. Компетентностный подход в системе профессионального образования — это попытка привести в соответствие образование с потребностями рынка [2, с. 98].

С его введением в систему профессионального образования связывается возможность качественного изменения подготовки специалистов. С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности профессионального образования становится формирование компетентного специалиста владеющего определенными компетенциями.

Можно выделить несколько элементов компетентностного подхода, которые проявляются и в теоретических построениях, в дискуссиях и в самой практике.

В современной системе профессионального образования существуют определенные предпосылки, обеспечивающие возможность реализации компетентностного подхода уже сегодня.

Для реализации компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки необходимо разработать системы оценки качества подготовки специалистов, позволяющая выявить у педагогов уровень сформированности ведущих компетенций по следующим критериям и показателям: [1, с. 95]

- *мотивационный* (профессиональные ценности, профессиональное мировоззрение, выполнение этических норм профессии, профессиональные мотивы (внешние и внутренние), профессиональные цели, профессиональная рефлексия, готовность к гибкой переориентации в рамках профессии и вне ее и др.);
- *операциональный* (способности к осуществлению педагогической деятельности, результативность деятельности, профессиональные умения, навыки, владение современными технологиями профессионально личностного роста, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и др.);

- *социальной активности* (умение вступать в продуктивное взаимодействие, показывать значимость своего труда, преимущество своих методов и форм работы, искать внутренние резервы в профессии и др.).

Но если мы говорим о компетентностном подходе, что в этом случае можно понимать под профессиональной компетентностью?

Под профессиональной компетентностью понимают «систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня». В модель профессиональной компетентности входят познавательные мотивы, ранее усвоенные профессионально значимые знания, избыточные или «несвоевременные» знания, аспекты подготовки, подлежащие усвоению, результативные диагностики и самодиагностики [3, с. 204].

Профессиональная компетентность педагога в системе профессионального образования включает не только представление о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но также освоенные социокультурные и индивидуальные способности, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности. Это понятие нельзя свести ни к педагогическим способностям, ни к осмысленности педагога в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т. п. Профессионально-педагогическая компетентность педагога в системе профессионального образования определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки

Для формирования педагогической компетентности преподавателя общетехнических дисциплин необходимо создать определенные дидактические условия, базирующиеся на компетентностном подходе.

Рассмотрим названные условия (их содержательную характеристику) с позиции их значимости при формировании педагогической компетентности преподавателя общетехнических дисциплин.

Дидактические условия формирования педагогической компетентности преподавателя общетехнических дисциплин:

- обучение должно носить опережающий характер и опираться на компетентностный подход;
- использование информационных технологий в процессе обучения;

- инновационное методическое обеспечение самостоятельной работы студентов для формирования педагогической компетентности преподавателя общетехнических дисциплин.

Опережающее обучение является одним из *приоритетных направлений обновления* современного образования, достижения им нового качества.

Концептуальные основы опережающего обучения выстраиваются как с учетом мировых тенденций развития образования, так и с учетом развития отечественных образовательных систем [1, с. 21].

Процесс развития опережающего образования в современном мире характеризуется тенденциями, связанными как с развитием общества, так и с развитием самого образования, а именно с:

- повышением требований к уровню культуры, профессиональной компетентности и профессиональным квалификациям будущих преподавателей;
- становлением системы непрерывного образования;
- ростом общего уровня образованности населения;
- переходом от парадигмы обучения к парадигме учения.

Опережающее обучение рассматривается как система специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда [1, с. 43, с. 50]

Развивающиеся в настоящее время информационные технологии обучения по необходимости должны подчиняться общим дидактическим закономерностям процесса обучения-познания. При этом обучение следует понимать как информационный процесс формирования знаний у субъекта обучения под управлением преподавателя. В качестве субъекта обучения рассматривается индивидуум или группа индивидуумов. Знания при этом выступают в качестве информации способной генерировать новую информацию [2, с. 126].

Непременным условием применения информационных систем обучения является заинтересованность педагога в ее использовании. Это означает, что преподаватель должен увидеть, что данная технология помогает ему решать некоторые педагогические задачи обучения более эффективно (например, раскрыть значимость изучаемого учебного материала, повысить интенсивность его усвоения, развить и закрепить навыки практической работы). Таким образом, в общедидактической части формирования компетентности преподавателей происходит формирование у них системы обобщенных знаний, навыков и умений при применении

информационных технологий обучения. А в специальной части — их закрепление, конкретизация и перенос в новые, кафедральные условия.

Обзор различных точек зрения на традиционные и инновационные подходы к проблеме организации самостоятельной работы учащихся показал, что на современном этапе развития образования самостоятельная работа детерминируется рядом специфических особенностей учебной деятельности:

- ростом познавательной активности обучающихся;
- личностно ориентированным характером обучения;
- дифференциацией учебных заданий по уровню сложности;
- необходимостью разработки особых стимулов и мотивов

учения.

Перечень особенностей самостоятельной работы на современном этапе позволяет предположить, что самостоятельная работа обучающихся обрела новое качество. Нужен комплексный подход, который учитывал бы психологические особенности профессионального и академического становления современного обучающегося. Этим требованиям соответствует модульная технология организации самостоятельной работы обучающихся.

Применение модульной системы обучения на основе информационных технологий обучения является одним из факторов развития и индивидуализации стратегии деятельности субъекта, ее мотивационной, личностной регуляции. Успешность учебной деятельности с их использованием достигается, если имеется поисковая активность, рождающаяся из мотивационной сферы, в которой присутствует цель, достигаемая через формирование плана действий.

Использование в образовательном процессе модульной системы обучения на основе информационных технологий обучения может стать основой для становления принципиально новой формы образования, опирающейся на детальную самооценку и мотивированную самообразовательную активность личности, поддерживаемую современными техническими средствами, а также они оказывают влияние на формирование педагогической компетентности. Модульная система обучения создает условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других, что способствует овладению технологией рефлексии.

Для того чтобы обучение носило опережающий характер оно должно иметь хорошую материально-техническую базу, оснащенную современным технологическим оборудованием.

Список литературы:

1. Казарина Т.Н. Проблемы подготовки будущих инженеров в современных условиях. // Вестник Оренбургского государственного университета, N 2, 2002. — С. 95-100.
2. Качество подготовки специалиста в вузе : теория и практика : материалы регион. науч.-практ. конф. / В.В. Зайцев . — Волгоград : Перемена , 2005. — 138 с.
3. Самородский П.С. Дидактическая система конструкторско- технологической подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства. — Брянск: Издательство БГПУ,1999. —512 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Шакирова Джамия Уруспаевна

преподаватель кафедры алгебры ОГУ, г. Оренбург

E-mail: schakirova09@mail.ru

Усова Людмила Борисовна

преподаватель кафедры алгебры ОГУ, г. Оренбург

E-mail: algg@mail.osu.ru

Проблема профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста, обладающего современными профессиональными компетенциями — актуальная проблема современного высшего профессионального образования.

Формированием профессиональной компетентностью студентов в последние годы занимались российские ученые, такие как Е.В. Бондаревская, А.И. Зимняя, А.В. Хуторской. Результаты их исследований в реализации компетентного подхода, показывает значительное повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Одной из составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста является математическая компетентность, которую исследовали ученые Л.В. Васяк, В.В. Поладова, С.А. Татьянаенко, М.А. Худякова. Профессиональная компетентность будущего инженера в значительной степени зависит от качества математической подготовки, являющейся основой математической компетентности.

Усиление математической подготовки будущих инженеров обуславливает успешность и эффективность их деятельности не только в производственной сфере, но и в научной деятельности. Знание математических методов и математический склад мышления становится необходимым для специалистов инженерных направлений научной и практической деятельности. Изучение курса высшей математики формирует у студентов как теоретическую базу для усвоения общепрофессиональных и специальных дисциплин, так и практические умения, позволяющие будущему инженеру находить рациональные решения проблемных задач прикладного направления.

По мнению академика Л.Д. Кудрявцева, общая цель содержания всех математических курсов должна заключаться в приобретении выпускниками вузов определенной математической подготовки, в умении использовать изученные математические методы, в развитии математической интуиции, в воспитании математической культуры. Специалисты (выпускники вузов) должны знать основы математического аппарата, необходимого для решения теоретических и практических задач, иметь достаточно высокий уровень развития логического мышления, уметь переводить практическую задачу с профессионального языка на математический язык. Математическое образование будет наиболее эффективно способствовать формированию у будущих инженеров определенной системы профессионально значимых качеств, если его объем и содержание будут адекватными будущей производственной деятельности, а само оно будет образовывать систему в единстве с содержанием общетехнических и специальных дисциплин [2].

Математическая компетентность, по мнению Н.А. Казачек представляется как интегральное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по математике, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности достигать значимых результатов и качества в деятельности. Иначе говоря, математическая компетентность предполагает наличие высокого уровня знаний и опыта самостоятельной деятельности на основе этих знаний [1, с. 106].

По мнению В.Г. Плаховой, математическая компетенция студентов технических вузов — это способность обучаемых, позволяющую им применять систему усвоенных математических знаний, умений и навыков в исследовании математических моделей профессиональных задач, включающую умения логически мыслить, оценивать, отбирать и использовать информацию, самостоятельно принимать решения [4, с. 8].

Таким образом, вышесказанное позволяет утверждать, что математическую подготовку в техническом университете следует направлять в русло формирования математической компетенции студентов.

Математические знания в профессиональной деятельности сводятся к следующим задачам:

- формирование у студентов достаточно глубоких фундаментальных знаний;
- обучение приемам применения математических знаний в будущей инженерной деятельности;
- формирование умений и навыков, позволяющих составлять и исследовать математические модели;
- формирование в сознании обучаемых предметных компетенций [3, с. 133].

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования сформулированы требования к уровню подготовки выпускников, которые принято использовать для характеристики уровня математической компетентности.

На основе сопоставительного анализа требований образовательного стандарта выпускника по укрупненным группам: 220000 — Автоматика и управление, 230000 — Информатика и вычислительная техника, 050000 — Образование и педагогика, 280000 — Безопасность жизнедеятельности природообустройство и защита окружающей среды в области общематематических дисциплин, нами были сформулированы математические компетенции.

Математическая компетентность включает следующие составляющие:

1. Общенаучная математическая компетенция (ОМК).
2. Прикладная математическая компетенция (ПМК).

В результате анализа общекультурных компетенций образовательного стандарта выпускник должен обладать следующими общенаучными математическими компетенциями (ОМК):

выпускник должен демонстрировать:

ОМК-1 — владение математической культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

ОМК-2 — умение логически верно аргументировано и ясно строить математическую устную и письменную речь;

ОМК-3 — готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

ОМК-4 — способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности математические знания и умения, стремление к саморазвитию.

В результате анализа профессиональных компетенций выпускник должен обладать следующими прикладными математическими компетенциями (ПМК):

выпускник должен демонстрировать:

ПМК-1 — способность использовать основные законы математических дисциплин в профессиональной деятельности, интегрировать знания из разных разделов курса математики;

ПМК-2 — способность применять аналитические, вычислительные методы для решения прикладных задач в области техники.

ПМК -3 — способность принимать научно-обоснованные решения на основе математики, осуществлять постановку и выполнять эксперименты по проверке их корректности и эффективности;

ПМК-4 — основные положения, законы и методы математики; способность выявить естественнонаучную сущность проблемы, возникающей в ходе профессиональной деятельности, готовность привлечь для их решения соответствующий математический аппарат;

ПМК-5 — способность разрабатывать и применять математическую модель соответствующую процессу в ходе профессиональной деятельности.

Согласно ФГОС математические компетенции формируются в ходе изучения следующих разделов математики:

- Линейная алгебра и аналитическая геометрия;
- Математический анализ;
- Теория графов и математическая логика;
- Теория алгоритмов;
- Теория автоматов и формальных языков;
- Дискретная математика;
- Теория вероятностей и математическая статистика;
- Теория случайных процессов;
- Уравнения математической физики;
- Основы функционального анализа;
- Основы современной геометрии;
- Теория моделей.

Содержание данных предметных разделов математики структурировано на основе Государственных образовательных стандартов так, чтобы его реализация в процессе обучения студентов способствовала формированию обозначенных математических компетенций.

Например, раздел «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», изучающейся студентами на первых курсах, позволяет формировать следующие общенаучные и прикладные математические компетенции:

- демонстрирует знание основ математики (формулирует определение основных понятий, воспроизводит основные математические факты, законы, принципы, распознает математические объекты, понимает связи между различными математическими понятиями и имеет представление о различных математических структурах) (ОМК-1);

- владеет языком предметной области математики, умеет корректно выражать и аргументировано обосновывать положения предметной области математики (корректно использует основные математические понятия, факты, символику, демонстрирует доказательства теорем и объясняет их ход, владеет терминологией предметной области знания) (ОМК-2);

- применяет математические знания для решения задач (применяет теоретические факты при решении типовых задач, владеет основными методами решения задач, представляет связи между физико-математическими дисциплинами, представляет связи математики с другими науками) (ПМК -1).

Таким образом, приведенные выше рассуждения позволяют определить математическую компетентность студентов – будущих инженеров как:

- готовность применять математические знания при решении актуальных профессиональных задач;
- опыт применения математических знаний в профессиональной деятельности;
- уверенность в своих возможностях успешно использовать математические методы при решении научных задач в будущей профессиональной деятельности;
- желание и готовность познавать новое, выходящее за рамки привычной деятельности.

Список литературы:

1. Казачек Н.А. Математическая компетентность будущего учителя математики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2010. № 121. Стр 106-110. [электронный ресурс] — Режим доступа. — ftp://194.226.213.129/text/kazachek_121_106_110.pdf
2. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания: учеб. пособие. М.: Физматлит, 2008. 434 с.
3. Плахова В.Г. Математическая компетенция как основа формирования у будущих инженеров профессиональной компетентности // Известия РГПУ. Аспирантские тетради. — 2008. № 38. стр. 131-136. [электронный ресурс] — Режим доступа. — ftp://194.226.213.129/text/plakhova_38_82_p131_136.pdf
4. Плахова В.Г. Формирование математической компетенции у студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Плахова. — Саранск: ГОУ ВПО «Пензенский государственный университет», 2009. 20 с. [электронный ресурс] — Режим доступа. — www.mordgpi.ru/zip/avtoref_Plakhova.pdf

1.10. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ

Кисленко Ольга Викторовна

заведующий, МАДОУ д/с №11, г. Стерлитамак

E-mail: rodnichekstr@mail.ru

Пояркова Татьяна Юрьевна

инструктор по физическому воспитанию, МАДОУ д/с № 11,

г. Стерлитамак

E-mail: romashka08_20@mail.ru

Наиболее доступное средство увеличения потенциала здоровья — физическая культура, двигательная активность. Наблюдения показывают, что здоровые дети получают удовольствие от своего развития и движения вперед, обретения новых навыков и способностей. А. Маслоу, основоположник гуманистической психологии, считает, что внутреннюю природу ребенка нужно всячески поощрять и давать ей выход наружу, а не подавлять. Позволив ей управлять жизнью малыша, мы тем самым помогаем ему обрести здоровье, успех и счастье. А если существование этого личностного стержня отрицается или замалчивается, ребенок заболевает — явно или подспудно, немедленно либо по прошествии определенного времени.

Поэтому проблема здоровьесбережения детей становится не только медицинской, но и педагогической. Качественное образование, особенно дошкольное, возможно только при здоровьесберегающих и здоровьеукрепляющих условиях. Сохранение и укрепление здоровья детей в процессе воспитания и обучения — приоритетная задача, стоящая перед педагогами ДОУ.

Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье — *это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.*

Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребенка. В этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма. Наметившаяся в последние годы устойчивая тенденция ухудшения здоровья дошкольников, увеличение количества детей с нарушениями психического и речевого развития, диктует необходимость поиска механизмов, позволяющая изменить эту ситуацию.

Здоровьесберегающая педагогическая технология, по мнению В. Д. Сонькина, — это:

- условия нахождения ребенка в детском саду (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация образовательного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Усилия работников нашего детского сада № 11 г. Стерлитамак направлены на оздоровление ребенка-дошкольника, культивирование здорового образа жизни. Именно эти задачи являются приоритетными в программе модернизации российского образования. Одним из средств решения обозначенных задач становятся здоровьесберегающие педагогические технологии, без которых немислим педагогический процесс современного детского сада.

Цель здоровьесберегающей технологии — обеспечить дошкольнику высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений, навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни, и воспитав у него культуру здоровья.

Здоровьесберегающие педагогические технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым дошкольники учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Они должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

Технологии бывают:

1. Здоровьесберегающие — это обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания.

2. Оздоровительные — физическая подготовка, закаливание, гимнастика, массаж.

3. Технологии обучения здоровью — это включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла.

4. Воспитание культуры здоровья — занятия по развитию личности воспитанников, мероприятия вне занятий, фестивали, конкурсы и т. д. [4, с. 56].

Целью нашего дошкольного учреждения является: сохранение и укрепление здоровья воспитанников путем создания здоровьесберегающей среды в детском саду.

Для себя мы определили следующие задачи:

1. Объединить усилия сотрудников и родителей для эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы, в том числе и профилактики нарушений плоскостопия и осанки.

2. Обучить детей безопасному поведению в условиях чрезвычайных ситуаций в природе и мегаполисе.

3. Осуществить преемственность между дошкольным образовательным учреждением и школой средствами физкультурно-оздоровительной работы.

В нашем дошкольном учреждении все мы стараемся создать психологические условия организации здоровьесберегающего процесса воспитания и развития детей, к которым относятся: учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; организация общения и деятельности для появления у ребенка позитивного эмоционального опыта; поощрение самостоятельности; развитие творческого воображения, формирование осмысленной моторики, создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при выполнении различных видов деятельности, развитие способности сопереживания, умений активного творческого самовыражения.

Так же создали условия здоровьесберегающего процесса воспитания и развития детей в дошкольном учреждении, такие как: организация разных видов деятельности детей в игровой форме; построение образовательного процесса в виде модели культуры; организация культуротворчества дошкольников; оснащение деятельности детей оборудованием, игрушками, играми, игровыми упражнениями и пособиями

Вся эта работа осуществляется комплексно, в течение всего дня и с участием медицинских и педагогических работников: воспитателя, учителя — логопеда, педагога — психолога, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя.

Являясь участниками этого общего процесса, мы уделяем особое внимание обучению дошкольников основным движениям и навыкам здорового образа жизни применяя на практике внедрение различных

методов и приемов для создания среды здоровьесберегающего процесса в нашей разновозрастной группе [1, с. 116].

Это динамические паузы, которые проводятся воспитателем во время занятий, 2—5 мин., по мере утомляемости детей. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия.

Подвижные и спортивные игры — воспитатели, инструктор физического воспитания. Как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате — малоподвижные игры.

Релаксацию проводят воспитатели, инструктор физического воспитания, психолог в любом подходящем помещении. Для всех возрастных групп. Можно использовать спокойную классическую музыку (Чайковский, Рахманинов), звуки природы.

Гимнастика пальчиковая. Проводится с младшего возраста индивидуально либо с подгруппой ежедневно воспитателем или логопедом. Рекомендуются всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любое удобное время, а так же во время занятий.

Гимнастика для глаз. Ежедневно по 3—5 мин. в любое свободное время и во время занятий, чтобы снять зрительную нагрузку у детей.

Гимнастика дыхательная. В различных формах физкультурно-оздоровительной работы, на физминутках во время занятий и после сна: во время гимнастики [8, с. 43].

Гимнастика бодрящая. Ежедневно после дневного сна, 5—10 мин. Форма проведения различна: упражнения на кроватках, обширное умывание; ходьба по ребристым дощечкам. Проводит воспитатель.

Гимнастика корригирующая и ортопедическая. В различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Проводят воспитатели, руководитель физического воспитания.

Физкультурная образовательная деятельность проводится в хорошо проветренном помещении 2 раза в неделю в спортивном зале и 1 раз на воздухе. Младший возраст — 15 мин., средний возраст — 20 мин., старший возраст — 25-30 мин. Проводят воспитатели, инструктор физического воспитания.

Проблемно-игровые ситуации в свободное время, можно во второй половине дня. Время строго не фиксировано, в зависимости от задач, поставленных педагогом. Занятие может быть организовано не заметно для детей, посредством включения педагога в процесс игровой деятельности.

Возможность целенаправленного формирования основ психической саморегуляции у детей 5-летнего возраста достигается через подвижные, сюжетно-ролевые игры, физкультминутки.

Технологии музыкального воздействия применяются в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Они используются для снятия напряжения, повышения эмоционального настроя и пр. Занятия проводятся воспитателями совместно с музыкальным руководителем.

Дополнительно используются методы закаливания:

- умывание холодной водой после дневного сна.
- босохождение в сочетании с воздушными ваннами проводится на занятиях по физической культуре и после дневного сна.
- консультации и беседы с родителями по поводу профилактики болезней, соблюдением личной гигиены, пользе дополнительных прогулок и занятий в различных спортивных секциях, освещаем эти вопросы так же и на родительских собраниях.

Таким образом, система физкультурно-оздоровительной работы, осуществляемой педагогами ДОУ, позволяет эффективно решать вопросы полноценного физического развития дошкольников, сохранения и укрепления их здоровья, воспитывать у детей потребность в движении и положительном эмоциональном восприятии жизни.

Список литературы:

1. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 114-117.
2. Карасева Т. В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. 2005. № 11. С. 75.
3. Климова Т. В. Здоровьесберегающий аспект воспитательно-образовательных программ для детей дошкольного возраста. НГПУ. М., 1999.
4. Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра // Начальная школа. 2006. № 6. С. 56.
5. Новикова Е.Л. Здоровьесберегающая направленность в развитии речевой деятельности дошкольников. М., 1999.
6. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей. С. Чубарова, Г. Козловская, В. Еремеева // Развитие личности. № 2. С. 171—187.
7. Терновская С. А., Теплякова Л. А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Методист. 2005. № 4. С. 61—65.
8. Щетинин М. Н. Стрельниковская дыхательная гимнастика для детей. М., 2007.

1.11. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСОБЕННОСТЬ АДЫГСКОГО ЭТИКЕТА

Дахунова Фатимат Каплановна

старший преподаватель СКГГТА, г. Черкесск

E-mail: dach.56@mail.ru

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, утвержденная правительством Российской Федерации, среди основных целей и задач указывает, «что система образования призвана обеспечить: историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и «межличностных отношений» [5, с. 14-15].

Необходимым условием реализации этой задачи является использование положительного опыта этнической педагогики. Проблема использования этнопедагогики в образовании всегда была актуальна в отечественной педагогике. Особенное значение этот вопрос приобретает в национальных регионах, где наблюдается ценностная аномалия. Национальные ценности у части молодежи отошли на второй план. При исследовании влияния культурно — исторического наследия на формирование духовно — нравственных ценностных ориентаций подрастающего поколения выявлено, что в недостаточной мере используется потенциал традиционной педагогической культуры. Это касается и такого направления как воспитание культуры межэтнического общения. Таким образом, сегодня как никогда становится актуальным вопрос использования адыгской народной педагогики в формировании толерантной личности, имеющей навыки межкультурной коммуникации.

Адыги, как и другие народы Северного Кавказа, всегда уделяли серьезное внимание воспитанию подрастающего поколения. Это отмечали дагестанские, осетинские, чеченские и адыгские просветители, и общественные деятели: И. Кануков, Т. Кашежев, А

Г. Кешев, У. Лаудаев, Ш.Б. Ногмов, А. Омаров, П.Т. Тамбиев, С. Хан – Гирей, К.Л. Хетагуров, И. Шоров и многие другие. Иностранные авторы, побывавшие в разное время на Кавказе, уделяли этой проблеме большое внимание: Абри де ла Метрэ, Дж. Белл, Ф. Дюбуа де Монпере, Дж. Интериано, А. Ламберти, Т. Де Мариньи, Дж. Лонгворт и другие [1].

Задачи и проблемы этнопедагогике нашли свое отражение в работах известных ученых, как Г.Н. Волкова, А.Э. Измайлова, В.Ф. Афанасьева, Б.Х. Бгажнокова, К.И. Бузарова, М.Г. Загазежева, Г.М. Мамбетова, С.Х. Мафедзева, М.А. Меретукова. Ю.К. Намиткова, И.А. Шорова и др.

Последние два десятилетия различные аспекты этнокультурного образования и межэтнического общения интенсивно рассматриваются в трудах Б.Х. Бгажнокова, Р.Г. Абдулатипова, Р.А. Ханаху, А. Ю Шадже и др. Согласно Бгажнокову Б.Х. во всех этических системах присутствуют моральные принципы. Они носят характер базовых, постоянно действующих ценностей. В системе адыгской этики пять таких постоянств: цыхугъэ — человечность, нэмыс — почтительность, акьыл — разум, лыгъэ — мужество, напэ — честь. Мужество — это нравственно акцентированное свойство, включающее в себя не только воинское мужество храбрость, выдержку и упорство в достижении целей, но и такие качества как справедливость, деликатность, толерантность.

Толерантность является яркой особенностью адыгского этикета и способствует воспитанию культуры межэтнического общения. Анализ литературы позволил выявить различные подходы в определении понятия и сущности толерантности. Так В.М. Золотухин в работе «Две концепции толерантности» трактует понятие толерантности, основываясь на философском аспекте данного явления, т. е. с его точки зрения «толерантность является с одной стороны, нравственным принципом, регулирующим деятельность человека, формирующим особый вид мировоззрения, а с другой — практический инструмент, позволяющим эффективно (успешно) разрешать противоречия и конфликты».

Наиболее точной в современной отечественной педагогике является трактовка толерантности, которую дал Б.З. Вульф. Он понимает толерантность как «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущ иной менталитет и образ жизни» [3, с. 12-16].

Впервые вопрос о толерантности в контексте проблемы межнациональных отношений был поднят В.А. Тишковым, который

заявил о необходимости «межнациональной толерантности». Он полагает, что толерантность — это «личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит и взгляды на это мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью — то пользу» [6, с. 259].

В.В. Шалин подчеркивает: «Свое предметное выражение толерантность обретает в различных социальных практиках, где она выступает в функции регулятора человеческой жизнедеятельности, тем самым, Являясь идеальным образованием и входя в культурный арсенал того или иного общества. Именно в таком значении толерантность выступает как культурная норма и моральная ценность [7, с. 16].

Справедливость такого рода определения толерантности подтверждается примерами из традиционного быта адыгов. Мы можем привести примеры толерантности, которые применялись в феодальной Черкесии. Это в частности правила, которым подчинялись враждующие стороны. На толерантность, как на неожиданное качество адыгского характера указывали многие. Их удивляло, что в стране, где каждый мужчина вооружен, царит покой и порядок. В адыгской культурной традиции толерантность — мужественная доброта и большая внутренняя культура, лежащая в этической рационализации мира. Вспомним о правилах, которые предусматривал адыгский этикет в отношении враждующих сторон. Враждующие стороны стремились избегать встречи на празднестве, на народном собрании и даже где-либо в пути. В общественных местах даже кровные враги вели себя спокойно, стараясь не привлекать к себе внимание. Исключались брань, рукоприкладство и даже разговор на повышенных тонах; противники держались так, словно между ними ничего не произошло, а в отдельных случаях оказывали друг другу различные услуги.

Толерантность — это способность не раздражаясь, не гневаясь, оценивать и переносить неприятные, порой оскорбительные воздействия. В общении с людьми необходимо оставаться спокойным, почтительным, кротким. Это требует больших усилий воли. В адыгской культурной традиции толерантность предстает как мужество самой высокой пробы, как способность победить в гневе свой язык, как умение прощать людей за их ошибки, заблуждения. «Не следует громко и грубо возмущаться, глядя на молодых, сидящих на своих местах и не думающих уступить место старшему. Надо с самого раннего детства воспитывать уважение к себе, к своему человеческому достоинству. Адыгэ нэмыс тем и отличается, что по его

нормам и старшие должны иметь собственную гордость». Встречаясь с невоспитанными молодыми людьми, они не требуют от них к себе уважения к своей персоне любой ценой и даже не примут их, если бы те и захотели оказать свои услуги [4, с. 123].

«К толерантности приучают с детства. Разъясняя преимущества данного качества, говорят «Из всех добродетелей самая лучшая — сдержанность»; «Что может сравниться со счастьем, быть сдержанным в гневе»; «Умеющий сдерживать гнев (проглотить обиду) доживает до старости». Воспитание в этом духе способствует формированию таких качеств как спокойствие, терпимость [2, с. 66].

В настоящее время традиционная терпимость, уступчивость и сдержанность служат залогом мира и стабильности в адыгском обществе. Философия толерантности адыгского этикета остается частью политической культуры адыгов. Но терпимость как разновидность мужества не имеет ничего общего с равнодушием, слабостью духа и позорным смирением. Из этого следует, что нормы воспитания, поведения, общения и самые разнообразные отношения людей, которые воспитываются и формируются на основе адыгского этикета, предполагают уважать человека в человеке, бережно относиться к среде своего обитания, строить культуру общения с другими народами и государствами, уважая честь и достоинство каждого и воспитывать толерантную личность с навыками межкультурной коммуникации.

Список литературы:

1. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов XII-XIX вв. Нальчик. 1974. 688 с.
2. Бгажноков Б.Х. Адыгская этика. Нальчик. 1999. С. 66.
3. Вульф В.Б. Воспитание толерантности: сущность, средства. //Внешкольник. — 2002. — С. 12-16.
4. Мамхягова Р. «Очерки об адыгском этикете». Нальчик. С. 123.
5. Проект национальной доктрины образования в РФ // Народное образование. — 2000. — № 2. — С. 14-15.
6. Тишков В. А. Очерки истории и политики этничности В России. — М. — 1997. — С. 259.
7. Шалин В. В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость). Ростов-на-Дону. 2000. С. 16.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Егорова Вера Александровна

*учитель русского языка и литературы
МОУ «СОШ №33 с углубленным изучением отдельных предметов»,
г. Верхняя Пышма*

Егорова Анна Михайловна

*учитель музыки и МХК МОУ
«СОШ №33 с углубленным изучением отдельных предметов»,
г. Верхняя Пышма
E-mail: ewa56@mail.ru*

Толерантность (от. лат. *tolerantia* — терпение и уважение) — многозначный термин. В социологии означает терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам.

Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО (1995), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...». «Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения толерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [1].

В современной психологической литературе даны следующие определения толерантности: «ценность взаимодействия в условиях противоречия»; «принятие иных, отличающихся от твоих собственных, интересов и целей»; «дружелюбие, спокойствие, мирная настроенность, антипод агрессивности, злобности и раздражительности»; «способность выслушивать, пытаться вынести из

полученной информации зерна разума и уживаться с различными точками зрения, как бы выслушанное ни противоречило собственным воззрениям»; «стремление к согласию, бесконфликтность» [9].

В психологии различают несколько видов толерантности:

1. *естественная (натуральная) толерантность* подразумевает любознательность и доверчивость, свойственные и изначально присущие маленькому ребенку, поскольку процесс становления личности ещё не привел к расщеплению индивидуального и социального опыта, к существованию обособленных планов поведения и переживания и т. д.;

2. *моральная толерантность* означает терпимость, присущую большинству взрослых людей и проявляется в стремлении сдерживать свои эмоции, используя механизмы психологических защит;

3. *нравственная толерантность* включает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание, и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний, переживаний и чувств. Это дает личности преимущество не бояться и выдерживать напряжения и конфликты, миновать которые никому по жизни не удастся [6].

Подростничество — это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Подростковый возраст — это период развития от «детскости» к «взрослости». В возрастной психологической науке этот этап, приблизительно 11—14 лет, характеризуется как крайне противоречивый, даже критический. Именно в этом возрасте происходит усвоение моральных и этических норм, формируется представление о себе, окружающих людях, закладывается фундамент осознанного отношения к делу, активной жизненной позиции. «Основным содержанием общения подростков становится поиск взаимоотношений, взаимной деятельности. Все это направлено на формирование идеала друга, исправление недостатков не только другого, но и самого себя. Идеал подростковых отношений — «всегда вместе, все пополам». Отсюда требование: взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Все вместе взятое формирует способность ориентироваться на требования сверстников, учитывать их» [1].

«Подросток живет в «манихейском мире», его система ценностей, основанная на дуализме добра и зла, жестка и бинарна, но именно ее он пытается наложить на окружающий мир» [9]. Подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый, оттого естественная и моральная толерантность ему не может быть свойственна. Именно воспитание

нравственной толерантности (она же идеальный вид толерантности) становится наиболее актуальным в данном возрасте. «Задача развития толерантности молодого поколения вытекает из необходимости освоения им общечеловеческих ценностей, формирования уважения к человеческому достоинству, проявления терпимости к иным культурам, мыслям и мнениям других людей, их духовным ценностям» [2].

Занятия театральным искусством является одним из средств развития толерантности, так как развивает способность к сопереживанию, сочувствию, эмпатии. Без развития данных способностей невозможно развитие толерантных отношений между людьми. «Театр традиционно воспринимается как храм искусства, где соединяются усилия актеров, режиссера, художников, музыкантов, мастеров костюма и света, а также усилия зрителей. Театр как школа общения, как школа жизни необходим для воспитания нового поколения, так как в процессе театрального действия происходит не только коллективное восприятие искусства, но и коллективное сопереживание, сочувствие, развивается именно та сфера духовного общения, которая сколь необходима, столь и сложна» [4, с. 123].

В опытно-поисковой работе исследовались 25 подростков. В группу испытуемых вошли учащиеся одного класса, посещающие театральный кружок в общеобразовательной школе с 5 по 9 классы (2006 — 2011 гг.).

Диагностика и тестирование на констатирующем (2006 г.) и контрольном (2011 г.) этапах проводились по следующим методикам:

1. диагностика школьной тревожности Филипса [7];
2. диагностика эмоциональной направленности учащихся Б.И. Додонова [7];
3. изучение межличностных отношений «Оценка отношений подростка с классом» [7];
4. диагностика социальной эмпатии [8].

Диагностика школьной тревожности (таблица 1, рис. 1) — тестирование каждого ребенка на предмет выявления уровня его тревожности, самооценки, коммуникативно-личностной адаптации, сопротивляемости организма стрессам. Для диагностики использовался опросник Филипса. Данный метод исследования проводится с 2006 года. Результаты диагностики 2006 года показали наличие высокого уровня школьной тревожности. Основными факторами ее стали:

- страх самовыражения (52% учащихся);
- страх ситуации проверки знаний (28% учащихся);

- страх не соответствовать ожиданиям (40% учащихся);
- проблемы и страхи в отношениях с учителями (36% учащихся).

Результаты диагностики 2006 и 2011 гг. показали, что уровень тревожности детей значительно снизился.

Таблица 1.

Результаты диагностики школьной тревожности

Фактор	2006 г., процентный показатель учащихся	2011 г., процентный показатель учащихся
Страх самовыражения	52%	12%
Страх ситуации проверки знаний	28%	12%
Страх не соответствовать ожиданиям	40%	24%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	36%	28%

Страх самовыражения снизился на 40%, страх ситуации проверки знаний на 16%, страх не соответствовать ожиданиям на 16%, проблемы и страхи в отношениях с учителями на 8%. Следовательно, за период с 2006 по 2011 гг. можно констатировать положительную динамику в эмоциональном самочувствии школьников.

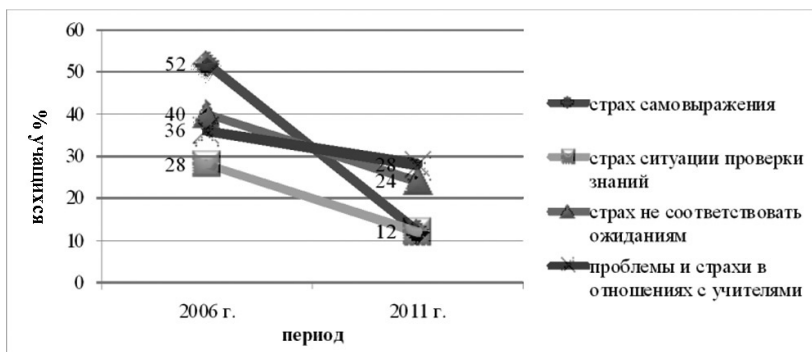


Рисунок 1. Динамика результатов эмоционального самочувствия школьников

Диагностика эмоциональной направленности учащихся (таблица 2, рис.2). Данный метод исследования проводился в феврале 2008 года по методике Б.И. Додонова. Автор различает 10 основных типов эмоциональной направленности:

1. альтруистический — направлен на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких;
2. практический — направлен на цель, на достижение успеха в работе;
3. гностический — направлен на познание истины, исследование, на радость открытия, решения;
4. романтический — направлен на переживание тайны, необыкновенного, на приключения;
5. пугнический — направлен на ситуацию борьбы, преодоления, победы в соревновании, острые ощущения;
6. акquisитивный — направлен на приобретение, накопление, коллекционирование, собирательство;
7. эстетический — направлен на прекрасное, возвышенное в искусстве, природе, жизни;
8. коммуникативный — направлен на общение, единение с другими, с группой;
9. гедонистический — направлен на радость и ощущения полноты жизни, удовольствия от земных благ;
10. глористический — направлен на славу, признание, одобрение, восхищение своими заслугами, на известность.

Результаты диагностики показали, что в классе преобладает коммуникативный тип эмоциональной направленности — 36% учащихся (он направлен на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких) и практический тип — 28% учащихся (направленный на цель, на достижение успеха в работе); кроме того, имеется глористический тип — 16 % (направленный на славу, признание, одобрение, восхищение своими заслугами, на известность), акquisитивный — 12% (направленный на приобретение, накопление) и пугнический — 8% (направлен на ситуацию борьбы, острые ощущения).

Этот же метод диагностики был проведен в мае 2011 года. Результаты оказались следующими: коммуникативный тип эмоциональной направленности имеют 60% учащихся, этот показатель поднялся на 24%, практический тип остался прежним, т.е. имеет 28% учащихся; отсутствуют глористический, акquisитивный, пугнический типы; добавились гностический (направленный на познание истины, исследование, на радость открытия, решения), эстетический (направленный на прекрасное, возвышенное в искусстве, природе,

жизни) и альтруистический (направленный на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких) типы, которые имеют по 4% учащихся.

Таблица 2.

Результаты диагностики эмоциональной направленности учащихся

Тип эмоциональной направленности	2008 г., процентный показатель учащихся	2011 г., процентный показатель учащихся
Коммуникативный	36	60
Практический	28	28
Эстетический	—	4
Альтруистический	—	4
Пугнический	8	—
Акquisитивный	12	—
Гностический	—	4
Глористический	16	—

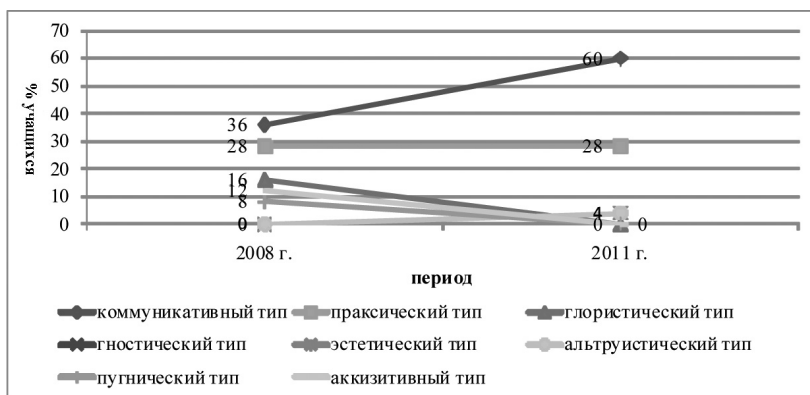


Рисунок 2. Динамика результатов диагностики эмоциональной направленности учащихся за период с 2008 по 2011 гг.

Методика «Оценка отношений подростка с классом» позволила выявить три возможных «типа» восприятия индивидуумом группы.

Первый тип — «индивидуалистический». Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Второй тип — «прагматический». Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы и послужить источником необходимой информации.

Третий тип — «коллективистический». Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы.

Диагностика проводилась в 2006, 2008 и в 2011 гг. и имеет следующие показатели (таблица 3, рис.3).

Таблица 3.

Результаты диагностики «Оценка отношений подростка с классом» за период с 2006 по 2011 гг.

«Типы» восприятия индивидуумом группы	2006 г. (% уч-ся)	2008 г. (% уч-ся)	2011 г. (% уч-ся)
1. «индивидуалистический»	44	24	-
2. «прагматический»	28	16	8
3. «коллективистический»	28	60	92

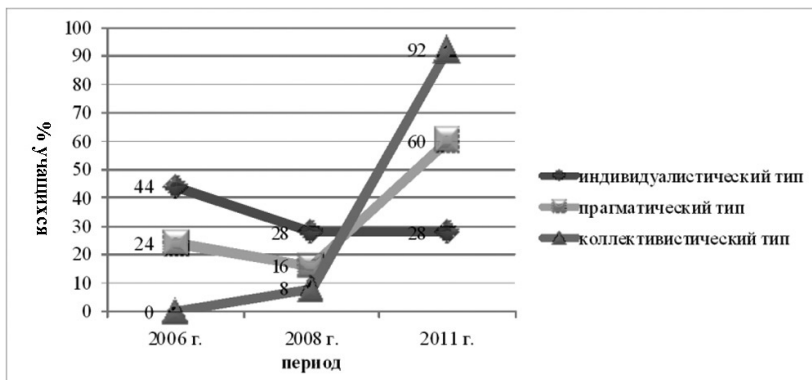


Рисунок 3. Динамика результатов диагностики «Оценка отношений подростка с классом» за период с 2006 по 2011 гг.

Диагностика социальной эмпатии. Для диагностики эмпатии применен опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Данный вид диагностики помогает выявить эмоциональную отзывчивость учащихся, их чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям и радостям, стремление оказывать помощь и поддержку (таблица 4, рис.4).

Таблица 4.

Результаты диагностики социальной эмпатии учащихся за период с 2006 по 2011 гг.

Период	Уровень эмпатических тенденций		
	Высокий	Средний	Низкий
2006 г	52	36	12
2011 г	80	20	-

Результаты диагностики показали, что за период с 2006 по 2011 гг. произошли существенные изменения в области социальной эмпатии учащихся. Высокий уровень эмпатических тенденций возрос на 32%, средний показатель опустился на 16%, и низкий, к 2010 году, вообще отсутствует.

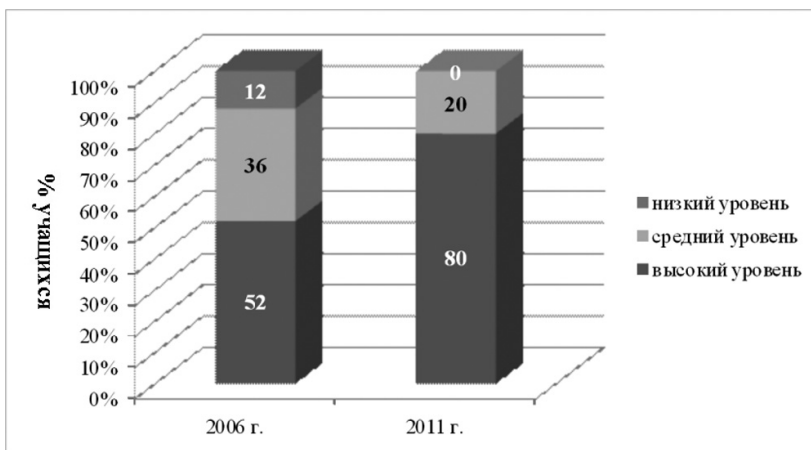


Рисунок 4. Динамика результатов диагностики социальной змпатии учащихся за период с 2006 по 2011 гг.

Результаты опытно-поисковой работы позволили сделать следующие выводы.

1. Межличностные взаимодействия детей в условиях детского коллектива характеризуются опосредованностью и устойчивостью отношений, поскольку дети общаются достаточно длительное время. Также эти взаимодействия носят публичный, неформальный и творческий характер.

2. Совместная коллективная деятельность предполагает понимание детьми важности своего участия в ней. Дети учатся взаимоориентированности друг на друга и согласованности действий в процессе репетиций и выступлений. При этом активность одних детей стимулирует активность других, иными словами, своим состоянием, действиями одни дети оказывают влияние на изменение поведения и личностно-смысловых образований других детей.

3. В процессе творческой деятельности коллектив начинает отличаться благоприятным психологическим климатом, высоким уровнем сплоченности, активности, позитивным отношением к окружающему миру, неконфликтностью поведения, творческой атмосферой.

Таким образом, театральная деятельность в общеобразовательной школе способствует формированию толерантности у учащихся.

Список литературы:

1. Декларация принципов толерантности [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.tolz.ru/library/?id=41>.
2. Изюрова О. С. Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.02). Екатеринбург, 2009. 23 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ksu.ru/news/base/concept.htm>.
4. Некрасова Л. М. Театральная культура // Программы дополнительного образования. М.: Просвещение, 2006. 240 с.
5. Погодина А. А. Программа по формированию толерантности у подростков в рамках классного коллектива [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://ypk.yspu.yar.ru/tolerance/3-7.htm>.
6. Пономарева В. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-26866/>.
7. Практикум по возрастной психологии: учебн. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
8. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 21-23.
9. Толерантность [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Скуратовская Марина Леонидовна

*д-р пед. наук, профессор, зав.кафедрой коррекционной педагогики
Педагогического института «Южный Федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: marinasku@yandex.ru*

Кузнецова Наталья Алексеевна

*ассистент кафедры коррекционной педагогики
Педагогического института «Южный Федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: natalia130183@mail.ru*

В настоящее время, в условиях глобализации мира, как никогда широко осознается необходимость перехода к новому типу социальных отношений, основанных на принципах толерантности.

Происходя от латинского *tolerantia*, сам термин переводится как «переносить, выдерживать, терпеть». Множественность переводов обуславливает неоднозначность толкования соответствующего научного понятия. Кроме того, объяснением неоднозначности толкования толерантности служат и исторические аспекты возникновения и развития данной дефиниции [7].

Если проследить генезис идеи толерантности, то ее возникновение можно отнести к глубокой античности как протест против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений. Постепенно вырабатывались принципы гуманных взаимоотношений с инаковерующими и инакомыслящими, включающие в себя такие компоненты, как терпимость, лояльность, уважение к вере и взглядам других людей, народов. Значительный вклад в разработку принципа свободы совести и веротерпимости внесли гуманисты эпохи Возрождения и Реформации, деятели Просвещения — Дж. Локк «Письма о веротерпимости», Вольтер «Трактат о веротерпимости!». Так, Дж. Локк считал, что принцип толерантности имеет реальный смысл лишь в отношениях между представителями различных религиозных конфессий [4].

Постепенно проблема толерантности перестала ассоциироваться с проблемой лишь религиозной терпимости. 26 августа 1789 года

Учредительное собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, провозгласив на весь мир свободу мысли и слова [2].

В 1929 году принята Декларация прав ребенка и в 1948 году Всеобщая декларация прав человека. Во Всеобщей декларации прав человека изложены главные принципы мира, ненасилия, демократии, в декларации отмечается так же, что насилие, войны могут быть как следствие подавления демократии так и результатом нетерпимости. Конвенция по правам ребенка, принятая в 1989 году, предусматривает развитие ребенка в образовательном процессе, определяет интересы ребенка в смысле формирования личности: развитие личности ребенка, уважение к правам человека, формирование уважения к окружающей среде, подготовка ребенка к сознательной жизни в свободном обществе [3].

Дальнейшее развитие представлений о толерантности нашло отражение в принятой в Париже 16 ноября 1995 года 185 государствами, членами ЮНЕСКО, включая Россию, Декларации Принципов Толерантности [1].

Проблема толерантности рассматривается многими науками: философией, этикой, психологией, педагогикой. Исследование философского аспекта толерантности нашло отражение в трудах Д. Локка, И. Канта, А.П. Куницына, Л.Н. Толстого, В.С. Соловьева, В.М. Золотухина и др.

В педагогических исследованиях по данной проблеме подчёркивалась особая роль дошкольного образования и воспитания как начального этапа в нравственном развитии ребенка. Период дошкольного детства сензитивен для развития личности ребенка: на протяжении всего дошкольного периода интенсивно развиваются психологические функции, формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей. В этом возрасте активно формируются личностные механизмы поведения, формируется самосознание в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, усвоения норм и форм поведения через становление внутренней саморегуляции поступков. Всё это создаёт благоприятные возможности для формирования толерантности, которая, являясь комплексным качеством личности, формируется в различных сферах жизнедеятельности ребенка: семейно-бытовой, учебно-воспитательной, игровой, каждая из которых имеет свою специфику воздействия на дошкольников [5].

Педагогический подход к рассмотрению понятия толерантность также характеризуется многоаспектностью. Для нашего исследования наиболее важным является аспект формирования межличностной

толерантности между детьми с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающимися сверстниками, что обеспечивает успешную их социализацию.

Цель нашего исследования — выявить и обосновать педагогические условия формирования толерантности у старших дошкольников в условиях интегрированного обучения.

Толерантность в отношении лиц с разным уровнем психофизического развития рассматривается нами как интегративное личностное образование, проявляющееся в позитивной оценке и принятии самого себя и «другого», отсутствии предубежденности в оценке внутренних особенностей, возможностей и поведения детей с разным уровнем психофизического развития, умении устанавливать доброжелательные отношения и сотрудничество с окружающими, независимо от особенностей их развития.

Проведенный нами анализ научной литературы, современных представлений о толерантности, основных компонентов этого интегративного качества и этапах формирования, а также анализ полученных нами в ходе констатирующего этапа эксперимента данных позволил выявить комплекс **педагогических условий обеспечивающих формирование толерантности у старших дошкольников в условиях интегрированного обучения**. Эти условия ориентированы нами на основных участников экспериментальной работы по формированию толерантности дошкольников в условиях интегрированного обучения — детей с ОВЗ и с нормативным развитием, воспитывающихся в группах интегрированного обучения, их родителей и педагогов. Поэтому мы условно объединили педагогические условия обеспечивающие формирование толерантности у старших дошкольников в условиях интегрированного обучения в три группы, соответственно группам участников педагогической деятельности.

Педагогические условия, обеспечивающие формирование толерантности у старших дошкольников:

- целенаправленное создание педагогических ситуаций, знакомящих детей с образцами толерантного поведения и способствующие закреплению этих образцов в деятельности;
- создание в ДОО установки на толерантные взаимоотношения всех детей, независимо от уровня развития на основе принципа безусловной ценности и значимости каждого ребенка;
- включение в содержание обучения и воспитания задач способствующих формированию личностных характеристик как интегрального качества личности;

- мониторинг уровня социально адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ.

Педагогические условия, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности воспитателей по формированию толерантности старших дошкольников:

- повышение компетентностей педагогов и родителей по вопросам особенностей развития способностей и возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья;

- толерантный стиль поведения педагогов как значимых для дошкольников личности;

- педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья;

Педагогические условия, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности родителей по формированию толерантности старших дошкольников:

- повышение уровня компетентности родителей в вопросах интегрированного обучения детей с ОВЗ;

- включение родителей в совместную с детьми и педагогами социально- значимую деятельность.

Приведённые выше педагогические условия можно использовать в качестве критериев для оценки организационных условий формирования у дошкольников толерантности в условиях ДОУ.

Данные педагогические условия были реализованы в разработанной нами **программе формирования толерантности у старших дошкольников в условиях интегрированного обучения**. Программа «Мы все одна семья» базировалась на понимании нами толерантности как компонента социализации. По нашему мнению именно толерантность, как способность противостоять негативному воздействию внешней среды, как критический взгляд на мир, должна стать социальной нормой современного общества. Толерантность выступает одним из условий успешной социализации личности.

Основной **целью** педагогической деятельности по формированию толерантности в соответствии с разработанной нами программой, является: развитие толерантности как интегрального качества личности в единстве когнитивного, эмоционально-личностного и поведенческого компонентов, в процессе совместной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Стратегической задачей, обеспечивающей достижение цели, является создание в ДОУ толерантной среды, способствующей овладению ребёнком культурой познания, культурой общения и

культурой чувств в процессе совместной художественно-эстетической, интеллектуальной и игровой деятельности детей с разным уровнем возможностей здоровья, что способствует формированию основных компонентов толерантной личности и создавало условия успешной адаптации дошкольников к современным условиям социума.

Условиями решения задач выступали:

1. Развитие коммуникативных способностей, как основное условие освоения детьми культурно-исторического опыта, познания собственного «Я», понимание различий между людьми и построения гармоничных толерантных взаимоотношений с окружающими, независимо от особенностей развития на основе знания о способах взаимодействия.

2. Организация совместной деятельности детей с разным уровнем возможностей, которая обеспечивала развитие у детей активности, ответственности, применения толерантных способов взаимодействия в процессе овладения способами присвоения культуры (культуры познания и деятельностно-практического отношения к окружающему).

3. Воспитание у детей ценностей жизни и природы, формирование, способности к эмпатии, понимание и уважение позиции другого и на этой основе развитие сотрудничества, взаимопомощи, формирование культуры чувств.

Основным средством реализации задач выступало личностно-ориентированное взаимодействие взрослого с детьми в процессе деятельности. Личностно-ориентированное взаимодействие — процесс, который «встраивается» в жизнь ребенка, а не надстраивается над ней, в котором собственные усилия личности имеют первостепенное значение. Его технология опиралась на жизненный, субъектный опыт ребенка и его преобразование путем включения детей в жизнетворчество. Позиция педагога в личностно-ориентированном взаимодействии состояла в том, чтобы относиться к ребенку как субъекту жизни и помочь ему в разрешении жизненных проблем, опираясь на его субъектный опыт и внутреннее стремление по-иному организовать свою жизнь и окружающую среду, найти индивидуальный путь своего развития. Особенно был актуален такой подход в группе детей с разным уровнем возможностей.

Разработанная нами программа **«Мы все одна семья»** была включена в общий педагогический процесс ДОУ комбинированного вида. В процессе реализации программы участвовали педагоги и специалисты ДОУ: старший воспитатель, педагог-психолог,

воспитатели, учителя-логопеды, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

Результаты апробации педагогических условий способствующих формированию толерантности у старших дошкольников в условиях интегрированного обучения позволяют говорить о положительных изменениях во взаимоотношениях между детьми с нормативным развитием и детьми с ограниченными возможностями здоровья: сформировалось понимание различий между людьми, применение толерантных способов взаимоотношений со сверстниками с ОВЗ, эмпатия, дети стали терпимее относиться к другим детям с иным уровнем возможностей, наблюдались проявления сопереживания успехам и неудачам другого, легкая адаптация в коллективе детей с разным уровнем возможностей, стремление к личной независимости, высокая социальная активность, интерес к коллективной деятельности с детьми с разным уровнем возможностей. У детей на достаточном уровне сформирована способность взять на себя ответственность за происходящее, они осознанно подходят к выбору поступков, оценок и взаимодействия с окружающими. У детей сформировано умение взаимодействовать в коллективной деятельности детей с разным уровнем возможностей, сформировано умение оказать помощь другим, поддержать, уступить. Таким образом, были сформированы начальные представления о ценностях толерантности.

Список литературы:

1. Декларация принципов толерантности. М.: Наука, 1999.
2. Демократия: конфликтность и толерантность / Под ред. В. С. Рахманинова. — Воронеж, 2002. 130 с.
3. Конвенция о правах ребенка. М.: Педагогика, 1997.
4. Майтес Д. Социальная психология. СПб, 1997. 180 с.
5. Осипова А. А. Воспитание толерантности. М., 1999. 150 с.
6. Психология: Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990. 210 с.
7. Ребер А. Большой Толковый психологический словарь. Т. 2 М., 2000. 355 с.
8. Рожков М. И., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у родителей и детей как задача психологического консультирования // Ярославский педагогический вестник, 2003 № 3.
9. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. М., 1986. 250 с.

1.12. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Калашикова Надежда Николаевна

канд. пед. наук, доцент БГИКИ, г. Белгород

E-mail: kontarenko_ira1901@mail.ru

В современной ситуации социально-культурная деятельность может быть определена как интегративная многофункциональная сфера деятельности. Ее цель — организация рационального и содержательного досуга людей, удовлетворение и развитие их культурных потребностей, а также создание условий для самореализации и самосовершенствования каждой отдельно взятой личности.

Педагогический аспект социально-культурной деятельности заключается в социальном воспитании и развитии человека, осуществляемых в различных формах культурно-досуговой деятельности и направленных на решение воспитательных задач.

Термин «технология» появился совсем недавно, однако прочно вошел в педагогический лексикон и в терминологию социально-культурной сферы.

Понятие «технология» (techne) имеет греческие корни и переводится как искусство, мастерство + logos — мысль, разум, знание, и на первых этапах относилось к производственной сфере. Технологией обычно называют процесс переработки исходного материала с целью получения качественно нового продукта с заранее заданными свойствами.

В 60-е годы прошедшего столетия в связи с тем, что компьютеры проникли в образовательные системы и процесс образования понятие «технология» вошло не только в образовательную, но и в культурную и социальную сферы деятельности. Активно стали развиваться такие технологии как: педагогические, культурно-досуговые, социально-культурные и другие. Появилось значительное число специальных работ, анализирующих педагогические технологии — от определения понятия до рассмотрения всего технологического процесса в целом или отдельных его компонентов.

Однако дискуссия по актуальным проблемам современных технологий не завершена, и сегодня ученые спорят и о самой категории «технология», и о критериях сферы ее воздействия. В формулировке понятия «технология» в педагогической науке существуют большие разночтения (встречается более 300 вариантов понимания категории «педагогическая технология»).

Но, несмотря на большие разночтения в понимании и употреблении этого термина, есть ряд объединяющих позиций, характерных для этого понятия.

Хотелось бы обратить внимание на концепцию Г.К. Селевко. По его мнению педагогическая технология функционирует: в научном плане, исследующем наиболее рациональные пути обучения; как система способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении; в качестве реального процесса обучения. С позиций многофункциональности педагогической технологии он выводит ее определение, вычленив три аспекта. Прежде всего — научный аспект, где педагогическая технология выступает как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы. Далее — процессуально-описательный, который базируется на описании (алгоритме) процесса и включает в себя совокупность целей, содержания, методов и средств, для достижения планируемых результатов обучения. И третий аспект — процессуально-действенный, где происходит осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств [5].

Таким образом, в этом определении педагогической технологии мы видим важные для понимания ее сущности общие положения. Во-первых, педагогическая технология понимается как проектная часть педагогического процесса. Во-вторых, как совокупность последовательных алгоритмов, направленных на достижение планируемых результатов, и, в-третьих, как процесс функционирования личностных, инструментальных и методологических средств.

Технологии социально-культурной деятельности очень гибки, их можно легко приспособить к любым условиям социально-культурной деятельности. Они вбирают в себя все достоинства педагогических технологий, корректируют отдельные недостатки педагогических методик и процессов, поскольку условия, средства, формы, методы, характерные для свободного времени, предполагают свободу выбора разнообразных видов деятельности, строятся с учетом интересов и

потребностей личности в той или иной сфере значимой для нее деятельности.

Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников уточняют понятие «технология социально-культурной деятельности», характеризуя ее как совокупность общей, функциональной и социально-дифференцированных методик, постоянно пополняющихся за счет исторического и современного опыта, накопленного в сфере культуры, просвещения, быта, досуга народами множества стран и континентов [3].

А.Д. Жарков рассматривает технологию на основе анализа составляющих культурно-досуговой деятельности, выделяя «организацию» и «методику». По мнению А.Д. Жаркова, организация и методика наиболее полно характеризуют производное понятие технологии как профессиональной деятельности, направленной на объекты (посетителя учреждения культуры и домашнего участника) и обусловленной влиянием социально-экономических и культурных факторов. Понятие «технология культурно-досуговой деятельности», по мнению А.Д. Жаркова, идентично понятию «педагогическая технология» и представляет собой целостный процесс, обусловленный единством целей, разнообразием методов, приемов, средств, форм, взаимодействием с педагогической технологией, основанным на взаимопроникновении их друг в друга [2].

Однако технология объединяет средства, формы, методы не только с определенной целью, но и в определенной последовательности, логике, что возможно при научно-объективном прогнозе, выраженном в определенном проекте, программе, на реализацию которых и направлена система форм, средств, методов.

По мнению Г.Н. Новиковой, социально-культурные технологии представляют собой педагогические системы последовательных алгоритмических организационно-управленческих действий, функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, направленных на достижение планируемых результатов [4].

По определению Е.И. Григорьевой, «Технология — это средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в учебном процессе, и с помощью которых достигаются планируемые результаты обучения и воспитания» [1, с. 16].

Данное определение вбирает в себя понимание социально-культурной деятельности как совокупности педагогических технологий, вбирающих весь комплекс процессуальной деятельности от замысла до осуществления. В нем отражено понимание

системности и последовательности технологических процессов, включающих важнейшие алгоритмы действий от разработки концептуальной основы предполагаемого социокультурного проекта через диагностику прогноз четкое формулирование целей и задач отбор форм, методов, средств — условий организацию и управление, способствующих достижению прогнозируемого результата с конкретным субъектом в конкретной среде.

К основным видам технологий социально-культурной деятельности относятся: культуuroохранные, культуuroтворческие, рекреативные, образовательные, социозащитные, управленческие, исследовательские, проектные, информационные, коммуникативные, этнокультурные, альтернативные (инновационные) и другие технологии.

Поскольку социально-культурная деятельность представляет собой особого рода воспитательную деятельность, то и технологии социально-культурной деятельности направлены на развитие личности, включение ее в культурно-ценностные социально-значимые отношения как главный смысл воспитания.

Список литературы:

1. Григорьева Е. И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учебное пособие / под. науч. ред. проф. Е. И. Григорьевой. — Тамбов: Першина, 2004. — 512 с.
2. Жарков А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебно-методическое пособие / А.Д. Жарков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : МГУКИ, 2002. — 288 с.
3. Киселева Т. Г. Социально-культурная деятельность: история, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. — М., МГУКИ, 2001. — 136 с.
4. Новикова Г. Н. Социально-культурные технологии как система управления социокультурной деятельностью // Технологические основы социально-культурной деятельности. — М.: МГУКИ, 2004. — 176 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ ПРИМЕНЕНИЯ КУЛЬТУРНО- ТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Крохмаль Елена Вячеславовна

преподаватель КубГУ, г. Краснодар

E-mail: muizaa@mail.ru

Гончаренко Екатерина Геннадьевна

учитель начальных классов ДОУ СОШ №70, г. Краснодар

E-mail: katiya2121@mail.ru

Современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего, перед общеобразовательной школой задачу подготовки учеников, способных адаптироваться в меняющихся жизненных условиях. Еще недавно решение этих задач не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему обучения [3].

Возможность вовлечения каждого ученика в активный познавательный процесс, применения им на практике полученных знаний и четкого осознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены, возможность работать совместно в сотрудничестве с учителем при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, позволяют социально-культурные технологии.

Технологии и связанные с ними методические разработки, используемые профессионалами и любителями в сфере культуры, искусства, образования, быта, досуга, составляют основную часть отобранного, прошедшего проверку жизнью и теоретически осмысленного практического опыта социально-культурной деятельности. Технологии, наработанные в этих областях, приобрели общесоциальное значение, превратились в социально-культурные, негуманитарные технологии. В этом контексте правомерно определение социально-культурных технологий как средства обмена человеческими способностями и потребностями культуры [3].

Принято выделять три основные группы социально-культурных технологий: традиционные технологии, составляющие в совокупности культурное наследие прошлого; элитарные технологии, которые

создаются, хранятся, используются и тиражируются культурной элитой; массовые технологии, рассчитанные на массовые социально-культурные общины, на присущие им проявления массового менталитета.

Методологически важно подразделять конечные цели и задачи социально-культурных технологий. Под целью социально-культурных технологий следует подразумевать наиболее общее утверждение, предназначенное для того, чтобы показать тип проблемы, на решение которой направлена технология. В отличие от целей, задачи той или иной технологии заключаются в максимальной конкретизации путей, способов, подходов к решению проблемы. При этом, процесс целеполагания включает в себя один из основных элементов социокультурной технологии — анализ ситуации, характеризующей образ жизни людей, свойственные им идеалы и нормы поведения, духовные ценности, культурно-досуговые интересы и предпочтения. Осуществление подобного анализа позволяет сформулировать в наиболее обобщенном виде задачи, на решение которых направлена любая из социокультурных технологий.

В процессе социально-культурной деятельности используется множество методов, с помощью которых формируется и интенсивно осваивается досуговая среда. К ним относятся экономические, правовые, организационные, педагогические, психологические, культурологические и социально-психологические методы [6].

В качестве логических оснований для классификации социально-культурных технологий выдвигаются три наиболее общих, характерных признака:

1. Историко-содержательный признак (оздоровительные технологии — медико-биологические, курортологические, лечебно-профилактические, спортивно-оздоровительные; культуроориентированные технологии — технологии изучения, сохранения, восстановления (реставрации), освоения и использования культурных ценностей в современной среде; культуротворческие — технологии создания и развития культурных ценностей, технологии творческого развития детей, подростков и взрослых; экологические — технологии изучения, освоения и охраны природной среды и природных ресурсов в процессе досуга; технологии предпринимательства и экономического обеспечения — коммерческие и некоммерческие, маркетинговые и рекламные, благотворительные и социально-защитные).

2. Функциональный или процессуальный признак (информационно-образовательные, обучающие, просветительные технологии; коммуникативные технологии; творчески развивающие, формирующие технологии; рекреативные, развлекательно-игровые, художественно-

зрелищные технологии; компенсирующие технологии — реабилитационные, коррекционные, адаптационные; технологии социального прогнозирования, программирования, проектирования, творческого моделирования).

Социально-демографический, «субкультурный» признак (индивидуально ориентированные технологии — авторские, частные; специализированные или групповые — семейные, возрастные и разновозрастные, социальные, профессиональные, конфессиональные и этнические; массовые — общедоступные [2].

Согласно классификации А.В. Соколова, в зависимости от целевого назначения и психологического контекста игровые технологии могут быть разделены на несколько поведенческих типов.

Наиболее распространенным в игровых технологиях является метод состязательности. Его суть состоит в борьбе за превосходство в спортивных соревнованиях, азартных играх, лотереях, конкурсах, предоставляющих возможности для использования своего шанса. Главным игровым выигрышем здесь служит ощущение победы и самоутверждение. Состязание распространяется на все сферы творческой деятельности, кроме нравственной.

Своеобразную по содержанию игровую технологию представляет собой игра-сказка. В этой технологии основной акцент переносится на психологическую разгрузку, уход в иллюзию, гедонистические ощущения, что в определенной мере граничит с самоманипулированием. На «сказочно-игровых» технологиях строится как первобытный, так и современный фольклор.

С.А. Шмаков выделяет следующие главные методы организации детского досуга: метод игры и игрового тренинга; метод театрализации.

В своей научно-исследовательской деятельности, в условиях средней школы № 70 г. Краснодара, с 2010 года нами применялись культуротворческие технологии на уроках кубановедения, окружающего мира, литературного чтения и во внеурочной деятельности. Опишем используемые формы работы с детьми.

Под руководством учителя дети распределяются на группы, выбирают для себя отрывок литературного произведения, договариваются между собой: кто возьмет на себя какую роль, придумывают элемент костюма и декорации. Вначале детям очень трудно договориться, тогда на помощь приходит учитель. Но постепенно дети учатся взаимодействовать сами, и учитель выступает лишь в роли координатора. Учитель не всегда дает возможность детям самим выбирать отрывок произведения для инсценировки. Иногда, чтобы отрывок не повторялся, а при последовательном выступлении групп, получался полноценный

спектакль, учитель сам распределяет задания между группами. Тогда выступление начнет одна группа, продолжит другая, а закончит — третья, следовательно роль одного и того же героя будут исполнять несколько ребят из разных групп (в конце урока необходимо обсудить: чье выступление и почему было наиболее удачным). Если героев в произведении много, то можно всем детям дать для инсценировки один и тот же текст, а класс разделить на две группы...и т. д. На следующем уроке устраивается «час театра», где по очереди выступает каждая группа, а учитель и дети других групп являются зрителями. Так, у детей формируются коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия.

В конце урока каждый ученик анализирует: удалось ли ему сыграть роль, какие особенности характера персонажа ему нужно было передать, в чем были трудности, как с ними справиться в следующий раз, какую оценку заработала его группа. Рефлексия может проводиться индивидуально, может быть обсуждение своей работы в группе, а потом выступление одного человека от группы

Можно попросить детей выступить в роли аналитика-писателя, тогда дети оценивают себя письменно. Стоит отметить, что самооценка у ребят становится адекватной не сразу, а постепенно. Но при условии, что такой вид работы проводится систематически, происходит влияние на формирование личностных универсальных учебных действий учащихся. Дети быстро учатся самостоятельности и работе в группе. Знание того, что им нужно выступить за команду и перед одноклассниками организует детей, заставляет быть ответственными друг за друга, уметь самостоятельно делать свой выбор в мире мыслей, чувств и ценностей и отвечать за этот выбор. Так, к 4-му классу при подготовке мини-спектаклей на уроке учитель уже приходит на помощь только по просьбе детей или в случае каких-то разногласий. Постепенно диалог учителя и учеников выходит на более высокую ступень — ступень сотрудничества, так как и дети и педагог примеряют на себя одни и те же роли: читателя-аналитика-декоратора-костюмера-актера и снова аналитика.

Данный вид работы уместен в заключительной части изучаемого раздела (сказки, басни, былины и т. д.) учебника или же, если на изучение литературного произведения отводится 2-3 часа.

В заключении дети абстрагируются от текста и пишут мини-сочинение на тему: «Биография героев» Например, ребенок изображал цветок. Он пишет сочинение «Биография цветка», где от имени цветка описывает свою жизнь, переживания и мысли: *«Я — красивый цветок. Меня зовут Мак. Я родился на зеленой полянке, среди своих братьев и сестер. Однажды на полянке гуляла девочка и сорвала меня. Мне было*

очень больно и страшно. Она сильно сжала мой стебель своими пальцами и понесла меня, куда-то... Я видел как, все мои братья и сестры — маки от страха умереть и жалости ко мне, наклонили свои красивые головки к земле.....» (Настя А., 4 класс)

Возникают очень интересные мысли, дети усваивают, что добро всегда побеждает зло, а конец у сказки необязательно должен быть счастливым, главное, чтобы она нас учила отличать добро от зла, хорошее от плохого, главное от второстепенного. Наиболее интересные сказки, в которых много героев, дети инсценируют. И здесь уже сам сценарист — ребенок распределяет роли среди одноклассников. Учитель или автор читает сказку, а задача детей — показать небольшой этюд.

Часто дети находятся в состоянии такого высокого эмоционального подъема, что фейерверк их мыслей находит отражение в стихах:

* * *

...Скоро белые метели
Снег поднимут от земли,
Улетают, улетели,
Улетели журавли... (Рита О.)

* * *

Осень наступила и пошли дожди
Во дворе уныло, а в душе — тоска.
Но, я знаю точно, будет снова лето!
Будет праздник света и тепла!
Будем снова бегать мы с друзьями где-то
И душа согрета будет и моя! (Сева С.)

* * *

Смотрю в окно — люблюсь,
Мороз стоит кругом.
Летят снежинки белые
И все белым бело!
Одеты в снежки елочки,
Березки и дубки
Так хочется с ребятами мне поиграть в снежки (Вика Б.)

Небольшие детские творения ценны тем, что в них прослеживается личностный нравственный выбор ребенка.

Еще большую воспитательную функцию несет внеурочная деятельность: подготовка к выступлению на родительских собраниях, педагогических советах, конкурсах, концертах, связанных со знаменательными датами и событиями. Здесь свою роль играют и подготовка костюмов, декораций и ответственность друг перед другом, формирующая гражданскую позицию. Немаловажна роль родителей,

которые вместе с детьми создают костюмы, приходят на концерты в качестве зрителей в полном составе — мамы, папы, бабушки, дедушки, помогают организовывать поездки на конкурсы — сопровождают детей, помогают учителю. Безусловно, взаимодействие друг с другом выстраивается не просто в системе отношений: учитель — ученик — родитель, но и в системе взаимовоспитания.

Таким образом, культуротворческая технология имеет широкое значение на всех этапах социализации личности. Практическое освоение технологии начинается в период ранней социализации, когда ребенок стоит перед необходимостью приобретения социально обязательных общекультурных знаний, умений и навыков, когда через семью, сеть учреждений дошкольного, школьного и дополнительного образования и других социальных институтов он осознанно приобщается к целому созвездию субкультур, в том числе молодежной.

В настоящее время в современной социально-культурной ситуации существенно расширяется диапазон творческой активности молодого поколения. Получают развитие коллекционно-собираТЕЛЬская, аналитическая и научно-исследовательская работа в области культуры и искусства. Возрастает интерес к творчеству, в первую очередь к авторскому. Повышается престиж театральных студий, театров — публицистических, эстрадных, миниатюр, работающих на местном материале. Существенно меняются формы руководства самодеятельным творчеством. Вводятся в действие естественные механизмы его развития. Активизируются факторы его саморегуляции. Упрощается характер планирования, учета и отчетности. Отменяется жестокий контроль за репертуаром, выставочной и концертной деятельностью.

Во внеурочное время учащиеся начальной школы охотно посещают наш кружок. В условиях деятельности нашего кружка дети не только занимаются инсценировкой литературных произведений, но и сами являются авторами миниатюр, сенок. Проявляют себя как музыканты и песенники, танцоры и режиссеры постановщики. В общем, данная досуговая деятельность носит глубокий социокультурный характер. Более подробно с данной деятельностью можно ознакомиться на сайте нашей школы school70@mail.ru.

Данные социокультурные действия, а именно социокультурное развитие подрастающего поколения, существенно расширяется диапазон творческой активности детей. У ребенка возрастает интерес к творчеству, в первую очередь к авторскому. Повышается престиж наличия в условиях школы действующей театральных студий, театров — публицистических, эстрадных, миниатюр, работающих на местном материале. Безусловно, существенно меняются формы руководства самодеятельным творчеством.

Вводятся в действие естественные механизмы его развития. Активируются факторы его саморегуляции. Упрощается характер планирования, учета и отчетности. Отменяется жестокий контроль за репертуаром, выставочной и концертной деятельностью.

Таким образом, на основе вышесказанного, можно сделать следующий вывод: социально-культурная деятельность выступает как выразитель интересов отдельных социальных слоев и групп, а также как субъекты реформационного процесса. Она способна представлять интересы населения, взаимодействовать с властью, в определенных случаях оказывать давление на нее. Внеучебная деятельность выступает в качестве одной из самых динамичных организационных форм, быстрее других адаптируются к новым социальным условиям, аккумулирует новые идеи, приспосабливаются к изменившимся правилам, позволяющие сочетать свободу и интересы индивидов с общими принципами, регулируемыми их совместную деятельность.

Список литературы:

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
3. Брусов С. Специфика социальных технологий и их использование в сфере культуры и досуга // Культурно-досуговая деятельность: перспективы развития и проблемы регулирования. — Свердловск, 1991. — С. 55.
4. Гульчевская В. Т. Гульчевская Н. Е. Современные педагогические технологии. — Ростов н/Д: Изд-во РИПКипРО, 1999.
5. Кирсанова Л. Л. Педагогическая технология в воспитательной системе В. Н. Сороки-Росинского // История педагогических технологий / Под ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкина. — М., 1992.
6. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность: учебник. — М.: МГУКИ, 2004. — С. 416.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига: Эксперимент, 1995.
8. Кукушин В. С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме. — Ростов н/Д: ГинГо, 2002.
9. Портнягин И. С. Этнопедагогика — новая технология воспитания / / Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания. — М.: Изд-во РАО, 1999.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Крохмаль Елена Вячеславовна

преподаватель КубГУ, г. Краснодар

E-mail: muizaa@mail.ru

Рослякова Надежда Ивановна

д-р пед. наук, профессор, академик КубГУ, г. Краснодар

E-mail: roslykova@list.ru

В настоящее время перед современной школой стоят исключительно важные, требующие неотложных радикальных решений задачи, связанные с широкой демократизацией воспитательного процесса, поисками различных форм самоуправления, поддержкой творческой инициативы педагогов и учащихся, с острой необходимостью реальных перемен в воспитании и обучении детей и молодежи. Стоящие перед сферой народного образования актуальные задачи и способы их решения требуют диалектического учета опыта мировой педагогической практики и науки в целом [4].

Социально-культурная деятельность — это система идей и представлений, отражающая цели и функции государственной социальной политики в области культуры и досуга, определяющая пути, методы и средства их реализации в условиях развернувшихся в российском обществе процессов [3].

Велением времени, современная общеобразовательная школа призвана решать три основополагающие для общества и личности задачи:

- способствовать интеграции молодежи в социокультурную жизнь общества и формировать личность;
- давать базовые знания для безболезненного перехода молодежи к трудовой деятельности или профессиональному самоопределению;
- обеспечивать профессиональную ориентацию.

Школа как открытая социальная система сочетает в себе следующие действия:

1. Расширяет социальные контакты с семьями учащихся.

2. Осуществляет взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта и другими структурами.

3. Укрепляет педагогические связи коллегами различных центров развития ребенка.

4. Расширяет границы своей деятельности за пределами школьного здания, по средствам вынесение уроков, внеурочных занятий за пределы школы.

Все эти, вышеперечисленные действия, позволяют участникам образовательного процесса получить необходимую информацию о интересующем их вопросе, расширить круг единомышленников, закрепить на практике полученные в школе знания и углубить их, придать публичности свои достижения в различных видах социокультурной деятельности, объединить усилия по достижению качества осуществляемой деятельности и т. д.

Людам всегда было свойственно стремление к объединению. Различные объединения людей с общими взглядами на природу, искусство, с общим типом поведения известны с глубокой древности. Об этом свидетельствуют философские школы античности, рыцарские ордена, литературные и художественные школы средневековья, клубы нового времени и т. д.

Ахиезер А., Боханов А. Н., Зырянов П. Н., Киселева Т. Т., Красильников Ю. Д., Леонтьев А. Н., Литвак Р., Лозовая О. Н., Мамбеков Е. Б., Милов Л. В., Ярошенко Н. Н. и другие исследователи в своих трудах указывали следующие исторические факты.

В первой четверти XVIII века России всеобъемлющий характер приобретают преобразования внесшие массу перемен в содержание быта и досуга различных сословий. Именно в это период возникли необходимые предпосылки для внешкольного образования, организованного досуга народных масс.

Данный период ознаменован и тем, что именно в это время реформируется первая славянская азбука, создается новый гражданский алфавит, выпускается светская развлекательная, познавательная и научная литература.

XVII век. Происходит раскол русской православной церкви, который повлиял на процесс «обмирщения» культуры.

XVIII век. Имеет место попытка создания системы народного просвещения; рождаются планы обновления России, проекты воспитания юношества, создания «новой породы людей». Идеи философов-гуманистов эпохи Возрождения, европейских просветителей находят свое развитие и применение. Русские школы этого периода находились под эгидой государства и церкви, которые

выступали в качестве заказчика, заинтересованного в воспитании не «гармоничных» людей, а грамотных и богобоязненных прихожан. В этот период более закрепляются традиционные досуговые формы общения и организации клубного типа и в среде русского дворянства; проявляется специфика досуга городского «рабочего» люда, общественных досуговых форм у детей, подростков, семей.

В то же время широко культивируются европейские формы досуга. По инициативе Петра I практикуется проведение ассамблей, балов, маскарадов; открывается Московское благородное дворянское собрание. Велика роль царя в появлении новых объединений: возникновение дворянских клубов, салонов и др.

Во второй половине XVIII века культурно-просветительская деятельность сформировавшейся к тому времени русской интеллигенции коснулась и других слоев населения и сторон жизни: появляются первые клубные общности, организации клубного типа и клубы, формируются основные направления их деятельности.

В 1770 году в Петербурге, а затем через два года в Москве появились первые Английские клубы, в число членов которых могли входить только потомственные дворяне. Эти клубы ставили своей задачей организацию отдыха, общения, развлечения для представителей дворянских кругов.

В конце XVIII века в Москве и других крупных городах России начали распространяться сословно-профессиональные и внесословные клубы и клубные учреждения, объединявшие более широкие, чем представителей конкретного сословия, слои горожан [10].

Начало нового столетия в исторической науке ассоциируется с интенсивным преодолением сословной узости и ограниченности в воспитании и образовании: было положено начало женскому образованию.

Новая волна культурно-просветительской деятельности русской интеллигенции связана с дворянским периодом освободительного движения, на которое огромное влияние оказали социокультурные, просветительские идеи и деятельность декабристов.

1818 г. Создан «Союз благоденствия» — довольно крупная организация, насчитывавшая около 200 человек. Ее состав по-прежнему оставался преимущественно дворянским. Большое значение этот «Союз» придавал гуманистическому воспитанию юношества. Его члены, имевшие поместья, должны были открывать школы для крестьян, активно участвовать в общественной жизни, в деятельности легальных научных, просветительных и литературных обществ.

Поражение декабристов и усиление полицейско-репрессивной политики правительства не привели к спаду общественного движения. Напротив, оно еще более оживилось.

Центрами развития общественной мысли стали различные петербургские и московские салоны (домашние собрания единомышленников), кружки офицеров и чиновников, высшие учебные заведения (в первую очередь. Московский университет), литературные журналы: «Москвитянин», «Вестник Европы», «Отечественные записки», «Современник» и другие.

Острая необходимость в сведениях вместе единомышленников возникла у интеллигенции того времени. Она нуждалась в учреждении, которое позволило бы им делиться мыслями и завязать дружеские отношения на основе общих убеждений.

История зарождения и развития общедоступных клубных учреждений свидетельствует о том, что они возникли во второй половине XIX века как общественные просветительские учреждения.

Известен целый ряд форм таких учреждений, которые по своей природе выполняли функции общественного клуба или объединения клубного типа. Это комитеты грамотности, общества содействия народному образованию, общества поощрения образования, общества распространения технических знаний, общества разумных развлечений, попечительства народной трезвости, общества врачей, краеведов, театральных и литературных деятелей.

Новый этап в общественном движении России начинается в 1830-х годах, когда в Москве возникают кружки А.И. Герцена и Н.В. Станкевича. Внешне они имели вид литературно-философских объединений, играли важную практическую роль в идейной жизни империи.

В 1923 году появилось добровольное общество «Друг детей», которое работало под руководством детской комиссии возглавлявшейся Ф.Э. Держинским.

Деятельность общества, проходившая под лозунгом «Все на помощь детям!», прекратилось в начале 30-х годов, когда было в основном покончено с детской беспризорностью и бездомностью.

В 1922 году была создана Международная организация помощи борцам революции (МОПР) — прообраз советского фонда мира, сформировавшегося в 1961 году.

В послереволюционный период возникли благоприятные условия и для создания ряда новых художественных объединений. Среди музыкальных организаций и групп, образовавшихся в двадцатых годах, следует, прежде всего, отметить Ассоциацию современной

музыки, в которую входили А. Александров, Д. Шостакович, Н. Мясковский и другие.

В 1923 году была организована Российская Ассоциация пролетарских музыкантов (РАПМ), в 1925 году — Производственный коллектив студентов-композиторов Московской консерватории («ПРОКОЛЛ») и ряд других.

В Советском Союзе существовали и массовые самостоятельные от тоталитарных институтов неформальные организации. Они взаимодействовали с властью, но в своих действиях руководствовались собственной логикой.

Это явление можно охарактеризовать как неформальные движения — субкультуры, объединенные общим делом — социальным творчеством, созданием новых, «неофициальных», непривычных форм жизни, гражданской активностью, которая не была ограничена формальными рамками, лояльностью (нелояльностью) к режиму.

Наиболее крупными движениями 60-70-х гг. были «зеленые» (Дружины охраны природы), различные культурные и педагогические инициативы (включая художественный и литературный андеграунд, рок-движение, КСП, коммунаров, учителей-новаторов).

Распад СССР начала 90-х гг. привели к существенным изменениям и в структуре гражданского общества. Оно профессионализировалось, заметно потеряло в численности, а в начале XXI века — и во влиянии. Под давлением социальных трудностей старое поле неформальных движений фактически распалось [1].

К сожалению, в настоящее время, социокультурный потенциал детских организаций не вполне востребован современным обществом. Родители, учителя, депутаты в спорах о будущем детей начинают рассматривать общественные организации, объединения, клубы, ассоциации как школу лучших человеческих качеств, но не все они поддерживают эту деятельности на практике.

В настоящее время о деятельности детских организаций в сельской местности информируют информационные порталы, телепередачи, газетные статьи, издаются практические и научные пособия, но несмотря на информированность общества это не в каждой школе можно наблюдать наличие детских организаций.

В условиях Краснодарского края функционируют многие годы масса разнообразных организаций, например: Благотворительная общественная организация Краснодарского краевого комитета солдатских матерей, Краснодарское краевое общественное объединение «Защита», Краснодарская краевая организация

выпускников российских вузов, Краснодарская региональная общественная организация «Кавказское культурно-экономическое содружество», Краснодарская краевая общественная организация «Комитет по защите прав человека и вкладов», Краснодарское краевое молодежное общественное объединение «Восхождение», региональное отделение Общероссийской общественной организации «Молодежное Единство», Краснодарская краевая общественная организация «Гильдия журналистов и специалистов PR», Краснодарская краевая общественная организация «В XXI век без наркотиков», Краснодарская краевая общественная организация «Молодежная лига развития национальных культур Кубани», Краснодарская краевая детская общественная организация «Детское военно-патриотическое объединение «Разведчик», Краснодарская краевая общественная организация «Центр национальных культур», Краснодарская городская общественная организация «Кубанский союз молодежи», «Патриоты Кубани», «Пионеры Кубани», детские общественные объединения для младших школьников «Кубанский колосок» и др.

Деятельность департамента молодежной политики Краснодарского края — его миссия — направлена на формирование положительного имиджа успешного молодого человека в возрасте от 14 до 30 лет — главной составляющей устойчивого и динамичного развития Кубани. Стратегическая цель департамента молодежной политики Краснодарского края — развитие и реализация потенциала молодежи в интересах Кубани — определяется Программой социально-экономического развития Краснодарского края до 2012 года и заключаются в повышении качества жизни населения края, включая увеличение реальных денежных доходов населения, формирование благоприятной социальной среды, обеспечивающей всестороннее развитие личности, а также создание платформы для реализации Стратегии развития социально-экономического развития Краснодарского края до 2020 года.

Цели государственной молодежной политики в Краснодарском крае определяются направленностью на социальное, культурное, духовно-нравственное и физическое развитие молодежи, ее благополучие, а также стремлением к использованию потенциала молодежи в интересах государства и общества.

Основными целями и приоритетами развития молодежной политики в Краснодарском крае являются:

- гражданское и патриотическое воспитание, творческое и интеллектуальное развитие молодых граждан;

- формирование здорового образа жизни;
- содействие решению социально-экономических проблем, организации трудового воспитания, профессионального самоопределения и занятости молодежи;
- организационное, методическое и кадровое обеспечение государственной молодежной политики;
- информационное обеспечение государственной молодежной политики;
- обеспечение работы координаторов работы с молодежью в муниципальных образованиях Краснодарского края.

Государственная молодежная политика в Краснодарском крае осуществляется в соответствии с основными направлениями государственной молодежной политики в Российской Федерации и строится на основе принципов:

- обеспечения прав и свобод молодых граждан, гарантированных Конституцией Российской Федерации;
- признания интересов и потребностей молодежи как особой социальной группы и сбалансированности ее законных интересов и прав с интересами и правами других социальных групп и общества в целом;
- создания экономических, социальных, правовых условий для духовно-нравственного, физического развития, профессиональной подготовки молодежи и реализации способностей молодых граждан;
- привлечения молодых граждан к непосредственному участию в общественно-политической жизни края, формированию государственной молодежной политики и реализации соответствующих программ, касающихся решения молодежных проблем, а также проблем социального и экономического развития края;
- поддержки социально значимых инициатив молодых граждан, молодежных и детских общественных объединений;
- обеспечения преемственности поколений в процессе духовно-нравственного, гражданско-патриотического и физического воспитания молодежи;
- системности и комплексности в решении молодежных проблем;
- координации деятельности всех государственных органов с социальными институтами, участвующими в реализации государственной молодежной политики.

Неорганизованность, «бесхозность» молодого поколения во «времена застоя» позволила «омолодить» алкоголизм и

наркоманию, токсикоманию и суицид, проституцию и бродяжничество не только в России, но и в Краснодарском крае.

Как показывают последние статистические данные, средний возраст начала употребления алкоголя среди мальчиков снизился до 12,5 лет, среди девочек до — 12,9 лет; возраст приобщения к токсико-наркотическим веществам снизился до 14,2 лет среди мальчиков и до 14,9 среди девочек.

Данный факт подтверждают исследования, проведённые в Московском государственном психолого-педагогическом институте еще в 2003 году. Респондентами являлись школьники (13—17 лет) трех регионов: г. Москва, Республика Татарстан и Ивановская область. Диагностика проводилась по специальной анкете (адаптированной к российской популяции) **Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBS)**, (Система прогнозирования поведения молодежи в критических ситуациях), которая была создана с целью просмотра распространенности и динамики поведенческих рисков, опасных для здоровья.

Среди подростков этих трех исследованных регионов выявлены общие закономерности распространенности поведенческих рисков, опасных для здоровья. Исследования показали, что наиболее распространены употребление алкоголя и курение сигарет. Во всех трех регионах РФ существует достоверная положительная связь между употреблением алкоголя и курением (как однократным, так и регулярным). А, с возрастом увеличивается число подростков, пробовавших и регулярно употребляющих психотропные вещества, имевших хотя бы один половой контакт, растет количество беременных.

Исследования показывают динамику развития отклоняющегося поведения в среднем, старшем школьном и студенческом возрасте, которое зарождается в начальной школе. Поэтому перед учителями начальных классов, специалистами школы стоят серьезные задачи: предотвратить развитие отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте, проводить своевременную и компетентную профилактическую и коррекционную работу, пропагандировать нормативное поведение.

В 2003—2009 году, нами проводилась подобная диагностическая работа. Респондентами были учащиеся начальных классов средних общеобразовательных школ города Краснодара (1434 респондентов) и Краснодарского края (1478 респондентов). А также в эксперименте принимали участия учителя начальных классов (240 респондентов), учителя старших классов и классные руководители, учащиеся

среднего звена (241 респондент), школьная администрация (240 респондентов), родители анкетированных учащихся (1080 респондентов).

Диагностическая работа проводилась по линии Государственного образовательного учреждения Краснодарского края Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования. Диагностическим материалом послужили авторизированные анкеты М.И. Рожкова.

Результаты диагностики были следующие:

1. Школьников волнует проблема отклоняющегося поведения, они сталкиваются с ненормативными действиями своих сверстников, некоторые сами являются носителями разнообразных форм отклонений.

2. Учащиеся могут выделять причины возникновения отклонений, в поведении основываясь в большинстве случаев на информацию, полученную из СМИ, собственных наблюдений и мнений родителей.

3. Примерно 10% школьников отмечают, что в целях личной безопасности они носят при себе оружие для самообороны (кастет, нож, газовый баллончик и т. п.).

4. Примерно одна треть респондентов признаётся, что участвовали в драках, некоторые получали травмы и были вынуждены обратиться за медицинской помощью к врачу.

5. Примерно 25% опрошенных отметили, что у них возникали мысли о совершении самоубийства, некоторые планировали и предпринимали попытки к его совершению.

6. Примерно треть респондентов среднего и старшего школьного возраста отметили, что имели половые контакты, при этом около 10% указали, что были беременны или от них беременели.

7. Примерно 80% школьников средних и старших классов отметили, что владеют знаниями о венерических заболеваниях.

8. Около 20% респондентов пробовали психотропные вещества, а около 7% их регулярно употребляют.

9. Респонденты по-разному отмечают тех, кто окажет помощь в сложных ситуациях. Наибольшее количество опрошенных отметило, что это их родители и медицинские работники. Многие ребята не желали бы делиться своими проблемами и решили бы все трудности самостоятельно. Небольшая часть респондентов указала, что обратилась бы за помощью к психологу, социальному педагогу, инспектору по охране прав детства.

Анализ диагностических работ учителей и администрации школ города Краснодара и Краснодарского края показал следующие результаты.

По мнению анкетированных, проблема отклоняющегося поведения школьников в настоящее время наиболее актуализировалась. Исследования показали, что:

- существуют школы, работающие по проблемам организации социально-культурной деятельности учащихся, социализации учащихся;
- в отдельных общеобразовательных учреждениях города и края эффективно функционируют социальные службы, которые не только проводят профилактическую и коррекционную работу с учащимися, но и обучают педагогические коллективы и родительскую общественность методикам предупреждения отклонений в поведении школьников;
- ряд отделов образования, департамент Краснодарского края проводят целенаправленные мероприятия для упряднения этой проблемы.
- коллеги определить причины возникновения отклоняющегося поведения и динамику его форм;
- ведут индивидуальную и групповую работу по предупреждению развития отклонений в поведении учащихся;
- организуют и проводят индивидуальные и групповые встречи и беседы с родителями по данной проблеме.

Они также обозначили, что трудности в работе с детьми по предупреждению отклонений в поведении, это:

- слабая материально техническая база школы;
- отсутствие специальных центров, которые могли бы оказывать педагогам, учащимся и родителям необходимую педагогическую, психологическую, медицинскую, юридическую помощь;
- отсутствие специальной методической литературы;
- отсутствие в средних общеобразовательных школах психологов, социальных и коррекционных педагогов [5].

Имеющий педагогический опыт, диагностическая работа и ее результаты указали на то, что современных детей объединяет желание быть значимыми для себя и полезными для других, они нуждаются в заботе, понимании и внимании общества. В нынешних условиях формирование личности, которая сама может программировать и организовывать свою жизнь, быть полноценной частью российского общества, возможно только в самостоятельной, социально значимой деятельности

Данная деятельность может быть реализована в рамках различных детско-юношеских организаций, общественных объединений, которые могут в достаточной мере помочь детям найти приложение своих сил и возможностей, реализовать свои интересы, стать успешными в жизни.

Работа по формированию высокого уровня социокультурной воспитанности школьников, как показала наша научно-исследовательская деятельность, возможна по двум основным взаимосвязанным направлениям:

1. Обеспечение образовательных учреждений г. Краснодара и Краснодарского края информацией о нормативном поведении, необходимости его формирования, и об условиях его формирования.

2. Создание: нового типа развивающей среды, содействующей обогащению нормативного поведения, росту творческого потенциала, формированию готовности к социально-культурным действиям; специально организованных условий в рамках детских, подростковых, молодежных объединений.

Отсюда и вытекает целесообразность создания детской общественной организации, которой можно поручить действия, способствующие формированию и развитию социокультурных качеств личности.

В условиях двух сельских школ Краснодарского края нами были созданы две детские организации, которые на первых порах своего существования показали степень удовлетворенности учащихся своим пребыванием в ней.

Детская организация позволила участникам эксперимента реализовать следующие психолого-педагогические функции:

- реализацию естественных потребностей подростков в деятельности, общении, познании, самоутверждении;
- ориентацию детей в системе нравственных, социальных и политических ценностей;
- формирование чувства защищенности, эмоционального комфорта, т. е. психологическую защиту членов организации;
- реализацию интересов в различных видах деятельности, развитие способности взаимодействия в коллективе.

Опыт функционирования детской организации, также указал на необходимость участия в них взрослых.

Останавливаться на достигнутом мы не планируем. В условиях Кубанского государственного университета работает активно научное студенческое общество, которое мы координируем, оно продолжает изучать данную тематику и оказывать посильную методическую помощь всем

тем, кто ищет ответы на вопросы в данной области организации социокультурной деятельности учащейся молодежи.

Список литературы:

1. Ахиезер А. Социально-культурные проблемы развития России: Философский аспект. — М., 1992.
2. Киселева Т. Т., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: Уч. пособие. — М.: МГУК, 1995.
3. Красильников Ю. Д. Методика социально-культурного проектирования: Уч.пособие. — М.: МГУК, 1993.
4. Крохмаль Е. В., Малиночка Э. Г. Социализация учащихся средствами детской организации: Науч. изд-е. /Е.В. Крохмаль, Э.Г. Малиночка. — Краснодар: КубГУ, 2005. — 32 с.
5. Крохмаль Е. В., Рослякова Н. И., Социально-культурная деятельность как средство предупреждения развития отклонений в поведении учащихся сельской школы / Е. В. Крохмаль, Н. И. Рослякова // Отклоняющееся поведение человека с современным мире: проблемы и решения: материалы II Международной заочной научно-практической конференции г. Владимир, 12 мая 2011 г. — С 421-434.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2. — М.: Политиздат, 1977. — 344 с.
7. Литвак Р. Детское общественное объединение как фактор социализации ребенка // Социальная педагогика, № 1, 2003. — С. 46 — 51.
8. Лозовая О. Н. Воспитание культуры общения в коллективе старшеклассников профильной школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2005. — 22 с
9. Мамбеков Е. Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель: Дис... к.п.н. — СПбГИК, 1992.
10. Милов Л. В., Зырянов П. Н., Боханов А.Н. История России с начала XVIII до конца XIX века. — М.: «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. — С. 205.
11. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: Уч.пособие. — М., 2004.

1.13. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Кременицкая Серафима Петровна

соискатель, СГПА им. Зайнаб Бишиевой г. Стерлитамак

E-mail: sima_n_ktn@gmail.com

Воспитание ума ребенка во все эпохи признавалось одной из самых важных задач. Проводя анализ психолого-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что до недавнего времени интеллектуальное воспитание обозначалось термином «умственное воспитание». Мы акцентируем внимание на том, что понятия «умственное воспитание» и «интеллектуальное воспитание» равнозначны. Обратимся в нашем исследовании к этим понятиям.

Умственное воспитание — одна из важнейших сторон подготовки к жизни подрастающего поколения, заключающаяся в развитии дисциплинированного творческого ума и познавательных способностей, возбуждении интереса к интеллектуальной деятельности, в вооружении научными знаниями, методами их добывания и применения на практике, в привитии культуры умственного труда. Целью умственного воспитания является умственное развитие детей. Между этими понятиями много общего, но здесь за общим необходимо видеть и различное. Умственное воспитание делает человека способным к систематическому умственному труду, тесно связанному с трудом физическим, к приобретению новых знаний и способов их практического использования. Умственное развитие делает человека способным открывать новое в науке, технике и труде, творить новую жизнь.

Как отмечает А.Н. Леонтьев, умственное воспитание ребенка нельзя рассматривать в отрыве от его психического развития в целом, от богатства интересов ребенка, его чувств и всех других черт, образующих его духовный облик. Но подметить новое в предметах и явлениях и найти способы решения новых задач можно только при умении ребенка самостоятельно использовать и преобразовать усвоенные знания, умения и навыки при встрече с новыми объектами и задачами. Эти операции тесно связаны и с «переносом» усвоенных методов познания на новые объекты.

В первой половине XX века появилась теория врожденной умственной одаренности. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адамс, Дж. Адамсон и др.), приобрела сторонников во Франции (А. Бине,

Р. Дючилль, А. Пьерон и др.) особенно в США. Основным инструментом этой теории было интеллектуальное тестирование. Значительное число педагогов выражало сомнения в том, что тесты определяют врожденную одаренность, и считало, что применять их надо с существенными оговорками. Американский педагог У. Бэгли был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только одномоментный уровень знаний детей, и не в коей мере не могут рассматриваться как объективный показатель врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог Анри Валлон. Б. Боде, Д. Дьюи считали, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования. В настоящее время проблемой интеллектуального воспитания занимаются плодотворно такие педагоги и психологи, как Г. А. Бакулина, И. П. Волков, Н. А. Воронова, А. З. Зак, Т. А. Ратанова, Л. Ф. Тихомирова, М. А. Холодная и др. Они отмечают, что на современном этапе насущная потребность интеллектуального воспитания в том, чтобы центром всех учебно-воспитательных воздействий становился конкретный ученик и соответственно все способы и формы организации школьной жизни были подчинены цели его всестороннего личностного развития. Отправной точкой в выстраивании идеологических и организационных оснований современной школы должны стать права и интересы ребенка. В нынешних социо-культурных условиях школа остается единственным социальным институтом, который может взять на себя защиту права каждого ребенка на такие условия образовательной среды, которые обеспечивали бы ему полноценное личностное развитие в столь возможно максимальном диапазоне роста его индивидуальных ресурсов [4, с. 196—197].

Одним из существенных признаков интеллектуального развития является тенденция к выходу за пределы известного, т. е. способность подмечать новое в окружающих предметах, явлениях и в связях между ними, изыскивать способы исследования этого нового. Эта способность не только функция ума. Она отражает особенности развития личности в целом.

Интеллектуальное развитие начинается с первых дней жизни ребенка и на каждом этапе его возрастного развития приобретает своеобразный характер. Источником интеллектуального развития являются внутренние, присущие этому процессу противоречия, возникающие под воздействием внешних условий. Так, противоречия между теми требованиями, которые предъявляются ребенку общественной средой и осознаются им, и степенью овладения необходимыми для выполнения этих требований знаниями и навыками

или противоречия между новыми потребностями, запросами и стремлениями, с одной стороны, и достигнутым уровнем развития возможностей — с другой, далеко не равнозначны на различных этапах развития ребенка.

Интеллектуальное воспитание ребенка начинается в дошкольном возрасте и в дошкольном периоде оказывается при правильной постановке серьезным фактором развития. Исследованиями психологов доказано, что дети дошкольного возраста пользуются в определенных условиях простейшими вариантами, правильно построенных рассуждений. Весь вопрос заключается в том, чтобы задача, для решения которой, требуются рассуждения, воспринималась ребенком как актуальная для него задача.

Обучение в дошкольном возрасте является не основным, но все же важным средством интеллектуального развития. Оно является начальной ступенью дисциплинирования ума, постепенного приучения его к сосредоточенности на конкретном виде занятий. Конечно, этот вид занятий не должен быть монотонным, а наоборот, живым и подвижным. Своеобразие интеллектуального воспитания дошкольников заключается в том, что оно, хотя и опирается на элементы сведений, имеющих объективный характер, все же, в первую очередь, тесно связано с личным опытом ребенка. На ранних ступенях развития ребенка именно личный опыт — важнейший путь познания окружающего мира. Но очень скоро только лишь его становится недостаточно. Как отмечал М.И. Сеченов, ребенку с самых ранних лет следует преподносить и делом и словом готовые формы чужого опыта, снимая с его слабых плеч тяжелый труд познания собственным опытом. Это происходит за счет освоения различных видов деятельности, а также обучения и воспитания. Знания, приобретаемые у ребенка в этом возрасте, не стирают и не могут стереть в нем того детского, именно дошкольного, что накладывает отпечаток на все его поведение, и обусловлено местом ребенка в системе общественных отношений. Это означает, что зачатки знаний, которыми овладевает дошкольник, слиты с его субъективным опытом.

Интеллектуальное воспитание дошкольников осуществляется и в игровой деятельности. В специально созданных взрослыми играх (подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые) сконцентрированы разнообразные знания, мыслительные операции, умственные действия, которые детям необходимо освоить. Творческие игры по своей природе отобразительные: в них дети отражают свои впечатления об окружающей жизни, знания, усвоенные ранее. В процессе игры эти знания поднимаются на новый уровень: переводятся в речевой план, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются. Общение дошкольников в игре способствует их взаимному обогащению знаниями,

поскольку дети обмениваются мнениями, обращаются за советом к взрослым, к иным источникам получения дополнительной информации.

У детей дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательных способностей: ощущения и восприятия, воображения, памяти и мышления и др. Многие характерные стороны этих процессов уже раскрыты, и, что особенно важно, вместе с тем доказано, что у дошкольников интеллектуальные операции первоначально выделяются из их практической деятельности, а затем начинают обслуживать последнюю. Правильно поставленное интеллектуальное воспитание детей в дошкольном возрасте является фундаментом интеллектуального воспитания в школе.

С переходом детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу учитель должен продолжать осуществление интеллектуального воспитания. Мы разделяем точку зрения М.А. Холодной в том, что интеллектуальное воспитание — это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ребенку индивидуализированной помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей и способностей [4, с. 197].

Чтобы дошкольники и младшие школьники имели высокий уровень способностей, успешно учились в школе, овладевали знаниями и т. д. необходимо развивать познавательные процессы: восприятие, вниманий память, мышление.

И.В. Дубровина определяет восприятие так, восприятие — это отражение предметов и явлений, целостных ситуаций объективного мира в совокупности их свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств. Выделяют следующие виды восприятия в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора в отраженной детальности. На этой основе выделяется зрительное (отражение формы, величины, удаленности, направления, взаимного расположения объектов), слуховое (слушание рассказов, музыкального концерта), осязательное (отражение предмета, его основных частей путем ощупывания) восприятие. В зависимости от степени целенаправленности деятельности ребенка восприятие разделяют на произвольное (преднамеренное) и произвольное (непреднамеренное). У учащихся младших классов, пришедших в школу, процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим называнием предмета. С возрастом эти дети должны овладеть техникой восприятия, научиться смотреть, слушать, видеть главные, существенные признаки в предмете среди множества разных деталей. В процессе обучения детей в начальной школе восприятие становится «думающим», т. е. становится: более анализирующим; более дифференцирующим; принимает характер организованного наблюдения; изменяется роль слова в восприятии

предметов и явлений (Д.Б. Эльконин). Развитие восприятия не может происходить само собой. Очень велика роль учителей, родителей, которые могут организовать деятельность детей по восприятию тех или иных предметов или явлений, учат выявлять существенные признаки, свойства предметов и явлений.

П.П. Блонский пишет, что внимание младшего школьника значительно лучше внимания дошкольника: у дошкольника преобладает произвольное внимание, основанное на интересе, у школьника — произвольное внимание. Но внимание младшего школьника имеет еще много недостатков: 1) узкое внимание: ребенок не в состоянии наблюдать одновременно много предметов, и его внимание всецело поглощается тем немногим, что в данный момент занимает его; 2) легкоутомляемое внимание: ребенок не может долго сосредоточивать внимание, особенно на одном и том же; 3) блуждающее внимание: школьнику трудно установить внимание, уверенно, твердо и правильно фиксировать его; 4) пассивное внимание: детское внимание малоспособно к произвольному усилению и нуждается в частых побуждениях; 5) конкретное внимание: направляется преимущественно на предметы внешнего восприятия [2, с. 151].

Воображение - способность человека создавать новые образы путем преобразования предшествующего опыта. Воображение присуще только человеку, с его помощью человек может изменить окружающий мир и самого себя, совершать научные открытия и т. д. Виды воображения различаются по тому, насколько преднамеренным, осознанным является создание ребенком новых образов. По этому критерию различаются: а) произвольное или активное — процесс преднамеренного построения образов в соответствии с сознательным замыслом, поставленной целью, намерением и б) непроизвольное или пассивное — свободное, неуправляемое возникновение образов. Произвольное — в свою очередь подразделяется на воссоздающее и творческое. Воссоздающее воображение — построение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием образа предмета или по чертежу, схеме, картине. Оно начинает развиваться уже в дошкольном возрасте. Например, дошкольник при слушании сказки представляет ее персонажей, и он верит в то, что они существуют. Однако наиболее интенсивно воссоздающее воображение развивается в процессе обучения в школе. Творческое воображение — самостоятельное создание новых образов.

В.А. Ситаров отмечает, что память — это сложный познавательный процесс, который складывается из следующих составляющих процессов: запоминание, сохранение и воспроизведение обстоятельств и деятельности личности, а также их забывание. И.В. Дубровина отмечает,

что выделяют такие виды памяти: а) двигательную или моторную, которая позволяет запоминать умения, навыки, различные движения и действия. Этот вид памяти у ребенка есть с самого раннего детства, когда он научился ходить, сидеть и т. п.; б) эмоциональную память, она помогает ребенку помнить его чувства, эмоции, переживания, которые он испытывает в конкретных ситуациях; в) смысловую или словесно-логическую память, выражающуюся в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, размышлений, словесных формулировок; г) образную, этот вид памяти связан с органами чувств, благодаря которым ребенок воспринимает окружающий мир. Различают пять видов образной памяти: слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую, тактильную; д) произвольную память — предполагает наличие специальной цели, запомнить, которую ставит перед собой ребенок и применяет для этого соответствующие приемы, прилагает волевые усилия.; е) произвольную память — не предполагает специальной цели запомнить или припомнить тот или иной материал, случай, явление, он запоминается как бы сам собой, без применения специальных приемов; ж) кратковременную или долговременную память, эти два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что ребенок запоминает. Память младших школьников по сравнению с памятью дошкольников более сознательна и организована, однако в ней имеются недостатки. У младших школьников более развита память наглядно-образная, чем смысловая. Лучше они запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события. Но в начальной школе необходимо готовить детей к обучению в среднем звене, развивать логическую память.

В начальном звене школы в процессе обучения память становится «мыслящей» (Д.Б. Эльконин). Под влиянием обучения у младших школьников память развивается в двух направлениях: 1) усиливается роль и увеличивается удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным); 2) ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью, регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, их превращению в регулируемые, произвольные процессы. Мышление — процесс познания человеком действительности с помощью мыслительных процессов: анализа, синтеза, суждения и т. п. Выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Наглядно-действенное мышление — это мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметами и интенсивно развивается в дошкольном возрасте. На основе наглядно-действенного мышления формируется более сложная форма

мышления — наглядно-образная, которая опирается на восприятие или представления. У младших школьников при обучении в начальном звене на базе наглядно-образного мышления начинает формироваться словесно-логическое мышление. Оно основано на оперировании понятиями, лишенными непосредственной наглядности. Все виды мышления тесно связаны между собой. При решении задач словесное рассуждение опирается на яркие образы, в то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесного обобщения. В.И. Андреев отмечает, что учителя начальных классов знают, что мышление и речь ребенка развиваются в тесной взаимосвязи. Поэтому огромная работа учителя, направленная на развитие устной и письменной речи, — это и работа по развитию теоретического мышления ребенка [1, с. 95].

Н.В. Бордовская, А.А. Реан отмечают, что умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- а также развитие личностных качеств — самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству [3, с. 35].

Овладение приемами умственной деятельности не только обеспечивает новый уровень усвоения учебного материала, но и приводит к высокой ступени интеллектуального развития, оказывает большое влияние на познавательную деятельность ребенка. Овладев приемами умственной деятельности, дети становятся более самостоятельными в решении учебных задач, могут рационально строить свою деятельность по усвоению знаний.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. — Казань, 2000. — 608 с.
2. Блонский П. П. Педология: Кн. Для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — 228 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 304 с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.

1.14. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Вихарева Екатерина Михайловна

методист МБОУ ДОД «ДЮЦ», г. Глазов

E-mail: katyatonkova@yandex.ru

Изменения в структуре современного общества задают определенный темп и вектор развития дополнительного образования, предъявляют к нему новые требования. Это обуславливает актуальность и необходимость организации и проведения социологических исследований, посвящённых удовлетворённости потребителями качеством образовательных услуг. Понимание термина «качество образования» — одна из сложнейших проблем российского образования. Качество образования — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [2, с. 78].

Данное социологическое исследование успешно реализовалось в МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр» в течение 2010-2011 учебного года. Методом исследования выступает письменный анкетный опрос среди обучающихся и их родителей, при котором общение между исследователем и респондентом опосредуется анкетой.

Объектом исследования являются обучающиеся ДЮЦ и их родители, предметом исследования является удовлетворённость качеством образовательных услуг.

Цель исследования — изучить удовлетворённость обучающихся и их родителей качеством образовательных услуг, предоставляемых ДЮЦ. На основе поставленной цели исследования выдвигаются следующие задачи:

1. Определить степень удовлетворённости обучающихся и родителей обучающихся образовательными услугами, предоставляемыми ДЮЦ.
2. Изучить перспективу продолжительности обучения воспитанников в ДЮЦ.
3. Изучить мотивацию воспитанников к занятиям в ДЮЦ.

Для исследования качества образовательных услуг Центра была взята методика, опубликованная в журнале «Дополнительное образование и воспитание», №3, 2011. Распределение объекта исследования производится по 18 объединениям ДЮЦ пропорционально генеральной совокупности. Выборочная совокупность не делится по половозрастным

характеристикам, так как задачи исследования не заключаются в изучении корреляции относительно данных характеристик. Объём генеральной совокупности — 1000 обучающихся, соответственно выборочная совокупность — 286 обучающихся, при ошибке выборки 5%.

Таблица 1.

Определение степени удовлетворенности обучающимися образовательными услугами ДЮЦ.

Утверждения	Оценка				
	Совершенно согласен — 4	Согласен — 3	Не согласен — 2	Совершенно не согласен — 1	Затрудняюсь ответить — 0
Знания и умения, которые я здесь получаю, имеют значения для моей будущей профессии	137 48%	90 31%	15 5%	2 1%	42 15%
Считаю, что ДЮЦ настоящему готовит меня к самостоятельной жизни	128 45%	93 33%	19 7%	16 5%	30 10%
Получаю возможность поднять свой авторитет среди друзей	126 44%	91 32%	36 12%	5 2%	28 10%
Здесь всегда хорошие отношения между взрослыми и ребятами	190 67%	73 25%	8 3%	0 0%	15 5%
Постоянно узнаю много нового	158 55%	107 37%	4 1%	1 0%	16 5%
Занятия в коллективе дают возможность лучше понять самого себя	189 66%	78 27%	5 2%	0 0%	14 5%
Я считаю, что в нашем коллективе созданы все условия для развития моих способностей	200 70%	67 24%	9 3%	1 0%	9 3%
Я доволен своими достижениями	148 52%	92 32%	22 8%	4 1%	20 7%
К нашим педагогам можно обратиться за советом и помощью в трудной жизненной ситуации	180 63%	87 30%	3 1%	1 0%	15 5%
Я иду в ДЮЦ с радостью	195 68%	75 26%	0 0%	1 0%	15 5%

Количественное выражение степени удовлетворённости образовательными услугами, где: 1 — наименьшая степень удовлетворённости; 4 — наибольшая степень удовлетворённости [1, с. 21].

Первым аспектом в данном исследовании рассматривается удовлетворённость обучающимися образовательными услугами. Количественное выражение оценок обучающихся анализировалось по следующим параметрам: выбор профессии; развитие самостоятельности; повышение авторитета обучающегося; взаимоотношение между взрослыми и детьми; получение новых знаний; самопознание обучающегося; развитие способностей обучающихся; достижения обучающихся; помощь педагога; настроение обучающегося.

Вторым аспектом исследования было рассмотрение мнения обучающихся о занятиях в ДЮОЦ и перспективы продолжительности обучения детей:

- Мнение обучающихся о занятиях в ДЮОЦ: да, нравится — 93% (266 воспитанников); нет, не нравится — 0%, затрудняются ответить — 7% (20 обучающихся).

- Мнение обучающихся о продолжительности занятий в ДЮОЦ: доучатся по программе до конца — 69% (198 обучающихся); будут заниматься, пока есть интерес и время - 22% (62 воспитанника); больше заниматься не будут — 0%; затрудняются ответить — 9% (26 обучающихся).

Третьим аспектом исследования рассматривается мотивация воспитанников к занятиям в Центре — внутренний мотив ребёнка, побуждающий обучаться в ДЮОЦ: интересные педагоги; общение с друзьями; возможность реализоваться в творчестве; интересное проведение досуга; приобретение навыков для будущей профессии; интерес к определённому виду деятельности; занятия «за компанию»; получение новых знаний; одобрение родителей; желание выделиться среди сверстников; близость ДЮОЦ к дому. Количественное выражение степени мотивации воспитанников к занятиям в Центре: 1 — наименьшая степень удовлетворенности; 4 — наибольшая степень удовлетворённости, с учётом «пассивной» мотивации: занятия за компанию, одобрение родителей, близость к дому.

Таблица 2.

**Определение степени мотивации воспитанников
к занятиям в ДЮОЦ:**

Утверждения	Оценка				
	Совершенно согласен — 4	Согласен — 3	Не согласен — 2	Совершенно не согласен — 1	Затрудняюсь ответить — 0
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. здесь преподают интересные педагоги	140 49%	130 45%	8 3%	0 0%	8 3%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. могу общаться с друзьями	118 42%	132 46%	23 8%	4 1%	9 3%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. есть возможность для творчества	150 52%	89 32%	12 4%	3 1%	32 11%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. хочу интересно провести время	158 56%	104 36%	8 3%	1 0%	15 5%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. это пригодится в моей будущей профессии	88 31%	115 40%	42 15%	4 1%	37 13%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. интересуюсь данным видом деятельности	163 57%	96 34%	9 3%	0 0%	18 6%
Я занимаюсь в ДЮОЦ за «компанию» (т.к. здесь занимается мой друг)	48 17%	45 16%	75 26%	88 31%	30 10%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. получаю новые знания и умения	186 65%	85 30%	8 3%	0 0%	7 2%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. это одобряют мои родители	108 37%	99 35%	36 13%	20 7%	23 8%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. это отличает меня от других	77 28%	87 31%	52 18%	27 8%	43 15%
Я занимаюсь в ДЮОЦ, т.к. он находится недалеко от дома	66 23%	62 22%	74 26%	55 19%	29 10%

Четвертым аспектом в исследовании рассматривается удовлетворённость родителей обучающихся образовательными услугами ДЮОЦ (152 респондента). Количественное выражение оценок родителей учитывалось по следующим параметрам: перечень изучаемых предметов; содержание изучаемых предметов, их насыщенность новым интересным материалом; формы и методы обучения; культура общения между педагогами и детьми; уровень квалификации и качество работы педагогов; режим работы коллектива; организация разнообразной деятельности детей (выступления, выставки, концерты и др.); результаты занятий ребёнка (изменения его личности, творческие достижения и т. д.).

Таблица 3.

Определение степени удовлетворенности родителей образовательными услугами ДЮОЦ:

Параметры	Оценка				
	Совершенно согласен — 4	Согласен — 3	Не согласен — 2	Совершенно не согласен — 1	Затрудняюсь ответить — 0
Перечень изучаемых дисциплин	93 61%	41 27%	1 1%	0 0%	17 11%
Содержание изучаемых дисциплин, их насыщенность новым интересным материалом	99 65%	37 24%	3 2%	0 0%	13 9%
Формы и методы обучения	106 70%	40 26%	2 1%	0 0%	5 3%
Культура общения между педагогами и воспитанниками	120 80%	28 18%	0 0%	0 0%	3 2%
Уровень квалификации и качество работы педагогов	126 83%	23 15%	0 0%	0 0%	3 2%
Режим работы	92 61%	46 30%	6 4%	0 0%	8 5%
Организация разнообразной деятельности детей	97 64%	43 28%	2 1%	1 1%	12 8%
Результаты занятий вашего ребёнка	107 71%	38 25%	2 1%	2 1%	3 2%

По результатам анализа анкет детей и их родителей можно сделать следующие выводы: высокую оценку качества дополнительного образования, получаемого в ДЮОЦ, поставили более 80% детей; у родителей данные показатели выше, порядка 90%. Среди детей 91% респондентов заявили о том, что хотят продолжать заниматься в ДЮОЦ.

Результаты данного исследования используются в Детско-юношеском центре при определении количественного показателя удовлетворенности потребителей качеством выполнения одной из государственных задач: создание условий для развития и организации дополнительного образования. Рассмотрение данного количественного показателя в динамике позволяет корректировать общий план учреждения дополнительного образования для наиболее эффективной работы в рамках образовательного процесса.

Список литературы:

1. Комбарова Е. В. Методика и техника проведения социологического исследования // Дополнительное образование и воспитание. 2011. № 3.
2. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: 2004. 238 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Держинская Людмила Борисовна

канд. пед. наук, доцент ВГАФК, г. Волгоград

E-mail: dzer-family@yandex.ru

В настоящее время российская молодежь переживает кризис во всех отношениях. У нее, к огромному сожалению, нет идеалов. Отношение большинства молодежи сугубо потребительское. При этом молодые люди претендуют на особое место в жизни, но не желают прилагать для достижения конкретной цели никаких усилий. Вопросами формирования у подростков активной жизненной позиции не занимаются ни в семьях, ни в школах. Поэтому частично решить данную проблему (и многие сопряженные с ней) призваны учреждения дополнительного образования военно-патриотической направленности.

Проведенное нами анкетирование среди детей и подростков с девиантным поведением общеобразовательных школ г. Волгограда (n=273) выявило, что наибольшая часть респондентов хотели бы заниматься в учреждениях дополнительного образования военно-патриотической направленности (38,7%) и физкультурно-спортивной направленности (27,1%). Данный факт объясняется рядом причин, основными из которых можно считать следующие:

1. Занятия в УДО, реализующие образовательные программы художественно-эстетической направленности (детские музыкальные и художественные школы) требуют оплаты обучения, а трудные подростки, как правило, воспитываются в социально неблагополучных семьях.

2. Занятия в УДО, реализующих образовательные программы научно-технической, социально-биологической, художественно-эстетической и др. направленности, предполагают наличие, в определенной степени, одаренности, сформированности знаний и умений по определенным школьным дисциплинам, или, как минимум, усидчивости, тогда как подростки с девиантным поведением характеризуются слабой успеваемостью, склонностью к риску и потребностью в острых ощущениях.

3. Образовательные программы, реализуемые в УДО военно-патриотической направленности, содержат большое количество разделов («Основы военной службы», «Тактическая подготовка», «Топографическая подготовка», «Физическая подготовка» и т. д.), что устраняет однообразие содержания занятий и монотонность.

Анализ образовательных программ (n=15) свидетельствует о том, что при всем своем многообразии, едиными для абсолютного большинства являются следующие разделы: физическая, огневая и строевая подготовка.

Вместе с тем, учитывая типологические особенности трудных подростков, педагоги дополнительного образования на начальном этапе занятий в УДО наибольшее количество учебного времени отводят занятиям по физической подготовке, т. к. именно занятия физической культурой и спортом положительно влияют не только на укрепление здоровья, но и на формирование личности подростка.

Однако, учебно-воспитательная работа с данным контингентом занимающихся, требует определенных изменений в содержании занятий, используемых методах и методических приемах.

Таким образом, нами была разработана образовательная программа «Патриот», которая была внедрена в учебно-воспитательный процесс МОУ Центр дополнительного образования детей «Пост № 1» в период с 2007 по 2009 год.

Особенность настоящей программы заключалась в приоритете практических занятий над теоретическими, рациональном сочетании

времени, отведенного на физическую подготовку и на другие разделы программы.

Программа предусматривала занятия 3 раза в неделю по 2 академических часа. Таким образом, на занятия отводилось 216 часов в год (табл. 1).

Раздел «Основы военной службы» включал не только изучение Уставов Вооруженных сил (ВС), но и знакомство с историей создания боевых традиции Вооруженных сил, организационной структурой Вооруженных сил, символами воинской чести (боевое знамя, ордена, почетные награды), ритуалами ВС РФ (ритуал приведения к Воинской присяге, Боевое знамя воинской чести), государственной и военной символикой и т. д. [3].

Таблица 1.

Учебно-тематический план

№ № п/п	Раздел, тема	1 год обучения			2 год обучения		
		Всего часов	Теор. занятия	Практ. занятия	Всего часов	Теор. занятия	Практ. занятия
1.	Основы военной службы.	46	14	32	44	6	38
2.	Гражданская оборона.	12	10	2	12	6	6
3.	Основы первой медицинской помощи.	32	8	24	12	5	7
4.	Международное гуманитарное право.	6	5	1	6	4	2
5.	Основы туризма.	12	3	9	12	3	9
6.	Общая физическая подготовка.	64	-	64	40	-	40
	Гимнастика с элементами акробатики.	20	-	20	10	-	10
	Спортивные игры.	24	-	24	20	-	20
	Легкая атлетика.	20	-	20	10	-	10
7.	Прикладная физическая подготовка.	44	-	44	90	-	90
	Гимнастика.	8	-	8	20	-	20
	Рукопашный бой.	14	-	14	30	-	30
	Преодоление препятствий.	14	-	14	30	-	30
	Ускоренные передвижения.	8	-	8	10	-	10
Всего:		216	40	176	216	24	192

Раздел «Гражданская оборона» содержал знакомство с чрезвычайными ситуациями мирного и военного времени, с методами оценки обстановки при чрезвычайных ситуациях и использовании индивидуальных средств защиты, основными принципами и способами защиты населения в чрезвычайной ситуации, с организацией и проведением поисково-спасательных и других неотложных работ.

Особая роль отводилась разделам «Общая физическая подготовка» и «Специальная физическая подготовка», на которые пришлось 50% общего времени — на 1 году обучения, и 60% — на 2-ом году.

Кроме того, раздел «Прикладная физическая подготовка» был дополнен средствами и методами, используемыми в Вооруженных Силах РФ [2].

С целью выявления эффективности разработанной программы, нами был проведен формирующий педагогический эксперимент, который имел последовательную форму организации.

По рекомендациям социальных педагогов, психологов и учителей общеобразовательных школ, находящихся в территориальной близости от Центра дополнительного образования «Пост №1» было создано детское объединение, в которое, на добровольной основе, вошли трудные подростки-юноши в возрасте 14-15 лет.

В результате реализации образовательной программы «Патриот» нами выявлена положительная динамика уровня физической подготовленности трудных подростков.

Так, если в начале эксперимента у юношей отмечен низкий и ниже среднего уровень развития основных физических качеств, то в конце эксперимента — средний и выше среднего уровня развития по большинству двигательных тестов (табл. 2).

Наибольший прирост результатов отмечен нами в контрольных испытаниях, характеризующих развитие силовых способностей. Полученные значения характеризуются высоким уровнем развития силы. Данный факт объясняется тем, что у юношей в 14-15 лет начинается пубертатный период, являющийся, в свою очередь, сенситивным для развития силовых способностей [1, с. 84].

Вместе с тем, незначительные изменения выявлены нами в показателях наклона вперед. Так, если в начале эксперимента они соответствовали низкому уровню, то в конце эксперимента - ниже среднего. Данное явление объясняется тем, что гибкость, являясь морфофизиологической особенностью организма, трудно развивается в данном возрастном периоде.

Таблица 2.

Уровень развития двигательных способностей юношей (n=32)

№ № п/п	Показатели	В начале эксперимента ($\bar{X} \pm m$)		В конце эксперимента ($\bar{X} \pm m$)	
1.	Бег 30 м (с)	5,52±0,11	Низкий ур.	4,72±0,07	Средний ур.
2.	Прыжок в длину с места (см)	189,6±2,46	Ниже сред. уровень	235,7±1,49	Выше сред. уровень
3.	6-мин бег (м)	1102,0±26,1	Низкий ур.	1347,3±16,4	Средний ур.
4.	Наклон вперед (см)	2,4±0,60	Низкий ур.	8,87±0,6	Ниже сред.
5.	Подтягивание (кол-во раз)	5,47±0,82	Ниже сред. уровня	15,1±0,74	Высокий уровень
6.	Челночный бег 3 х 10 м (с)	8,1±0,10	Ниже сред. уровня	7,42±0,10	Выше сред. уровень

Следует отметить, что работа с трудными подростками требует от педагога дополнительного образования знаний форм и методов перевоспитания. Ниже представлены несколько приемов приобщения педагогически запущенных подростков к занятиям физической культурой, способствующие успешному перевоспитанию.

1. Предоставление подросткам возможности испытать свои силы в определенном двигательном действии без предварительной подготовки, чтобы заинтересовать их и задержать в соответствующем детском объединении или кружке (сборка-разборка АКМ, стрельба из пневматической винтовки, преодоление полосы препятствий и т. д.);

2. Трудовое самообслуживание (санитарные дни, уборка инвентаря, закрепление за подростком конкретного стенда и т. п.);

3. Помощь в преодолении вредных привычек — курения, употребления алкоголя, наркомании;

4. Личная забота педагога дополнительного образования (тренера) о подростке, что способствует воспитанию правильного отношения к людям;

5. Оказание во время занятий полного доверия подростку;

6. Проведение занятий, товарищеских встреч в неблагоприятных погодных условиях для воспитания мужества, стойкости, выносливости, важных морально-волевых качеств;

7. Включение подростков в общественную деятельность, привлечение к участию в различных мероприятиях учреждения;

8. Взаимосвязь педагога дополнительного образования (тренера) с родителями, с учебным заведением, инспектором милиции, социальным

9. Систематическое изучение подростков и выявление отрицательно воздействующих на них обстоятельств.

Таким образом, занятия в учреждениях дополнительного образования военно-патриотической направленности с преимущественной направленностью на физическую подготовленность способствуют росту физической подготовленности трудных подростков, социально значимому времяпрепровождению и профилактике безнадзорности.

Список литературы

1. Бака М. М. Физическая и военно-прикладная подготовка допризывной молодежи: учебно-методическое пособие. М.: Советский спорт, 2004. 280 с.
2. Наставление по физической подготовке и спорту в Вооруженных силах Российской Федерации. М.: Редакционно-издательский центр Генерального штаба ВС РФ, 2009. 220 с.
3. Растим патриотов России: методическое пособие для педагогов. // Под ред. Н. В. Мазыканой. М., 2004. 200 с.

РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КОНСУЛЬТАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Егорова Евгения Алексеевна

магистрант, УрГПУ, г. Нижний Тагил

Чуракова Наталия Игоревна

*канд. пед. наук, доцент УрГПУ, руководитель Центра
дополнительного образования ИКР и М, г. Нижний Тагил
E-mail: evgeniya_egorova@inbox.ru*

В настоящее время один из основных социальных институтов, который обеспечивает развитие индивидуальных способностей у детей и воспитательный процесс, является консультационно — образовательный центр и учреждения дополнительного образования.

Они отличаются от обычных общеобразовательных учреждений тем, что учащимся предоставляется выбор уровня сложности, вида деятельности, и темпа освоения программы дополнительного образования в определенной сфере.

Сегодня у родителей много вопросов о том, как обучать и воспитывать ребенка. Поэтому семьи в воспитательной деятельности нуждаются в профессиональной помощи [2, с. 47].

Более компетентными в этом оказываются специалисты консультационно — образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. Их главной целью является предоставление профессиональной психолого — педагогической помощи детям и их родителям по вопросам получения доступного качественного образования, создания благоприятных условий для адаптации детей к школе, текущего обучения и воспитания детей, обеспечения их физического, интеллектуального и личностного развития, укрепления и охраны их здоровья.

В современном мире роль дополнительного образования для подготовки подрастающего поколения сильно возрастает. Она призвана решать важнейшую проблему социального характера, связанную с развитием тех способностей и задатков, которые обеспечат детей саморазвитию в жизни.

Меняются запросы у потребителей образовательных услуг.

Всем известно, что количество и качество знаний, которые заложены в детстве, влияют на дальнейшую учебу и жизнь ребенка.

В настоящее, чтобы достичь стабильных результатов в работе с детьми, не обойтись без профессиональной помощи, без дополнительного образования и без консультационно-образовательных центров.

Дополнительное образование характеризуется исследователями как:

- образовательное пространство, где задаются множество отношений. Там осуществляются специальные образовательные программы работы разных систем (государственных, смешанных, общественных) по обучению и развитию ребенка и его личности, так как дополнительное образование расширяет практический опыт ребенка. Оно помогает творчески освоить новую для ученика информацию и сформировать умений навыков и способностей, которые можно применять жизни, на которые современная школа не ориентирована;

- целенаправленный процесс воспитания и обучения, который ориентируется на развитие профессиональных и личностных качеств

ребенка и реализуемых через образовательные программы творческого характера, которые не входят в Госстандарты образования;

- часть общего и профессионального образования, которая представляет собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях современного мира, предоставляющая детям психолого-педагогические, интеллектуальные, развивающие, образовательные, и другие услуги на основе выбора и самоопределения;

- дополнительное образование предоставляет детям возможность свободного выбора видов и форм деятельности, направленных на формирование их миропонимания и мироощущения, развитие мотивационной направленности в сфере свободного времени.

Данные определения не исключают по своему смыслу друг друга, в них прослеживается потенциал дополнительного образования в воспитании социально приспособленной личности.

В 1992 г. Закон РФ «Об образовании» обозначил один из видов образовательных учреждений дополнительного образования. В новой редакции закона в 1996 году уточнились типы учреждений дополнительного образования взрослых и учреждений дополнительного образования детей [5]. Кроме этого сложилась система дополнительного образования детей. Главным фактором дополнительного образования является творческое развитие личности ребенка [3, с. 167].

В учреждениях дополнительного образования детей более эффективно внедряют социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, методы и стиль работы данных учреждений максимально учитывают особенности общества. Следствием этого является накопление детьми опыта основ демократической культуры, гражданского поведения, выбора профессии, самооценности личности, получение квалифицированной педагогической и психологической помощи в различных аспектах социальной жизни, что влияет на адаптацию детей и подростков к изменяющимся условиям жизни [1, с. 18].

Дополнительное образование школьников имеет неограниченные возможности для развития творческих способностей ребёнка, его самоопределения. Выявлено, что формирование положительной мотивации учения и общественно полезной деятельности способствует общее положительное отношение к дополнительному образованию [4, с. 202].

Особенностью системы дополнительного образования является возможность добровольного выбора ребёнком, его семьёй направления и вида деятельности, педагога, методов, форм реализации различных дополнительных программ, темпа и времени их освоения; в многообразии видов деятельности. Осуществление этого происходит

с учётом желаний и интересов, способностей и потребностей ребёнка; с применением личностного и деятельностного подходов к организации процесса образования, активно способствующих творческому развитию детей, мотивации познания, самореализации, самоопределению учеников [6, с. 8].

Консультационно-образовательные центры и центры дополнительно образования преследуют следующие цели: развитие знаний, умений, навыков, необходимых для овладения различными видами деятельности, нужными для вхождения в будущую профессию; развитие специальных способностей учащихся (художественных, спортивных, технических, творческих, интеллектуальных, музыкальных и т. д.). Развитие способностей учащихся к учению, как необходимое условие обучения любым видам деятельности. Развитие социальных, личностных и коммуникативных способностей учащихся.

Консультационно-образовательные центры и различные учреждения дополнительного образования детей и подростков оказывают огромную помощь и поддержку талантливым и одаренным детям, создают одинаковые начальные возможности каждому ребёнку, поднимая их на ступеньку выше в индивидуальном развитии.

Каждое учреждение дополнительного образования детей должно стать организационно-методическим центром по развитию дополнительного образования детей для образовательных учреждений различных типов и видов.

Список литературы:

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : учебник для вузов / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д. : изд-во РГПУ, 2006. — 352 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов-Питер, 2000. — 304 с.
3. Журкина А. Я. Содержание и технологический инструментарий исследовательской работы в учреждении дополнительного образования : учебник для вузов / А. Я. Журкина. — М. : ИНФРА-М, 2008. — 84 с.
4. Казанкина М. Г. Нравственное воспитание личности дошкольника в коллективе : учебник для вузов / М.Г. Казанкина. — М. : Аспект Пресс, 2007. — 53 с.
5. Об образовании ФЗ от 10 июля 1992 г. № 3266-1-ФЗ (в редакции от 31 декабря 2005 г. № 199-ФЗ) // Сбор. законодательства. — 2006. — № 6 (3 марта). — С. 1352-1365 (ст. 203).
6. Общее и дошкольное образование : сборник нормативных правовых документов / под ред. В.М. Филлипова. — М. : ИНФРА-М, 2006. — 448 с.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рычкова Анна Георгиевна

*ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии детства
Омского государственного педагогического университета,
учитель начальных классов МОУ «Гимназия №140», г. Омск,
E-mail: rychkovaa@list.ru*

Как необходима, сложна и разнонаправлена работа педагога, как воспитателя, учителя и классного руководителя, по организации внеурочной деятельности учащихся начальной школы. Именно в этой деятельности ребенок делает выбор, свободно проявляет свою волю, раскрывается как личность. Хочется, чтобы внеурочная деятельность стала полноценным пространством воспитания и образования [1, с. 3].

Но работа педагогов по организации такой деятельности учащихся в воспитательном процессе школы чаще всего эпизодична, хаотична, в ней отсутствует система, она не всегда оплачивается.

С внедрением Федеральных Государственных образовательных стандартов второго поколения организация учителем внеурочной деятельности обучающихся начальной школы должна быть упорядоченной, систематизированной, правильно и вовремя оплачиваемой.

Известно, что в основу работы с детьми в образовательном учреждении положены различные виды воспитывающей деятельности. Я придерживаюсь концепции М.С. Каган [3, с. 117] и перечислю виды деятельности, положив в основу классификации их назначение и функции: интеллектуально-познавательная, ценностно-ориентировочная, трудовая, общественная, художественно-творческая, физкультурно-спортивная и деятельность свободного общения. Перечисленные виды деятельности соответствуют направлениям внеурочной деятельности, представленным в стандартах второго поколения [1, с. 4].

Одной из основных задач общего среднего образования является развитие интеллектуальных качеств личности, овладение методологией познания, стратегиями и способами учения, самообразования [4, с. 6], поэтому в начальной школе Муниципального образовательного учреждения «Гимназия №140» города Омска с 1997 года целенаправленно ведется работа по интеллектуально-познавательному творческому направлению.

Интеллектуально-творческая деятельность имеет разные формы. Это участие младших школьников в различных «предметных неделях», предметных и внепредметных очных и заочных олимпиадах (от школьных до всероссийских). Это составление своих творческих заданий для различных конкурсов, участие в проектной деятельности, написание работ к научно-практическим конференциям школьников, этическим чтениям и т. д.

Учителя начальной школы гимназии, проводя воспитательную работу в рамках своего классного коллектива, планировали проведение различных интеллектуальных игр, познавательных праздников, отборочных мини-конференций [5, с. 239] .

В 2009-2010 учебном году в начальной школе МОУ «Гимназия № 140» г. Омска была создана творческая группа учителей начальных классов, являющихся организаторами и координаторами интеллектуально-познавательного направления воспитательной работы в начальной школе.

Необходимость создания этой творческой группы была обусловлена рядом причин.

Во-первых, резко увеличилось количество интеллектуальных проектов, как муниципальных, так региональных и всероссийских, в которых могут участвовать младшие школьники. А учителя не всегда вовремя получают нужную информацию о теме, содержании, сроках проведения, этапах участия.

Во-вторых, появилось огромное количество телекоммуникационных групповых проектов, где в группе могут быть задействованы учащиеся разных возрастов. Учителям двух, а то и трех классов нужно координировать свою работу. Следовательно, мы выходим за рамки одного классного коллектива, что расширяет воспитательные возможности интеллектуально-творческой деятельности.

В-третьих, воспитательная работа по познавательному (интеллектуальному) направлению не только большая, поэтому, чтобы справиться с ней, нужно привлекать единомышленников, но и очень интересная, поэтому следует делиться знаниями и умениями по организации с коллегами.

И, в-четвертых, вспоминая Козьму Пруткува, о том, что нельзя объять необъятное, а значит нужно уметь выбирать; выбирать один-два из многообразия детских интеллектуальных проектов, конкурсов, олимпиад, к которым мы имеем, благодаря ИКТ доступ. А здесь решение должно быть не субъективным, зависимым от склонностей одного педагога, а коллегиальным.

Цель создания творческой группы — создание творческого сообщества [7, с. 19], разработка единой системы привлечения младших гимназистов к интеллектуально-творческой деятельности и активного участия в ней, повышение качества образовательного процесса.

К участию в работе творческой группы мною были приглашены педагоги начальной школы нашей гимназии. Нами были запланированы следующие этапы деятельности творческой группы.

Первый этап (2009—2010 учебный год) — вводный. Учителя, вошедшие в состав творческой группы, познакомились с различными детскими телекоммуникационными и не телекоммуникационными проектами. Они создавали разновозрастные группы, учились формировать заявки, оформлять детские работы и регистрационные карты.

Второй этап (2010—2011 учебный год) — самостоятельный. Работая со своими коллегами из «параллельных» классов, координатор из творческой группы раздает задания интеллектуально-творческих повторяющихся в течение года всероссийских конкурсов, тематических эвристических олимпиад. Консультирует учителей и учащихся по содержанию, оформлению работы, собирает и отправляет готовые материалы по сети. Координатор отвечает полностью за участие в конкурсе. Такими проектами являются Международный математический турнир «Genius Logicus», Всероссийские конкурсы «Кенгуру», «Русский медвежонок», «Золотое руно», «Инфознайка», Омский Муниципальный турнир «ПОНИ», Омская олимпиада «Сибирячок».

Третий этап (2011—2014) — творческий. Предполагается, что к той работе, которую уже выполнял координатор, добавится деятельность по организации и проведению собственных конкурсов, проектов, участие в разработке олимпиад, подготовке групп к сетевым проектам, а так же диагностика успешности

В образовательном учреждении «Гимназия № 140» уже 12 лет работает интеллектуальный клуб «Альфа». Клуб был образован мною для занятий с одаренными детьми начальной школы. Работа была начата с учениками, которые планировали участвовать, готовили работы для научно-практической конференции учащихся начальной школы «Мир моих увлечений». Работа по естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам, помощь в разработке темы и рецензирование детских работ, индивидуальная работа с учащимися по выбранной теме исследования, а также групповые занятия различной тематики. Кроме этого, интеллектуальные игры, заочные конкурсы в рамках Национальной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» (младшие школьники могут реализовать свой творческий потенциал более чем в 20 номинациях

проектов «Познание и творчество» и «Интеллект-экспресс»), очные интеллектуально-творческие турниры и т. д.

До 2009—2010 учебного года я, как организатор клуба, вела занятия одна, собирая одаренных детей по классам и объединяя их в разновозрастные группы по «параллелям». Ребята приходили на занятия клуба по собственному желанию, по рекомендации родителей или учителя. Когда была создана творческая группа учителей-единомышленников, теперь четверо учителей ведут работу, каждый на своей «параллели», по утвержденной программе развития интеллектуально-творческих способностей детей.

Думается, что работа творческой группы учителей начальных классов по организации интеллектуально-творческой деятельности в начальной школе поможет созданию творческого сообщества, построит систему по привлечению младших школьников к участию в этой деятельности, поможет формированию разносторонне развитой высоко нравственной личности, покажет возможности продолжения образования [4, с. 4].

Думается, что привлечение младших школьников к различным конкурсам по интеллектуально-познавательному творческому направлению является одним из условий формирования личности обучающегося, фактором повышения качества образовательного процесса в учреждении [2, с. 16].

Список литературы:

1. Горский В.А. Примерные программы внеурочной деятельности. М.: Просвещение. 2011. 112 с.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение. 2011. 224 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) М.: 1974. 328 с.
4. Козлов В.В., Кондаков А.М. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М.: Просвещение. 2010. 48 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. М.: Педагогическое сообщество России. 2004. 480 с.
6. Макарова Л.П. Организация экспериментальной работы в образовательном учреждении. Волгоград.: Учитель. 2008. 159 с.
7. Федоровская Е.О., Ляшко Л.Ю. Детско-взрослые субъектные сообщества как культурные системы для раскрытия личностного потенциала интеллектуально одаренных детей. Научно-практический журнал «Одаренный ребенок». 2010. № 1. С 19-36.

РОЛЬ РЕПЕРТУАРА В ЛИЧНОСТНОМ ФОРМИРОВАНИИ РЕБЕНКА

Ульянова Елена Александровна

преподаватель ДШИ № 1, г. Саранск

E-mail: e-lyo@yandex.ru

Проблема личностного формирования учащихся в учреждениях дополнительного образования является одной из приоритетных и стоит достаточно остро. Система массового музыкального воспитания в нашей стране складывается из двух дополняющих компонентов: обязательные формы музыкального воспитания и дополнительные. Деятельность музыкальных школ в России способствовала подъему уровня музыкальной культуры в формировании музыкального вкуса школьников. Но в настоящее время наметилась тенденция нацеленности многих учащихся школ искусств на получение общего музыкального образования. В связи с этим характерным недостатком большинства выпускников является несформированный и неустойчивый музыкальный вкус и, как результат, неразборчивость и всеядность музыкальных пристрастий.

В системе дополнительного образования основными путями в личностном формировании являются следующие: приобщение учащихся к различным видам музыкальной деятельности; использование высокохудожественных музыкальных произведений; музыкально — просветительская работа.

Важное место занимает практическое музицирование. Лишь реальное общение с музыкой развивает способности к ее анализу, приобретение навыков в слушании музыки помогает в решении данных проблем. Создавая необходимые условия для музицирования, педагоги, тем самым, способствуют развитию музыкального вкуса у детей.

Роль педагога дополнительного образования в учебно–воспитательном процессе трудно переоценить. Педагог в значительной мере формирует взгляды убеждения, потребности, вкусы и идеалы у детей и подростков, воспитывает их характер, содействует пробуждению активного интереса к музыке, подготавливает к практической музыкальной деятельности.

Настоящим учителем в школе искусств может стать только тот педагог, которому удастся проникнуть в духовный мир ребенка. Без знания психики ребенка, особенностей его мышления, его интересов, склонностей и способностей, без глубокой любви к детям становится

невозможным учебно–воспитательный процесс в школе. Следовательно, профессия учителя требует постоянного совершенствования своей личности, развития интересов, творческих способностей.

Педагогический подход, с учетом уровня музыкального развития, предполагает комплексное использование личностного, возрастного и индивидуального подходов. Эти принципы в процессе обучения в Детской школе искусств носят особенно актуальный характер, учитывая, что занятия проходят в индивидуальной и групповой формах.

Важность правильного выбора репертуара при обучении игре на фортепиано признается всеми педагогами. О требованиях к его подбору написаны многочисленные пособия, методические разработки. Разнообразие нотной литературы в настоящее время позволяет максимально расширить привычные рамки школьной программы. Очень важно при этом не отойти от главной задачи, стоящей перед педагогом детской музыкальной школы — воспитание всесторонне развитой личности, имеющей собственное суждение, музыкальный вкус и профессионально владеющей музыкальным инструментом.

В традиционной педагогике установлено, что школьный репертуар должен быть соразмерен с возрастом ребенка. «В младшем возрасте это должны быть небольшие пьесы-действия с текстом», — писал в известной многим книге «Путь к музицированию» Лев Аронович Баренбойм [1, с. 28]. В основе репертуара маленького музыканта должна лежать эмоционально-ассоциативная связь с миром образов, знакомых ему. В старшем возрасте «восприятие искусства становится активным процессом, в который входит и эмоциональное переживание, и работа воображения, и мысленное действие», — писал Б.М. Теплов в работе «Психологические основы художественного восприятия» [3, с. 12]. Таким образом, педагог, как настоящий психолог, всегда в курсе сложностей и возрастных проблем, возникающих у ученика. Чем он может помочь ему? Только одним: через музыку разобраться в себе самом. Вместе подобрать такое произведение, в котором разрешается создавшееся напряжение.

Нужно сказать о большой ответственности, которая ложится на плечи педагога. Ведь воспитание невозможно без глубокого психологического анализа ученика как личности, без учета его неповторимой индивидуальности. Опытный педагог учитывает не только пианистические и музыкальные задачи при выборе пьес, но и особенности его характера, интеллект, артистизм, темперамент и

наклонности ребенка. Именно в них, как в зеркале отражаются его душевная организация и сокровенные желания. К примеру, если вялому и медлительному ребенку предложить эмоциональную и подвижную пьесу, вряд ли можно ожидать должного успеха на экзамене. Но, в классном порядке, проигрывать с ним такие вещи стоит, а на концерт же — выносить более спокойные. И наоборот: подвижному и возбудимому ребенку надо рекомендовать более сдержанные, философские произведения.

Составляя репертуарный план ученика любого возраста, необходимо постоянно поддерживать его заинтересованность в обучении. Стремление детей разучить то или иное понравившееся произведение, даже не соответствующее уровню их музыкального развития и техническим возможностям понятно в силу их неопытности. Если это созвучно душевному состоянию ребенка, пусть играет! Выразив себя и выплеснув эмоции, он поостынет, не потеряв интереса к занятиям.

Выбирая концертную или экзаменационную программу, каждый педагог следит за тем, чтобы в ней использовался только «высокий» репертуарный уровень, побуждающий к творческим поискам «высоких» художественных образов. Ведь именно работа над такими пьесами занимает большую часть рабочего времени в классе, формируя музыкальный вкус и профессионализм юного пианиста.

В настоящее время, когда в музыкальную школу приходят обучаться дети различной степени одаренности, педагогам приходится включать в работу пьесы для домашнего музицирования. Без доступных и доставляющих удовольствие родителям произведений, невозможно представить себе современные детские сборники, где пусть в облегченном изложении продолжается знакомство с лучшими образцами классической, джазовой и популярной музыки. Эти сборники могут быть использованы для домашних вечеров и праздников, тем самым создавая положительную мотивацию к занятиям у менее способных детей. Такой репертуар можно использовать, например, на выступлениях перед родителями, либо на концертах в детском саду. Целая серия нотной литературы «Музицирование для детей и взрослых» под редакцией Ю.В. Барахтина издана для любителей музицирования.

Затронув выше вопросы возрастной психологии, нельзя обойти вниманием такое понятие как «фактор времени», связанное с завышением репертуара. Завышение репертуара часто приводит к психологическим травмам. Это относится и к самым талантливым детям. Причина часто в том, что по причине малого возраста не учтена

сложность образной стороны пьесы или оттого, что душа ребенка еще не готова к осмыслению сложного комплекса чувств. С таким успехом, например, восьмилетний ребенок читал бы «Войну и мир» Л.Н. Толстого. В том, что при необдуманном завышении репертуара ставятся перед детьми второстепенные задачи, при этом упуская из виду их музыкальное развитие — ошибка неопытного педагога. «Фактор времени» заключается в том, что просто надо подождать и ни в коем случае не торопить ребенка внутренне, психологически не готового к восприятию непонятной для него музыки.

«Завышение репертуара позволительно в редчайших случаях сверходаренности, но тогда это уже не будет завышением. Для подавляющего же большинства усложнять репертуар порочно, как желание некоторых педагогов блеснуть своими достижениями за счет детей...» [2, с. 19].

Количество пьес находящихся у ребенка в работе — разное. Все пьесы должны быть интересны, понятны по содержанию. Дети нуждаются в свежести репертуара, их утомляет однообразие. Грамотно подобранный репертуар поможет педагогу осуществить дифференцированный подход к обучению учащихся, отличающихся по музыкальным способностям и другим индивидуальным данным.

«От любого произведения искусства, будь это картина художника, создание резца скульптора или вдохновенное исполнение музыканта, мы получаем впечатление праздничности человеческих действий. Прочтенный в тексте, каждый нотный знак должен быть услышан в воображении, а затем уже выполнен. Тогда игра пианиста, становится творческим актом, который превращает мир звуковых представлений в реальное звучание» [3, с. 11].

Список литературы:

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. М.: Советский композитор, 1979. С. 28-29.
2. Смирнова Т.И. Методические рекомендации. М., 2002. С. 19-20.
3. Теплов Б.М. Психологические основы художественного восприятия. Л., 1947. С. 11-12.

ЭТНОКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Хамурова Галина Нарановна
магистрант КалмГУ, г. Элиста
E-mail: galina.hamurova@mail.ru

Панькин Аркадий Борисович
д. п. н., профессор КалмГУ, г. Элиста
E-mail: pmio@mail.ru

Современная образовательная деятельность невозможна без создания в ней условий для развития человека культуры, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою национальную самобытность, уникальную этнокультуру. Сегодня особенно важно акцентировать внимание на формировании у подрастающего поколения чувства российской самоидентичности и самосознания, поликультурного мышления, толерантности и патриотизма. Содержание образования в многонациональном Российском государстве должно обеспечить личности возможность самоидентифицироваться как представителю того или иного этноса, создать условия для вступления личности в равноправный диалог с представителями других культур, приобщить к ценностям мировой культуры. Приобщая школьников к мировой, российской, этнической культуре, системы образования (в т. ч. учреждения дополнительного образования детей) призваны подготовить представителей различных этносов к общественно значимой совместной деятельности, к жизни в полиэтнической среде в условиях многонационального государства.

В учреждении дополнительного образования детей созданы наиболее оптимальные условия для воспитания эстетической культуры школьников с использованием потенциала этнокультурной среды. Именно дополнительное образование позволяет создать целостную индивидуализированную модель содержания образования, обеспечивая тем самым интеграцию эстетического воспитания личности и становления этнического самосознания, что в результате выражается в ее эстетическом и этнокультурном развитии и самоопределении. На современном этапе национально-региональные системы образования должны обеспечить высокий уровень готовности своих выпускников к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации путем приобщения к мировой, российской, а также этнической культуре. Одним

из направлений этой работы является этнокультурная коннотация дополнительного художественно-эстетического образования детей. Художественно-эстетическое образование — это процесс овладения и присвоения человеком культуры своего народа и человечества в целом, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, нравственной и эстетической культуры, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

В XXI веке сохранение родного языка и культуры возможно только через развитие национально-региональных образовательных систем, основанных на принципе этнокультурной коннотации. Именно этнокультура является механизмом передачи опыта от старшего поколения к младшему, скрепляя сообщество и предохраняя его от распада. В настоящее время система образования становится основным каналом передачи этнокультурного опыта подрастающему поколению.

Важное место в системе дополнительного образования детей занимает формирование эстетической культуры воспитанников. Возрастание роли этнокультурного художественно-эстетического воспитания в современных условиях обуславливается требованием времени. Именно сейчас, когда происходит ломка сознания общества, переоценка политических и идеологических взглядов, на передний край воспитательной системы выходит ориентация на общечеловеческие ценности, такие как доброта и человеколюбие, красота и гармония, любовь и дружба. Все это — категории эстетики и нравственности.

Огромное значение общечеловеческих ценностей в воспитании детей подчеркивает академик Г.Н. Волков, основоположник этнопедагогике как отрасли педагогической науки. Он считает, что основная слагаемая народной педагогики — вечные духовные ценности, причем вечность здесь выступает синонимом длительного функционирования, а не «неизменчивости». Через эти духовные ценности необходимо знакомиться с прошлыми эпохами, поколениями, их наследием; постигать культуру других народов, обогащаться нравственно и эстетически. В работах профессора А.Б. Панькина подчеркивается мысль о том, что необходимо ориентировать личность ребенка на общечеловеческие ценности через приобщение к этнической культуре.

В учреждениях дополнительного образования детей, в частности, в Элистинском Дворце детского творчества Республики Калмыкия, этнокультурное эстетическое воспитание проводится во всех детских объединениях, а не только в студиях и кружках художественно-эстетической направленности. Этнокультурным эстетическим содержанием пронизаны все формы взаимодействия взрослых с детьми: и учебные занятия, и внеучебная деятельность, и особенно, массовые мероприятия. В Элистинском Дворце детского творчества ежегодно

проводятся общегородские конкурсы, смотры, фестивали, праздники для учащихся школ города. Есть традиционные мероприятия, это: фестиваль калмыцкого фольклора «Цаган ботхн» (белый верблюжонок), творческий семейный конкурс «Мини орк-бул» (моя семья), конкурс исполнителей песен на английском языке «Луч солнца», конкурс юных поэтов и прозаиков «Проба пера» (на калмыцком и русском языках), хореографический фестиваль «Танцевальная радуга», смотр-конкурс школьных театральных коллективов «На подмостках апреля» (на калмыцком и русском языках), «Пушкинский бал», конкурс юных модельеров «Волшебная игла». В этих и других мероприятиях принимают участие дети из всех школ г. Элиста, и, безусловно, подобная деятельность способствует не только развитию детского художественного творчества, но и формированию эстетических вкусов и потребностей детей и подростков, становлению их нравственной самостоятельности, формированию эстетической культуры.

В Элистинском Дворце детского творчества есть множество детских объединений, где школьники могут получить дополнительное художественно-эстетическое образование. Это и музыкальное искусство, и хореография, и декоративно-прикладное, художественно-изобразительное творчество, а также театральная, литературно-творческая деятельность и другое. В этих объединениях занимаются дети, имеющие определенные художественно-творческие способности, склонность к занятиям искусством. Несомненно, работа с художественно одаренными детьми по специальным образовательным программам — одно из важнейших направлений деятельности учреждений дополнительного образования детей. И все-таки главной задачей массового художественно-эстетического воспитания школьников в системе дополнительного образования, как и в общеобразовательной школе, является именно воспитание нравственных качеств и эстетических чувств, развитие духовного мира детей и подростков, формирование эстетически развитой этнокультурной личности.

В программе прежней системы образования многое было упущено, особенно потенциал народной педагогики, забыты обычаи, традиции, национальные праздники. Теперь это постепенно воскрешается. В системе образования Республики Калмыкия стало больше внимания уделяться калмыцкому фольклору и его роли в воспитании подрастающего поколения. Калмыцкое национальное искусство призвано дать школьникам круг знаний и представлений в области материальной и духовной культуры калмыцкого народа. Сегодня в художественно-эстетическом воспитании школьников в учреждениях дополнительного образования детей широко используются народные песни, калмыцкие музыкальные инструменты, национальное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество

калмыков (героический народный эпос «Джангар», калмыцкие народные сказки, пословицы, поговорки, загадки и другое), калмыцкие народные танцы, обряды и национальные праздники.

Огромным преимуществом системы дополнительного образования является доступность и добровольность обучения. И чем интереснее, содержательнее будет организован образовательный процесс в учреждении дополнительного образования, тем больше школьников становятся его участниками. Говоря об актуальных проблемах совершенствования этнокультурного художественно-эстетического воспитания в учреждениях дополнительного образования детей, необходимо понимать важность и значение разных форм внеучебной работы с воспитанниками всех детских объединений: бесед о национальном искусстве, тематических концертов, музыкальных конкурсов, игр, викторин, посещений национальных музеев, театров, выставок и т. п. Систематическое проведение художественно-эстетических мероприятий в учреждениях дополнительного образования детей закрепляет и обогащает знания, получаемые школьниками на уроках эстетического цикла, углубляет эстетическое восприятие прекрасного в жизни и в национальном искусстве, расширяет этнокультурный кругозор детей и подростков.

Сейчас, когда остро встают проблемы нравственности, морали, эстетического и этнического воспитания подрастающего поколения, трудно переоценить значение этнокультурного художественно-эстетического воспитания в системе образования вообще, и в частности, в учреждениях дополнительного образования детей. И можно с полной уверенностью сказать, что национальное (этническое) искусство способствует воспитанию в детях высоких нравственных качеств и эстетических взглядов.

Список литературы:

1. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ООО «Большая медведица», Элиста: Калмыцкий государственный университет. 2004. 272 с.
2. Панькин А. Б. Стратегия формирования образовательных систем этнокультурной коннотации // Вестник Калмыцкого университета. 2006. № 2. С. 29-39.
3. Цурюмова С. В. Этнокультурная коннотация дополнительного художественно-эстетического образования детей / Дополнительное образование детей как фактор развития образовательных учреждений разных типов: материалы всероссийской научно-практической заочной конференции / под.ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. С. 137-140.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ИЗУЧЕНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ПРОЦЕСС АССЕРТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Раклова Екатерина Михайловна

*канд. психол. наук, доцент ИнЕУ, г Павлодар, Республика Казахстан
E-mail: katie777@mail.ru*

Пристальное внимание специалистов созависимости стала вызывать в 70-е годы XX столетия. Именно в это время публикуются первые серьезные исследования, посвященные данному психологическому состоянию. В той или иной степени проблемы созависимости в зарубежной науке освещались М. Beattie, С. Dlack, J. Bradshaw, S. Covey, W. Feuerlein, S. Karpman, С. Hurcom, P. Mellody, А. Miller и другими исследователями.

Ассертивность является абсолютно иным стилем жизни. Коррекция созависимости приводит к нарушению интергенерационной континуальности. Люди привыкли к созависимости, прививающейся в семье и передающейся от поколения к поколению. К тому же воспитание ассертивности встречает сопротивление среды, в связи с существующими традициями, предубеждениями и стереотипами [5].

Коррекция созависимых состояний предполагает длительный процесс по воспитанию ассертивного поведения, противоположного созависимости. Термин «воспитание» подразумевает процесс, и если он не был начат в детском возрасте, начинать его у взрослого затруднительно, в связи с наличием уже определённых развитых механизмов, предубеждений и сформированного стиля жизни.

Аддикция может возникать у человека, которому ранее была не свойственна созависимость. Например, при попадании человека в сложную ситуацию он находит для себя выход из неё в уходе в аддикцию, возникающей в этом случае, на чужеродной, гетерономной

почве. Коррекция такой аддикции будет более лёгкой и прогноз более благоприятным [1].

Члены семьи человека с аддиктивным поведением находятся с ним в состоянии созависимости. Созависимость предполагает взаимную зависимость друг от друга. Например, два члена семьи, муж аддикт и созависимая жена взаимозависимы друг от друга. Недостаточная изученность вопроса и его сложность заключается в том, что созависимость, как психологический климат, является аддиктивным фактором. Сложившийся тандем устраивает обоих. Анализ структуризации времени созависимого человека показывает, что большее количество своего времени и энергии он затрачивает на решение проблем аддикта, на его опеку, ухаживание за ним, оказание помощи в трудных ситуациях, попытки контролировать аддикта, направленные на создание препятствия его аддиктивных реализаций [1].

Блокирование возможностей собственной жизни и развития в разных направлениях может внутренне нравиться потому, что в этих состояниях созависимая личность настолько задействована в системе, что она ощущает себя нужным человеком, от которого зависит многое [6]. Ощущение контроля и заботы — важный механизм, заложенный в созависимом человеке ещё в процессе его ранних контактов с родителями, так как созависимость прививается ребёнку в результате определённого воспитания. Поэтому, если складывается, например, такая ситуация, в которой человек не может проявить созависимость (распад семьи), казалось бы, он/она должны почувствовать свободу и облегчение, связанное со «сбрасыванием» груза ответственности. На самом же деле возникает ощущение пустоты и потери смысла жизни [7]. Этим объясняется стремление к созданию ими новой семьи, эквивалентной старой, с разыгрыванием в ней прежней созависимой роли.

Человек с аддиктивным поведением нуждается в созависимых людях. У него постоянно присутствует страх покинутости [2]. Например, при наблюдающемся у аддикта в отношениях с созависимым отсутствием общих тем в разговорах, он вдруг начинает проявлять крайнее беспокойство по поводу отсутствия ушедшего ненадолго созависимого члена семьи. Это беспокойство, выглядящее как забота о нём, в реальности является беспокойством за себя, связанным со страхом быть покинутым.

Социум может стимулировать созависимость, рассматривая её как обязанность и декларируя принцип «Ты должен нести свой крест» [4].

Специалисты, анализирующие влияния семьи, пользуются термином «психопатология родителей», под которым понимаются не

психические заболевания, а, прежде всего, наличие у них определённых характерологических нарушений или отклоняющегося поведения.

Некоторые формы этой патологии являются факторами риска для развития личностных нарушений и отклоняющегося поведения у детей. К провоцирующим факторам, способствующие возникновению нарушений у детей, относятся депрессия, а злоупотребление различными веществами (наркотиками алкоголем и пр.) родителей, что ассоциируется с распадом семьи, приводя к ряду негативных последствий. Предрасположенность к развитию нарушений носит биологический и психологический характер [4]. Когда в очень раннем периоде жизни ребёнок на эмпатическом уровне «схватывает» неадекватное отношение к нему родителей, происходит задержка развития его эмоциональных функций, которая может сказаться на возникновении определённых форм отклоняющегося поведения. Уровень социальной интеграции исследовался с помощью индекса, включающего в себя такой сплав многих факторов, как разрушенные семьи, отсутствие социально значимых связей, слабое лидерство, малая возможность развлечений, частота преступлений, бедность и культуральная «спутанность».

Анализ развития аддиктивного поведения лиц с разными психологическими особенностями показал наличие разной предрасположенности к развитию созависимости. Для «функционирования» этой системы необходимы, определённые личностные особенности. Так, при некоторых особенностях личности эта система не «срабатывает» и тогда связь аддикция созависимость отсутствует. Это явление наблюдается при пограничном личностном расстройстве, при котором, в связи имеющимся нарушением идентичности, человек не способен устанавливать длительные отношения с кем-то другим. Он идет на разрыв отношений, поэтому созависимость не возникнет. Аддиктивные механизмы у такого человека будут представлены по-другому. Если аддикция развивается не в структуре аддикция/созависимость, она может, с одной стороны, быть выраженной, не сформировавшейся, с другой, — сами аддиктивные реализации имеют обычно более серьёзные последствия. Возможен вариант поведения, при котором человек надолго не уходит в аддикцию, а переключается на другие формы отклоняющегося поведения [1].

В связи с этим следует обратить внимание на то, что многие специалисты ошибочно считают, что основной задачей является избавление человека от способа реализации аддикции. У них складывается ложное впечатление, что это избавление решает аддиктивную проблему. В действительности, потеряв возможность

реализовывать аддикцию, человек не перестаёт быть аддиктом. Он остаётся аддиктом, но без реализации. Отсюда происхождение термина «сухой» алкоголик. Человек не употребляет алкоголь, но остаются механизмы, ждущие своей реализации [4]. Воздействовать на эти механизмы сложно. Освобождение от механизмов аддикции означает возврат, «оживление» прежней личностной структуры. Однако, к сожалению, прежняя структура, давшая «старт» аддикции, часто обнаруживает ряд нарушений, в том числе, прежде всего явление созависимости.

Комплекс созависимости сравнительно недавно исследуется в аддиктологии, являясь важным элементом внутренней структуры аддикта. Созависимость - это тоже аддикция, но более глубокая и труднее поддающаяся коррекции. Коррекция созависимости требует семейного подхода.

По мнению Москаленко В. Д., и аддикция и созависимость относятся к нездоровым, тупиковым жизненным маршрутам, наносящим ущерб, удерживающим развитие человека и ухудшающим его здоровье. Психологические изменения приводят к тому, что забота о себе в плане реализации биологических потребностей становится неприятным и энергоёмким процессом. Поэтому аддикты стараются не обращать внимания на своё соматическое состояние и не любят людей, пытающихся «навязать» им обращение к врачу или психологу [4]. Профилактика аддиктивных реализаций выходит на уровень воспитания и, прежде всего, в семье, но для этого необходимо понимание проблемы родителями.

В сформулированной в последние годы концепции «Личность и выживание» подчеркивается, что для личности выживания характерна развитая способность функционирования в различных, часто противоположных друг другу, направлениях, например, авторитарно-демократическом, эмоционально-рациональном, интуитивно-логическом и т. д. Аддиктивная личность не является разносторонней, поскольку она использует лишь аддиктивную логику. Ее прежняя, доаддиктивная разносторонность подавляется аддиктивными схемами, аддиктивным мышлением, аддиктивными эмоциями [1].

Необходимость проведения исследований, посвященных разработке эффективных способов коррекции аддиктивных нарушений не вызывает сомнений. Давно известно, что такие способы медикаментозной терапии алкогольной аддикции, как аверзивная терапия, терапия антабусом малоэффективны. Использование аналогичных способов и средств в коррекции нарко- и токсикомании вообще невозможно. С этим связан вопрос, ответ на который пока так

и не найден специалистами: «Чем и как лечить пациентов, кроме широко используемой в таких случаях детоксикации, и что с такими пациентами делать дальше?» [8]. Ситуация осложняется отсутствием и принципиальной невозможностью создания медицинских способов коррекции любых не химических аддикций (работогольной, сексуальной, аддикций к еде и др.).

Существует точка зрения, согласно которой аддикция рассматривается как заместитель необходимого для человека страдания [8].

Выявление механизмов аддиктивного поведения, присущих всем формам аддикций, и попытки воздействовать на них определенным образом требуют необходимости выхода за рамки биомедицинской парадигмы. Тем не менее, простые заявления о том, что главным направлением воздействия на механизмы аддиктивного поведения являются психотерапия и психокоррекция во многом декларативны и требуют конкретизации.

Список литературы:

1. Дмитриева Н. В., Четвериков Д. В. Психология аддиктивного поведения. Новосибирск 2002, 278 с.
2. Клауд Г., Таундсен Дж. Когда говорить ДА. Когда говорить НЕТ. Спб., 1999.
3. Москаленко В.Д. Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом. М., 1992. 128 с.
4. Сатир В. Психотерапия семьи. Пер. с англ. М., 2000. 224 с.
5. Arguelles, Jose. 1987. The May an Factor. Santa Fe: Bear & Co.
6. Beattie, Melody. 1987. Co-dependent No More. New York: Harper & Row.
7. Beattie M. Codependent no more. How to stop controlling others and caring for yourself/ Hazelden Book. San Francisco. 1987.
8. Young E Co alcoholism as a disease implications for psychotherapy//J Psychoactive Drugs — 987 —Vol 19 N 3 —P 257268.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Царенкова Мария Михайловна
аспирант СГУПС, г. Новосибирск
E-mail: wfhtyrjdf@yandex.ru

В последние годы одним из широко рассматриваемых понятий стал эмоциональный интеллект, который представляет собой способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоциональные знания и рефлексивно регулировать эмоции для эмоционального и интеллектуального развития. Составляющие эмоционального интеллекта важны и необходимы для успешных воздействий на внешнюю среду, а их развитие способствует личностному, а также профессиональному росту личности.

Введению термина эмоциональный интеллект в научную парадигму предшествовало постепенное изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов. В зарубежной психологии изучения эмоционального интеллекта в 20-21 вв. Дж. Мейер выделяет пять периодов:

1. 1900—1969 гг. обособление исследований эмоций и интеллекта;
2. 1970—1989 гг. исследование взаимовлияния когнитивных и эмоциональных процессов;
3. 1990—1993 гг. определение эмоционального интеллекта в качестве предмета психологического исследования;
4. 1994—1997 гг. расширение области исследований эмоционального интеллекта и его популяризация;
5. 1998—по настоящее время происходит прояснение сущности феномена [1, с. 84].

Согласно этой периодизации оформление понятия эмоциональный интеллект явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов, особенностях их взаимосвязи. Важнейшими достижениями в этом процессе является следующие: обогащение представлений об эмоциях (представления об эмоциях как об одной из подсистем сознания; как о факторе мотивации), расширение представлений об интеллекте (идея множественности интеллектуальных проявлений, открытие социального интеллекта), а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта (идея

единства и продуктивного взаимодействия аффективных и когнитивных процессов).

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта не является новой: она нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова. Но, несмотря на актуальность исследований проблемы взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов, в отечественной психологии она до сих пор остается не достаточно разработанной.

Понятие «эмоциональный интеллект» ввели в научную терминологию Дж. Мэйер и П. Сэловей в 1990 г. По их представлению, «эмоциональный интеллект — набор способностей, которые объясняют, насколько точно изменяется эмоциональное восприятие и понимание людей. Более формально эмоциональный интеллект — способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причину эмоций, и регулировать эмоции в себе и других» [3, с. 18].

В обзоре исследований эмоционального интеллекта утверждается, что модель Мэйера и Сэловея, возникшая хронологически первой, включает в себя когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Анализ этих способностей позволил им выделить четыре компонента эмоционального интеллекта, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой последовательно развиваются в онтогенезе:

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимание и анализ эмоций.
4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений [3, с. 32].

На основе этой модели авторами был создан первый экспериментальный вариант методики для исследования эмоционального интеллекта — MEIS (Multi-factor Emotion Intelligence Test) [2, с. 97]. Он состоял из 12 субтестов (2-4 субтеста на каждую «ветвь») и включал в себя более 200 вопросов. На вопросы было предложено несколько вариантов ответов. Подсчет баллов производился на основе консенсуса экспертных оценок или заданного стандарта. Однако этот тест не удовлетворил авторов своими психометрическими показателями в области согласованности по

субтестам, и они продолжили работу. К 1999 г. к ним присоединился Дэвид Карузо и уже в 2002 г. они предложили новый тест — MSCEIT v. 2.0 (the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Этот тест состоял уже из 141 вопроса, разделенных на 8 секций по 2 на каждую «ветвь» — компоненты эмоционального интеллекта. Тест позволял выявить уровень выраженности эмоционального интеллекта, а также каждого из компонентов отдельно: идентификация эмоций, эмоциональная фасилитация мышления, понимание эмоций, осознанная регуляция эмоций. Эта методика оказалась более сбалансированной и непротиворечивой, показала хорошие психометрические результаты и получила наибольшее распространение.

На основе этого теста нами было проведено исследование выявления особенностей эмоционального интеллекта у студентов — психологов. Для нас было важно изучить уровень развития каждого компонента и общего показателя эмоционального интеллекта.

Мы использовали методику MSCEIT v. 2.0 с вариантом ключа по популяционной частотности. В исследовании приняли участие 66 человек в возрасте от 18 до 23 лет: 27 юношей и 39 девушек — студенты Сибирского государственного университета путей сообщения специальности «Психология».

В результате было выявлено, что у студентов — психологов наиболее выражен такой компонент эмоционального интеллекта, как «понимание эмоций», что говорит о развитой способности к пониманию сложных эмоций и эмоциональных переходов с одной стадии на другую, анализу эмоций и использованию эмоциональных знаний.

Наименее выражен компонент «осознанная регуляция эмоций», т. е. управление своими эмоциями и чувствами других людей. Это рефлексивная регуляция эмоций, необходимая для эмоционального и интеллектуального развития, которая помогает оставаться открытым к позитивным и негативным чувствам, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы, осознавать эмоции, определять их ясность, типичность, целесообразность, управлять своими и чужими эмоциями с помощью сдерживания негативных чувств и повышения положительных, без искажения содержащейся в них информации.

Компоненты «идентификация эмоций» и «эмоциональная фасилитация мышления» выражены практически в равной степени, что говорит о сниженной способности к определению эмоций по физическому состоянию, чувствам и мыслям, определению эмоций других людей через произведения искусств, речь, звуки, внешний вид

и поведение, способности к точному выражению эмоций и потребностей, связанных с данными чувствами, дифференцированию истинных и ложных чувств, а также способности вызывать определенную эмоцию и последующем ее контроле.

Сравнивая составляющие компонентов эмоционального интеллекта, можно говорить о том, что у студентов — психологов наиболее выражены такие способности как А, С, G, т. е. эмоциональное оценивание лиц, способность к пониманию взаимоперехода эмоций, механизмов их изменчивости, а также протекания эмоций во времени, способность различать смешанные эмоции и сложные чувства и понимание взаимодействий эмоций. Наименее выражены D, H — способность к регуляции собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования полученных данных в психотерапевтической и консультативной практике. А также в учебно-педагогической деятельности у студентов с целью дифференцированного подхода в гуманитарном компоненте при подготовке специалистов.

При подготовке психологов стоит больше акцентировать внимание на развитие наименее выраженных составляющих компонентов эмоционального интеллекта.

В дальнейшем стоит посмотреть, как влияют половые различия на формирование эмоционального интеллекта, а также расширить выборку за счет учета студентов — психологов разных высших учебных заведений.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5.
2. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: КСП+, 2003. 272с.
3. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М.: Институт психологии РАН, 2010. 176 с.
4. Хлевная Е.А. Эмоциональный интеллект как основа формирования профессиональных компетенций студента // Вестник РЭА. 2011. № 4.

2.2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО КОНФОРМИЗМА В ГРУППЕ

Кидинов Алексей Васильевич

канд. пед. наук, доцент, МОУ ВПО «Институт права и экономики»,

г. Липецк,

E-mail: kidinovaleks@lipetsk.ru

Социальный динамизм во внутригрупповых психологических процессах закономерно проявляется в феномене личностного конформизма в социальной среде. Такое выражение социального динамизма через внутригрупповой конформизм представляет собой социально-психологическую необходимость, без которой социально-динамические процессы теряют свою сущностную природу.

Конформизм — явление многоуровневое и полиструктурное, которое может рассматриваться в различных аспектах — психологических, философских, этических, конкретно — социологических, педагогических. В силу различных подходов существует ряд определений понятия «конформизм».

Категория «конформизм» в науке описывается через различные, часто противоречащие друг другу, признаки: соучастие — приспособленчество, подчинение, согласие — соглашательство, основа продуктивной деятельности человека — деструктивная сила общества.

Отметим, что сама концепция конформизма рассматривалась в рамках западных идейных течений. Поэтому понятийная сущность данного феномена раскрывалась в словарях прежде всего западной социологии: «*Конформизм* (от лат. *Conformis* — подобный, сходный,образный) - некритическое принятие и следование господствующим мнениям и стандартам, стереотипам массового сознания, традициям, авторитетам, принципам, установкам и пропагандистским клише. Конформизм социальный включает в себя такие черты, как отсутствие индивидуальности, стандартность, манипулируемость, консерватизм и т. п.» [7, С. 198]. Конформистское поведение рассматривалось как определяющая черта образа жизни человека современного западного общества.

«*Конформизм* — подчинение суждению или действия человека групповому давлению (мнению большинства) в ситуации конфликта между его собственным мнением (опытом) и мнением большинства» [2, С. 320]. Конформизм и подчинение сходны в том,

что установка или поведение человека изменяются в зависимости от давления, реального или воображаемого, со стороны других людей. Но эти две формы социального влияния имеют и существенные различия. Совершенно очевидно, что в этих случаях источники социального воздействия различны. Побуждение к конформному поведению исходит от людей, равных по статусу, тогда как давление, требующее подчинения, исходит от авторитета, имеющего более высокий статус. Можно констатировать и другие различия. Например, подчинение предполагает, что авторитет хочет оказать влияние и контролирует исполнение приказаний подчиненным. Напротив, конформное поведение может иметь место и при отсутствии желания группы оказывать влияние или контролировать индивида, поскольку он знает позицию группы и хочет быть в согласии с ней. Фактически нет даже необходимости в том, чтобы группа знала о существовании данного индивида. (Поэтому, когда мы говорим о «давлении группы», мы только хотим сказать, что индивид чувствует, что группа не согласна с его позицией.) Другое различие между двумя рассматриваемыми формами влияния касается подобия поведения объекта воздействия поведению источника влияния. В случае конформизма индивид всегда чувствует побуждение вести себя так же, как группа. В случае подчинения индивид иногда чувствует побуждение вести себя не так, как лицо, обладающее авторитетом [5, С. 320-322].

«*Конформизм* — разновидность социального воздействия, результатом которого является стремление соответствовать мнению большинства» [3, С. 190].

«*Конформизм* — процесс изменения аттитюдов, мнений, восприятия, поведения индивида в сторону согласия с группой в ответ на реальное или воображаемое групповое давление в ситуациях, когда нет прямого требования соглашаться с группой» [8, С. 186].

Но есть в науке и иной подход к пониманию сущности конформизма. Так С. Аш определял конформизм как «отказ индивида от дорогих и значимых для него взглядов ради того, чтобы оптимизировать процесс адаптации к группе, а отнюдь не любое выравнивание мнений». Конформизм показывает меру подчинения индивида групповому давлению, принятия им определенного стандарта, стереотипа поведения, норм, ценностей, ценностных ориентации группы. Противоположным конформизму является поведение самостоятельное, устойчивое к групповому давлению. В данном случае наблюдается явление, именуемое «противостоянием» [1].

Поскольку социальный динамизм — это единство противоположностей, данные характеристики свойственны как конформизму, так и социальному противостоянию во внутригрупповой динамике. Это означает, что конформизм в его подлинной сущности есть не просто механическая готовность поступать так, как поступают значимые другие, но и преодоление как внутреннего, так и внешнего сопротивления попыткам строить конформные отношения.

Внутреннее сопротивление попыткам добиться конформизма может быть обусловлено тем, что определенные способы поведения объекта конформных отношений могут вызывать противоречивое отношение субъекта конформизма в силу нравственных возражений, при сохранении их притягательности для субъекта. Аналогично, противостояние в социальной среде является не только процессом, чреватым конфликтными и даже враждебными отношениями, но и согласием с определенными позициями, превращением оппонентов в партнеров, разрешением конфликтов и развитием отношений делового сотрудничества.

Конформизм тесно связан со значимостью ситуации, в которой осуществляется воздействие группы на индивида, и со значимостью (референтностью) самой группы для индивида. Чем выше степень значимости этих характеристик, тем более выражен эффект группового давления. Феномен противостояния личности группе, т. е. выраженное постоянное сопротивление группе и противопоставление себя группе, является не противоположностью конформизму, а частным проявлением зависимости от группы. Противоположностью конформизму считается самостоятельность индивида, независимость его установок и поведения от группы, устойчивость к групповому воздействию.

В научной литературе выделяют несколько типов групп давления:

- внешний конформизм — мнения и нормы группы принимаются человеком лишь внешне, а внутренне, на уровне своего самосознания, он продолжает не соглашаться с группой, вслух этого не высказывает. В принципе это и есть истинный конформизм. Это тип поведения приспособляющегося к группе человека;

- внутренний конформизм — человек действительно усваивает мнение большинства и полностью согласен с этим мнением, что показывает высокий уровень внушаемости данного человека. Это тип приспособляющегося к группе человека;

- негативизм — человек сопротивляется давлению группы, активно отстаивает свое мнение, показывает свою независимость

позицию, спорит, доказывает, стремится к тому, чтобы его индивидуальное мнение стало мнением всей группы, открыто заявляет об этом своем желании. Это тип поведения человека, не приспособляющегося к группе, а стремящегося приспособить группу к самому себе;

- *противостояние* — независимость, самостоятельность норм, ценностей и суждений, неподверженность давлению группы. Это тип поведения самодостаточного человека, когда точка зрения не меняется в угоду большинству и не навязывается другим.

Е.И. Рогов выделяет еще одну группу людей. Их реакцию на отношение группы называл «коллективистской», а их самих «коллективистами». Для них характерна избирательность. Они реагируют на воздействие группы и соглашаются с ее мнением, если оно соответствует истинному положению дел, и отвергают его, если оно не соответствует общечеловеческим ценностям. Благодаря таким людям чаще всего реализуются прогрессивные нововведения, действуют силы общественных преобразований [6, С. 116].

Современное общество качественно изменило среду обитания людей, а также средства воздействия на них, сформировав новые формы конформизма, к которым относят урбанизационный, информационный и глобализационный.

Урбанизационный конформизм, являясь одной из форм конформизма, порожден возросшей ролью городов-мегаполисов в современном мире и их влиянием на человека. Исследования показывают, что условия жизни в крупном городе — городское пространство, предметный мир, плотность населения, транспортные и иные связи, имеют важные культурные, социальные и психологические последствия как позитивного, так и негативного характера. Они несут человеку не только комфорт, но нередко и угрозу его здоровью и жизни. Город представляет собой особую среду, вырабатывающую у человека своеобразную стратегию конформистского поведения, проявляющуюся в осмотрительности, осторожности, терпении, уступчивости, невмешательстве. В то же время в условиях мегаполиса у человека явственнее проявляются такие негативные черты конформизма, как пренебрежение к нуждам «неполезных» людей, дефицит социальной ответственности, порождаемый анонимностью и обезличенностью, привыкание к насилию, равнодушие к чужой боли.

Милграм, Холландер, Латане и др. выявили ряд особенностей конформистского поведения, которые они связывают с новыми нормами выросшего пространства взаимодействия. Это тенденция

вступать в строго сегментированные, функциональные отношения, неспособность узнавать большинство людей, которых человек видит ежедневно, равнодушие к девиантному поведению, более сильная конкурентная борьба. Несмотря на это, урбанизационный конформизм относится к тому типу, который С. Милграм определил как конструктивный. Он обеспечивает социальную упорядоченность и предсказуемость, которые необходимы для координированных и эффективных групповых действий в условиях больших городов. Предельная терпимость, осторожность, абсолютное следование предписаниям, правилам и нормам городской жизни позволяют структурировать, контролировать и сохранять порядок в современных мегаполисах. В больших городах возникает множество ситуаций, в которых конформизм оказывается средством, позволяющим группе выжить в сложных, порой экстремальных условиях.

К новым формам конформизации личности в современной технологичной цивилизации следует отнести *информационный конформизм*. Постиндустриальная цивилизация, основанная на принципах стандартизации, централизации, максимализации, специализации, гигантомании (О. Тоффлер), в качестве приоритетной ценности выдвинула информационную деятельность. Информация и информационный обмен (как элемент массовой культуры) приобрели в современном обществе глобальный, всепроникающий и безграничный характер. Информация стала универсальным товаром потребления и универсальной ценностью. Компьютерные технологии и современные СМИ значительно расширили доступ к информации, сферу ее выбора, создали возможность отстранения от традиций, отказа от автоматического следования образцу, заданному социальной средой. И в то же время, во весь рост поставили задачу самоидентификации, самоопределения личности. Вместе с созданием современных информационных систем приведен в действие механизм «символического» влияния, в основе которого лежит способность его привилегированных представителей через систему контролируемых ими институтов социализации внедрять в массовое сознание свои идеалы и ценности. Формируется информационный конформист, отличающийся информационной «всеядностью», пассивностью и спонтанностью восприятия, хаотичностью поглощения информации, беспредельной терпимостью к ее содержанию. По ряду причин, и прежде всего, в силу неразвитости у людей социального мышления, манипулятивное воздействие достигает своей цели-жертвы, превращая ее в пассивного поглотителя информационного «комбикорма». Индустриально-коммерческий тип производства и распространения

стандартизированных духовных благ порождает все явственнее проявляющееся противоречие: относительная демократизация культуры обеспечивает свободный доступ к информации, повышает уровень формальной образованности масс при одновременном снижении их духовных запросов, качества образования, расширении рамок примитивно-потребительского мироотношения. Информационный конформист — желанный объект воздействия. Он выгоден группе, поскольку управляем, внушаем, нетребователен, предсказуем и готов к дальнейшему потреблению всего того, что ему предложат. А потому он активно и целенаправленно «вращивается» группой, использующей богатый арсенал методов манипулирования сознанием. Как отмечают П. Лазарсфельд и Р. Мертон, «... способствуя конформизму и минимизируя возможности проявления критических настроений в обществе, коммерческие средства массовой коммуникации опосредованно, но эффективно препятствуют развитию реального критического мировоззрения» [4, С. 252].

Современная ситуация актуализирует проблему конформизации международных отношений, которую в литературе связывают с понятием *глобализационного конформизма*. Данный феномен характеризует уровень национально-государственных образований и выражает особенности их поведения и взаимодействия на международной арене. Позитивное содержание глобализации проявляется в повороте к гуманистическому видению человека с точки зрения ценностей развития, свободы, прав, уникальности каждой личности. Глобализация все очевиднее превращается в культурную стратегию Запада, целью которой является принятие ценностей и институтов западного бытия всем человечеством в качестве «веления времени». В этой связи конформистская позиция ряда стран проявляется в податливости и некритическом принятии всех ценностей Запада в качестве общечеловеческих. В условиях, когда коммерческий успех становится главным критерием, определяющим распространение духовной продукции, возникает серьезная опасность насаждения «ценностей», разлагающих национальное самосознание, формирующих культ потребительства, наживы, оправдывающих любые действия «сильных мира сего». Отсюда важность формирования у людей «здоровой конформности» в отношениях с иными культурами, сочетающей в себе осознание достоинства своей национальной культуры со способностью воспринимать положительные достижения другой и противостоять тому, что несовместимо с традициями. Основанная на принципе толерантности конформность не приемлет подобострастия и механического,

некритического заимствования чужих ценностей, в то же время оставляет открытой возможность для диалога и обогащения собственной культуры достижениями другой [9, С. 112-122].

Список литературы:

1. Аш С. Влияние группового давления на модификацию и искажение суждений // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000. С. 210-225.
2. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М., 2001.
3. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. — Мн., 2001. С.190.
4. Лазарфельд П., Мертон Р. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие // Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования. М., 2004.
5. Московичи С. Социальная психология. М., 2000.
6. Рогов Е. И. Психология группы. М., 2007.
7. Современная западная социология: Словарь. М., 1990.
8. Современный психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. Б. Зинченко. — СПб., 2006. С. 186.
9. Холодовская А. В. Конформизм современного общества, его виды и особенности проявления. Вестник Брянского государственного технического университета. 2009. № 1. С. 112-122.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Литвинова Галина Владимировна

*канд. психол. наук, доцент КамГУ им. Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: logosgv@rambler.ru*

Ориентация в образовании на личность и ее развитие требует соответствующего уровня психологической образованности и психологической компетенции педагогических кадров. Это задает и необходимость внесения психологической грамотности и культуры в учебно-воспитательный процесс, в атмосферу любого образовательного учреждения. Работу по повышению психологической грамотности, компетентности и культуры субъектов образовательной деятельности следует считать важнейшей задачей образовательных учреждений.

«Важным условием для обеспечения школ квалифицированными кадрами является усиление профессиональной подготовки учителей в вузах, модернизация системы педагогического образования» (из интернет-интервью со статс-секретарем — заместителем Министра образования и науки Российской Федерации Лобановым И.В. ведущей интернет-интервью в Информационном агентстве «ГАРАНТ» Татьяне Нифталиевой).

Задачей многих специальностей является укрепление здоровья детей и подростков. Прежде всего, это следует отнести к психологии, педагогике, медицине, так как именно в рамках этих специальностей изучаются вопросы обеспечения нормального психофизического и психофизиологического созревания, что является основой формирования полноценной личности. Однако практика показывает, что зачастую по причине недостаточных психологических знаний учителей школа не только не способствует, укреплению здоровья детей и подростков, но часто и усугубляет их состояние. Отсутствие, к примеру, у педагога глубоких знаний возрастной, специальной, а также клинической психологии может привести к деформированному созреванию отдельных психических функций и личности ребёнка в целом. Незнание нейрофизиологических механизмов, обуславливающих трудности в обучении детей, делает невозможным внедрение отдельных методик обучения, использование адекватной психолого-педагогической коррекции. Личностное, психосоматическое благополучие ребенка часто находится в прямой зависимости от учета

возрастных особенностей созревания структур головного мозга. Созревание мозга — процесс длительный, характеризующийся определенной возрастной периодизацией. Стабильные стадии сменяются стадиями интенсивных перестроек анатомической конструкции.

Ряд специалистов (Семенович А.В. и др., 1992; Микадзе Ю.В., 1998 и др.) отмечают рост числа учащихся, отстающих в учебе в условиях общеобразовательной школы. Это число составляет от 15 до 40% в начальных классах. Исследования ученых (Ахутина Т.В., 1998; Сиротюк А.Л., 2000; Глозман Ж.М., 2009 и др.) и практика консультирования в Центре практической психологии и Центре семейного развития при Камчатском государственном университете имени Витуса Беринга, показывают, что причины следует искать гораздо глубже, чем только в социальной ситуации или слабости познавательной мотивации. «Перестройка психики младшего школьника связана и с мозговой перестройкой, созреванием психических функций» [4, с. 138]. К моменту поступления в школу уровня готовности к школьному обучению достигают далеко не все дети. К шестилетнему возрасту около 50% детей не готовы к активной учебной деятельности (Микадзе Ю.В., 1998; Корсакова Н.К., 2001; Чурсина Н.К. и др., 2001) в связи с незрелостью мозговых структур и важных психических функций. М.М. Безруких, Л.В. Ясман выделяют такие педагогические факторы:

- стрессовая тактика авторитарной педагогики;
- интенсификация учебного процесса (увеличение темпа и объема учебной нагрузки);
- раннее начало систематического образования в дошкольном возрасте;
- несоблюдение физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса:
 - недостаточная квалификация педагогов в вопросах развития и охраны здоровья ребенка;
 - безграмотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей [9, с. 4].

С точки зрения Н.М. Пылаевой (1998) справедливо рассматривать несформированность психических функций как причину школьной неуспешности в следующей иерархии.

- Низкая работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, нарушения речи.
- Недостаточная способность к программированию и контролю своей деятельности.

- Зрительно-пространственные и квази-пространственные функции.

- Трудности переработки слуховой, зрительной информации.

Таким образом, об успешности (неуспешности) ребёнка можно говорить не только с точки зрения школьной адаптации или дезадаптации, но и с точки зрения мозговой зрелости. Трудности обучения в школе отражают дефицитарность как морфогенеза, так и функциогенеза [4, с. 134]. В связи с этим исключительное значение приобретает концепция А.Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга. Считаем, что учителю крайне важно знать о тех, трудностях, которые возникают у детей в связи с нарушениями того или иного функционального блока мозга.

Многолетняя практика консультирования в Центре практической психологии и Центре семейного развития, созданного при Камчатском государственном университете имени Витуса Беринга, убеждает, что школьные трудности обусловлены неравномерным созреванием мозговых зон, незрелостью психических функций, частыми психосоматическими расстройствами, неблагоприятной семейной ситуацией. К этому стоит добавить несоответствие психолого-педагогических методик, особенно для учащихся начальной школы, психофизиологическим возможностям ребёнка.

В частности нарушения на уровне блока регуляции тонуса и бодрствования (энергетического блока по Е.Д. Хомской) приводят к тому, что ребёнок не способен долго заниматься одним видом деятельности из-за быстрой утомляемости, «энергетических ресурсов» его мозга хватает ненадолго, «выкладываясь» в школе, может беспричинно плакать дома после уроков. Могут сопутствовать этому частые соматические заболевания, высокая раздражительность, ранимость, эмоциональность. В итоге не справляется с темпом урока. Из-за этого могут складываться и отношения с одноклассниками.

При нарушениях блока приёма, переработки и хранения информации у школьников страдает память, наблюдаются трудности пространственной ориентировки (неточное изображение букв и цифр и неправильное расположение их в тетради), что, безусловно, отражается на учебных успехах. Эти недостатки, возможно, не так влияют на адаптацию к школе, как нарушения первого и третьего блоков мозга.

Наконец, дети с расстройствами блока программирования, регуляции и контроля деятельности не принимают общих норм поведения и правил, на уроке внимательно работать могут лишь непродолжительный отрезок времени, потом начинают зевать,

перестают воспринимать информацию, скучают, вертятся. Приспособиться к требованиям и нормам школьной жизни им очень трудно. У детей затруднён процесс программирования и контроля своей деятельности.

Всё сказанное определяет необходимость глубоких психологических знаний учителей, что позволит представить свою роль в практическом решении проблем специальной психологии и специальной педагогики, осознать значимость психологических знаний в профессиональной деятельности и меру ответственности за использование психологических знаний. Знания основ курса специальной психологии помогут учителям на более ранних этапах обучения определить причины неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ и своевременно рекомендовать родителям обследование на психолого-медико-педагогической комиссии, осуществлять индивидуальный подход в учебном процессе.

Одним из резервов, позволяющих поднять работу школы на новый качественный уровень, является индивидуализация обучения. Под индивидуализацией следует понимать взаимосвязанный комплекс психологических, организационно-педагогических, а при необходимости и коррекционно-развивающих мероприятий, направленный на создание условий для оптимального обучения и развития каждого школьника с учетом его психофизиологических особенностей, индивидуальных склонностей и интересов [5, с. 3-4].

Соответственно задачами процесса индивидуализации можно считать:

1. Всестороннее изучение личности ребенка, особенностей его эмоционального развития и реагирования, уровня учебной мотивации, отклонений в нервно-психической сфере, отдельных психических функций.

2. Выявление и глубокое изучение неблагоприятных факторов социальной среды (школа, семья), нарушающих психическое развитие ребенка, формирование его личности.

3. Оказание при необходимости психотерапевтической и психокоррекционной помощи детям с пограничными нервно-психическими расстройствами с целью разрешения психотравмирующих ситуаций, научения продуктивным формам взаимоотношений, повышения социального статуса ребенка.

4. Стимуляция созревания и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, отдельных психических функций, самосознания, деятельности с ориентацией на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский).

5. Создание в коллективе детей атмосферы доброжелательности, взаимопонимания, психологической защищенности, доверия, радости общения. Повышение статуса ребенка в школьном коллективе через обращение внимания детей на сильные стороны конкретного ученика.

6. Ориентация на концепцию здоровьесберегающего обучения (Ахутина Т.В. и др.), обеспечивающей эффективную работу мозга и нагрузки на мозг не в ущерб здоровью.

7. Влияние на структуру личности как изыскание внутренних резервов, формирование желания и стремления к успеху через создание ситуации успеха.

Обучение в вузах по программам бакалавриата и программам подготовки специалиста в свете новых ФГОС даёт вузам определённую долю самостоятельности, что позволяет наполнять образовательные программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) новым содержанием, определять специальные компетенции, где повышение психологической грамотности студентов педагогических специальностей должно стать приоритетным направлением.

Не менее актуальна проблема переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. «Анализ существующей системы мер по повышению эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования показал, что организационная модель традиционной системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников оказывается недостаточно мобильной для быстрой смены современной школы (И.В. Лобанов, интернет-интервью). Уже законодательно закреплено, что педагогические работники образовательного учреждения имеют право проходить не реже чем один раз в пять лет профессиональную переподготовку или повышение квалификации в соответствии с федеральными государственными требованиями к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы. Факультет непрерывного образования КамГУ им. Витуса Беринга предлагает ряд курсов и программ переподготовки и повышения квалификации для работников системы образования, которые в целом не снимают, но позволяют отчасти смягчить в регионе актуальность и практическую значимость такого психологического феномена, как психологическая компетентность, а в более широком смысле — психологическая культура. Отсутствие элементарной психологической грамотности выступает основной причиной возникающих проблем, трудностей или конфликтов в

социальном взаимодействии людей. Недостаток психологической компетентности или психологической культуры приводит к стрессовым ситуациям, психосоматическим расстройствам, а также кризисам, как отдельных личностей, так и общества в целом.

Таким образом, работа по повышению психологической грамотности, компетентности и культуры субъектов образовательной деятельности, комплексной подготовке высококвалифицированных специалистов остаётся важнейшей задачей образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психофизиологические особенности индивидуализации школьников: Учет и коррекция: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
2. Безруких М. М., Ефимова С. П., Князева М.Г. Как подготовить ребенка к школе и по какой программе лучше учить? — М.: «Малая школа», 1994. — 154 с.
3. Возрастные особенности психологического развития детей /Под ред. И.В. Дубровиной, И.М. Лисиной — М.: Просвещение, 1982. — 325 с.
4. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
5. Литвинова Г. В. Формирование мотивации достижения успеха через индивидуализацию обучения. — Петропавловск-Камчатский: Изд-во КГПУ, 2004. — 88 с.
6. Литвинова Г. В. Основы нейропсихологии: учебно-методическое пособие — Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2009. — 124 с.
7. Макарьев И. С. Если ваш ребенок-левша. — СПб.: Изд-во «Лань», 2003. — 80 с.
8. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: ТЦ «Сфера», 2000, — 128 с.
9. Ясман Л. В. Основы детской психопатологии: Учебное пособие для психологических факультетов педагогических вузов. — М.: Олимп, ИНФРА-М, 1999. — 256 с.

2.3. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ: РАЗНООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ

Зеленцова Татьяна Викторовна

старший преподаватель, магистр психологии ИнЕУ,

г. Павлодар, Республика Казахстан

E-mail: zelentshov1111@mail.ru

Исторически сложилось так, что психология здоровья претендует на условную новизну, в отличие от психологии болезней, которая оформилась как одно из направлений психологической науки — клинической психологии. Только в рамках гуманистической психологии (Э. Фромм, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) была раскрыта проблематика здоровой личности. «Мне кажется, что проблема психологического здоровья настолько актуальна сейчас, что любые предположения, любые гипотезы, любые данные, даже самые спорные, могут иметь эвристическую ценность», — писал А. Маслоу [3, с. 255].

В конце 1970-х гг. прошлого века, в общем своде психологических дисциплин выделилась психология здоровья (Health Psychology). Началось ее утверждение в качестве самостоятельной сферы психологических исследований. Гуманитарная парадигма допускает существование разных точек зрения о критериях здоровой личности, модели которой существенно обогатили рациональный взгляд на проблему психического здоровья. А. Маслоу указывал: «Я предполагаю, что уже в недалеком будущем мы получим своего рода теорию психологического здоровья, генерализованную, общевидовую теорию, которую можно будет применить ко всем человеческим существам независимо от того, какая культура их взрастила, в какую эпоху они живут» [3, с. 304].

Теоретические модели психологического здоровья представляют собой варианты развития и конкретизации более общих представлений о человеческой реальности. Их сопоставление помогает осветить исходную философскую систему координат. В истории философии отчетливо видны основные линии раскрытия сущности человеческого Я. Первое направление (XVIII—XIX вв.) связано с идеями видных представителей немецкой классической философии — И. Канта, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, которые рассматривали проблему человека с точки зрения соотношения

(диалектики) родовой и индивидуальной сущности. При этом индивидуальную сущность они признавали вторичной по отношению к общеродовой, а устремленность к родовой сущности считали высшим предназначением человека: с присвоением родового начала индивид реализует возможность становиться и быть человеком. Крайней формой данного выражения стали труды К. Маркса и Ф. Энгельса о приоритете общественного над индивидуальным, поглощение человеческой индивидуальности коллективным, развитие тоталитарного жизнеустройства, при котором безлично-общественное доминирует над личным.

Социоцентрической парадигме противостоит направление философии индивидуализма, авторами которой стали М. Штирнер, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, Н.А. Бердяев, Х. Ортега — и Гассет, С. Кьеркегор, К. Ясперс, Н. Аббаньяно, которые утверждали приоритет самобытности человека, его совершенствование как личности, желания «быть самим собой». Но, замкнувшись на себе, персонцентризм в реальной жизни предстает в форме самообожания, чувства одиночества, потерянности, отчаяния, проявляется в отрицании всякой морали, корыстолюбия и вседозволенности.

Психологическое здоровье человека интегрирует аспекты внутреннего мира и способы внешних проявлений личности в единое целое. Психологическое здоровье является важной составляющей социального самочувствия человека, с одной стороны, и его жизненных сил, с другой. Вместе с тем, многие проблемы, возникающие у человека, не являются показателем психического нездоровья и могут быть решены другим не медицинским путем (улучшение памяти, внимания, мышления; формирование необходимого уровня коммуникаций; самопрезентаций; стремление к реализации своих возможностей; решение внутриличностных и межличностных конфликтов; освобождение от тревожности, стрессов, фрустраций, различного рода психических зависимостей и др.) [1, с. 87].

В истории психологии, в русле теории психологического здоровья преимущественно рассматриваются две ориентации. Первая — социоцентрическая (Э. Фромм, В. Франкл, Б. Братусь), в основе которой ученые ссылаются на то обстоятельство, что человек в отличие от животного не снабжен набором инстинктов и врожденных навыков, которые позволили бы ему автоматически осуществить родовую природу. Человеком надо стать. Поэтому психологическое здоровье характеризуется как процесс восхождения человека к вершинам человеческой сущности. Вторая — персонцентрическая (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу), исходит из того, что человеческой

природе присущи позитивные силы (потребности самоактуализации), направляющие к здоровью и росту. Психологическое здоровье является результатом обретения индивидом самого себя и проявляется в ощущении подлинности бытия. Разные пути размышления приводят ученых к схожим представлениям о том, какими качествами должен обладать психологически здоровый человек. Социоцентрическая и персоноцентрическая установки своеобразно переплетаются и переходят друг в друга в предпринятых психологами попытках описания духовной целостности, способствующей формированию психологического здоровья.

Возникли новые представления о психическом здоровье. Так, по мнению М. Джексона, в структуру входят такие компоненты, как положительное отношение к себе; оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; психическая интеграция (аутентичность, конгруэнтность); личная автономия; реалистическое восприятие окружающих; умение адекватно воздействовать на других людей и др.

Понятие «психическое здоровье индивида» широко используется в гуманистическом направлении психологи, в рамках которого была предложена новая концепция «позитивного психического здоровья». В работах К. Голдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и др. Она базируется на истинно человеческом жизнеосуществлении. Так, видный представитель этого направления А. Маслоу, соглашаясь с К. Гольдштейном в своих последних работах «Психология бытия» и «Дальние пределы человеческой психики» отмечает, что «патологические нарушения психического здоровья — неврозы и психозы, есть следствие ошибочного, неверного развития личности. Психически здоровые индивидуумы — это люди зрелые, с высокой степенью самоактуализации, имеющие реальные жизненные достижения и развившие свои личностные возможности [3, с. 54]. По его мнению, показателями психического здоровья являются полнота, богатство развития личности, ее потенциал и стремление к гуманистическим ценностям — наличие и развитие таких качеств как принятие других, автономность, спонтанность, интенциональность, альтруизм, креативность и др. Близкие идеи развиваются в «метапсихологии» (Д. Андреева), логотерапии (В. Франкл), социальной логотерапии (С.И. Григорьев и др.)

В советской психологии (А.Н. Леонтьев) развивает положение о том, что личностные смыслы — это те формы и способы, которые занимают центральное место в формировании отношений человека. Они являются стержнем жизнедеятельности, наполняясь ценностным содержанием и определяют линии развития смысловой сферы, создают

«смысловое поле» для становления и проявления субъектности [2, с. 43]. Таким образом, во внутреннем мире человека потребности отражаются в форме желаний и стремлений, а личностные ценности — в форме идеалов, интересов, смыслов. Личностные ценности в связи с тем, что они ограничиваются конкретной ситуацией, переживаются как групповые, формируя систему отношений личности.

Развивая это положение, Е.Р. Калитеевская и В.И. Ильичева пишут о том, что психическое здоровье — это мера способности человека трансцендентировать свою социальную и биологическую детерминированность, выступать активным и автономным субъектом собственной жизни в изменяющемся мире [1, с. 90].

Религиозное, философское, психологическое учение о трехсоставной сути человека — телесной, душевной, духовной — является основой для построения образов субъективной реальности, представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности. Образы субъективной реальности составляют онтогенетические ступени ее становления и развития: оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию. Принцип развития — это динамическое преобразование систем связей и отношений в процессе социализации (отождествления человека с другими) и индивидуализации (обособление человека от общества). В антропологическом подходе человек представлен целостно и основу его психологического здоровья составляет нормальное развитие субъективной реальности в онтогенезе (ориентировочные возрастные нормы психического здоровья). Индивидуальная норма, по замечанию Г.А. Цукерман и В.И. Слободчикова, есть то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития [4, с. 34].

При содержательном раскрытии категории психологического здоровья можно использовать определение «человечность», данное А. Маслоу. «Психическое здоровье традиционно интерпретируется как собственная жизнеспособность индивида, как жизненная сила, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата, как умение выживать, приспосабливаться и расти в изменяющихся, не всегда благоприятных для большинства условиях, и являются предпосылкой здоровья психологического. Психологическое здоровье, в свою очередь, характеризует индивида как субъекта жизнедеятельности, распорядителя своих собственных сил и способностей» [3, с. 122].

Соответственно, психологическое здоровье — это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни; максима психологического здоровья есть интеграл (т.е. единство, полнота и цельность) жизнеспособности и человеческого индивида [5, с. 27].

На основе саморазвития, совершенствования самобытия и возникает человечность индивида — существенная характеристика психологического здоровья. Она выражается в жизнестойкости, основанной на любви к жизни и воле к ее совершенству во всех областях. «Жизнь и дух, — писал К. Юнг, — представляют собой две силы или необходимости, между которыми находится человек. Дух наделяет его жизнь смыслом и возможностью величайшего расцвета. Жизнь же необходима духу, ибо истина, если она нежизнеспособна, ничего не значит» [6, с. 292]. Субъектность, как одно из качеств психического здоровья, определяет путь нормального развития как развития, ведущего человека к обретению им родовой человеческой сущности — отношению к другому человеку как ценности, потребности в позитивной свободе, осмысленности жизни, активной позиции в мире.

Список литературы:

1. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека; эталоны, представления, установки. М.: Академия, 2001. 352 с.
2. Леонтьев Д.А. Что такое экзистенциальная психология // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 1997. С. 40-55
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 322 с.
4. Цукерман Г., Слободчиков В. Мы, взрослые и остальные люди // Семья и школа. 1990. № 2. С. 33-36.
5. Шувалов А.В. Гуманитарно — антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18-33
6. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1993. 352 с.

СЕМЬЯ ГИПЕРАКТИВНОГО РЕБЁНКА

Серёгина Ирина Николаевна

*медицинский психолог, МБУЗ «Детская поликлиника № 2»,
г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: irina-1kam@mail.ru*

В статье дана характеристика семье, в которой растёт ребёнок, страдающий синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Для определения стратегии и методов работы с семьей и детьми с СДВГ выделены типы семейных взаимоотношений, ориентированных на понимание родителями проблемы СДВГ и их отношение к больному ребёнку. Сделан акцент на профилактическую работу, цель которой свести к минимуму развитие синдрома дефицита внимания и гиперактивности в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, типы семейных взаимоотношений, социальная дезадаптация.

За последние 10 лет неизменно растёт количество детей, страдающих различным сочетанием двигательной расторможенности, импульсивности, невнимательности, повышенной отвлекаемости. После множества изменений терминологии этого заболевания специалисты остановились на названии, более точно отражающем его сущность: «синдром дефицита внимания и гиперактивности» (СДВГ), а также определили степени его выраженности: лёгкая, средняя и тяжёлая степень СДВГ [1; 2].

Если в дошкольном возрасте у детей с СДВГ преобладают гиперактивность, двигательная расторможенность, моторная неловкость, рассеянность, повышенная утомляемость, инфантилизм, импульсивность, то у школьников на первый план выступают трудности обучения и отклонения в поведении. Когда говорят «дефицит внимания», то под этим понимают неспособность сконцентрировать внимание в течение короткого промежутка времени. Ребёнок не только не способен завершить поставленную задачу, но и небрежен в ее выполнении. На уроке он не может работать вместе со всем классом, он плохо запоминает инструкцию учителя. Известно, что внимание является одной из важнейших психических функций, обеспечивающих успешность обучения. Также у таких детей отмечают нарушения памяти, сниженную умственную работоспособность, повышенную утомляемость. Уже в конце первого полугодия обучения гиперактивные дети заметно отстают в учебе от других школьников. Неадекватность поведения, социальная дезадаптация, различные

личностные расстройства становятся причиной неудач ребёнка, негативного отношения к себе как в школе, так и дома [2; 3; 4].

Акцентируя наше внимание на семье ребёнка, страдающего СДВГ, мы отмечаем, что такая семья является созависимой, особенно мать. Все тяготы воспитания, как правило, ложатся на её плечи. Постоянные жалобы на ребёнка, которые мать выслушивает от посторонних, а иногда и от отца ребёнка, на то, что он невоспитанный или вообще какой-нибудь ненормальный, приносят ей большие страдания и психологическую усталость. Такое состояние занижает её самооценку, провоцирует возникновение депрессивных состояний, возникают мысли о безвыходности сложившейся ситуации. Или, наоборот, она становится агрессивной, наказывает ребёнка физически, обвиняет своего супруга в том, что ребёнок «пошёл» в него или его родственников. В семье возникают постоянные ссоры, скандалы и т. п.

Рассматривая внутрисемейные отношения и взаимодействия в семье, где растут дети, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивности, необходимо отметить нескольких типов семей:

1. Семья, изучающая проблему СДВГ, принимающая ребёнка таким, какой он есть. Обращается за помощью к специалистам.

2. Семья, понимающая проблему, но перекалывающая ответственность за воспитание ребёнка с СДВГ на других (детский сад, школу и т. п.). Не обращается за помощью к специалистам или обращается, но не выполняет рекомендации.

3. Семья, не понимающая проблему СДВГ, не принимающая ребёнка таким, какой он есть, применяющая физическое и психическое насилие. Игнорирует помощь специалистов.

В нашем исследовании рассматриваются семьи полные (мать, биологический отец или отчим) и неполные семьи, а также их отношение к проблеме своего ребёнка, страдающего СДВГ.

1. *Семья, изучающая проблему СДВГ.* Известно, что в происхождении синдрома дефицита внимания и гиперактивности играют роль генетические механизмы, органическое повреждение головного мозга и психосоциальные факторы, а также воздействие нескольких факторов, влияющих друг на друга. Поэтому возможно уже в раннем детстве определить группу «риска» детей, у которых может сформироваться данный синдром. Первое посещение медицинского психолога детской поликлиники может состояться в самом раннем возрасте ребёнка. Необходимость данной консультации связана с просвещением родителей о психологии развития ребёнка и профилактикой отклонений.

По истории рождения, развития ребёнка и собранному анамнезу возможно определить наличие факторов, которые могут сформировать у него СДВГ. Данная информация приводит родителей в замешательство, однако они согласны наблюдать ребёнка вместе со специалистами, своевременно приходить на приём и изучать рекомендуемую литературу. Далее, когда симптомы СДВГ дают о себе знать, а это может быть уже и в возрасте от одного года до трех лет, родители начинают более тесно контактировать с психологом, неврологом и другими специалистами. А когда диагноз ребёнку уже поставлен, родители, по сравнению с другими типами семьи, более спокойны и выдержаны. Они готовы бороться за своего ребёнка и при необходимости его лечить, изучают специальную информацию о навыках обращения с такими детьми. Тем не менее, и в этих семьях проблема воспитания детей, страдающих СДВГ, в большей степени ложится на плечи матери. Она проводит с ребёнком практически всё время, устает и физически, и психологически не только от ребёнка, но и от других забот, однако находит в себе силы контролировать своё эмоциональное состояние и правильно воспитывать ребёнка.

Говоря о благополучной семье, в которой растёт ребёнок, страдающий СДВГ, мы предполагаем, в большей степени, благополучие эмоциональное. Выдержанный и спокойный отец, терпеливая мать, терпеливые сёстры и братья. Правильный подход к воспитанию, повышенное внимание, любовь и ласка, а также обладание специальными навыками обращения с детьми, страдающими СДВГ.

Результаты работы с такой семьёй определяют снижение проявлений симптомов СДВГ у ребёнка, а в некоторых случаях развитие болезни останавливается.

Семья, изучающая проблему СДВГ, — это семья благополучная, которая принимает ребёнка таким, какой он есть. В этой семье хороший эмоциональный контакт между всеми членами семьи. Подготовка ребёнка к детскому саду и школе проходит в соответствии с особенностями детей с СДВГ. Всё это определяет комплексный подход в сопровождении ребёнка, страдающего синдромом дефицита внимания и гиперактивности на раннем этапе его развития. И когда эти дети приходят в детский сад или школу, процесс адаптации проходит более благоприятно.

2. Семья, понимающая проблему СДВГ, но перекладывающая ответственность за воспитание ребёнка с СДВГ на других (детский сад, школу и т.п.).

Как было сказано ранее, синдром дефицита внимания и гиперактивности — это семейная проблема. Однако отношение к этой проблеме во всех семьях разное, поэтому и возникла необходимость определения типа семьи, в которой воспитывается ребёнок с СДВГ. Данная необходимость характеризуется установкой семейного отношения к проблеме развития СДВГ, ее понимания, желания и возможности бороться с болезнью и помочь ребёнку. Что позволяет специалистам определить стратегию и методы сопровождения ребёнка в семье.

Говоря о семье, понимающей проблему СДВГ, но перекладывающей ответственность за воспитание больного ребёнка на других, нельзя сказать, что она неблагополучная. Однако если мы рассматриваем её в модели комплексного сопровождения, где семья играет основную роль и берёт на себя ответственность за воспитание, возможность лечения ребёнка с СДВГ в тесном сотрудничестве со специалистами, то данную семью по отношению к проблеме развития СДВГ считать благополучной нельзя. В семье, относящейся к данному типу, родители склонны обвинять друг друга, перекладывать ответственность за воспитание ребёнка, страдающего СДВГ, друг на друга или на бабушек, обвинять в плохом отношении к ним педагогов и отсутствии правильных методов при работе с их детьми в детском саду или школе. Психологическая обстановка в семье носит напряженный характер. В большей степени преобладают негативные эмоции по отношению друг к другу. Когда мать понимает проблему и при этом ничего не предпринимает, у нее развивается внутриличностный конфликт, эмоциональная лабильность, агрессивность. Она также является созависимой, устает физически и психологически. В условиях, когда мать находится в постоянном нервном возбуждении, конфликтуя с ребёнком и со всеми кто его окружает, у нее развивается невропатология, которая способствует развитию у ребёнка более тяжёлой степени СДВГ. Ребёнок находится под постоянным «прессом» негативных эмоций, подвергается различного рода наказаниям. На него жалуются в детском саду и школе, его отвергают и не хотят с ним общаться. Если семья полная, то отец (отчим) практически полностью отстраняется от воспитания ребёнка или, наоборот, применяет физическое наказание, порой переходящее в физическое насилие. Постоянные конфликты между членами семьи, причиной которых является гиперактивный (неуправляемый) ребёнок, нередко приводят к её распаду, а ребёнка к социальной дезадаптации.

Общение с такими родителями носит сложный характер, им трудно объяснить, что практически все зависит от семьи и помочь им можно только тогда, когда семья не только понимает проблему, а заинтересована в работе со специалистами, в лечении ребёнка, но и выполняет все рекомендации по воспитанию детей с СДВГ, а также понимает необходимость изучения литературы по данной проблеме. Несмотря на сложности, возникающие в работе с такого типа семьёй, помочь в воспитании ребёнка, страдающего СДВГ, возможно.

Семья, не понимающая проблему СДВГ. Первое знакомство медицинского психолога с данного типа семьёй происходит на первичном приёме в детской поликлинике, когда ребёнок проходит комиссию в установленном порядке по определённому возрасту (от 1 года до 7 лет), при оформлении в детский сад, школу, по направлению педиатров, невролога и других специалистов. Изучив медицинскую карту ребёнка и анамнез, учитывая все факторы, которые позволяют определить ребёнка в группу «риска» по гиперактивности на раннем этапе его развития, специалист объясняет родителям возможные причины развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности, его проявления и симптомы, а также делает акцент на роль семьи в развитии более тяжёлой степени СДВГ.

Как правило, реакция родителей на информацию негативная. По их мнению, ребёнок совершенно нормален, а специалисты склонны преувеличивать. Родители сравнивают сиблингов (сестра и братья) между собой, а также с детьми родственников и знакомых, сравнивают с собой, когда сами были еще детьми. Считают, что в процессе роста ребёнка СДВГ пройдёт. Полученную информацию о заболевании не принимают, изучать литературу отказываются, наблюдать и сопровождать развитие ребёнка в комплексном подходе не соглашаются. Однако спустя два-три года, когда начинаются трудности обучения, трудности в регуляции поведения в старших группах детского сада и начальной школе, когда присутствуют явные признаки социальной дезадаптации, некоторые родители всё-таки приходят за помощью, упустив большой период времени и необходимое лечение СДВГ. В такой семье физическое наказание ребёнка носит стойкий и обязательный характер. Это семья, в которой в большинстве случаев родители не имеют никакого образования, нередко один из членов семьи, возможно, и оба родителя страдают алкоголизмом или ведут асоциальный образ жизни, имеют низкий или средний уровень достатка. В связи с поздним обращением к специалистам, если это вообще случается, оказание помощи ребёнку и семье носит сложный характер. В некоторых случаях ребёнку

необходима консультация психиатра и, возможно, его сопровождение (наблюдение).

Необходимость определения типов семьи, где растут дети с СДВГ, была обусловлена многолетними наблюдениями и сопровождением детей в разных семьях. Данный подход позволяет определить стратегию комплексного сопровождения, подбор методов, ориентированных на семью любого типа. Необходимость просветительской и профилактической работы на ранних этапах развития ребёнка на базе детских поликлиник обусловлена увеличением количества детей, страдающих СДВГ разной степени выраженности, роста социальной дезадаптации среди младших школьников. У некоторых детей СДВГ сочетается с недержанием мочи (энурез), непроизвольным выделением кала (энкопрез), навязчивым обкусыванием ногтей (онихофагия), нарушением сна и др. А также у них определяется слабый тип нервной деятельности, риск психосоматических расстройств. При более тесном контакте с родителями появляется возможность чаще наблюдать ребёнка, корректировать воспитание, по необходимости получать консультации других специалистов. Профилактическая работа и лечение позволят свести к минимуму проявление легких симптомов и остановить развитие болезни в более тяжелую степень.

Список литературы:

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях. М.: Изд.-во Института Психотерапии, 2001. 45 с.
2. Мона Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография, СПб: Речь, 2007. 186 с.
3. Barkley R.A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnostic and treatment. New York: Guilfred Press. 1990.
4. King R.A., Noshpitz J.D. Pathways of growth // Essentials of child psychiatry. New York. 1991. Vol.2.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ

Боева Светлана Анатольевна

учитель-логопед, МОУ “СОШ № 78” г. Северск, Томская область

Черепенникова Яна Константиновна

педагог-психолог, МОУ “СОШ № 78” г. Северск, Томская область

E-mail: svetik200674@bk.ru

Сегодня усилия многих людей, в том числе психологов и логопедов, направлены на создание школы, обеспечивающей здоровые условия для уникальных процессов, происходящих с ребёнком. 11 лет, проведённые в школе — это целый кусок жизни, это время встреч, время завязывания отношений, время формирования взаимоуважения. Школа ставит человека лицом к уникальной ситуации, требующей от него, прежде всего личностного развития, и очень хотелось бы, чтобы она стала как для ребёнка, так и для педагогов, прежде всего явлением ценным и позитивным.

Многие учителя и психологи считают, что и детям и педагогам сейчас приходится тяжелее, чем раньше. Они отмечают, что изменилось всё: и дети, и их родители, и отношение семьи к школе. Они говорят и о том, что дети сейчас иначе общаются друг с другом.

Этому существует множество объяснений. Мы знаем, что члены семьи теперь проводят все меньше и меньше времени друг с другом, что дома люди в основном не беседуют между собой, а смотрят телевизор или проводят время компьютером. Изменилась и атмосфера в семьях. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой всё меньше и меньше времени остаётся для общения друг с другом, для совместных занятий и семейных ритуалов [3, с. 48]

Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Если школа и семья закрыты друг для друга, то ребёнок оказывается между двух огней, поэтому так необходимо тесное сотрудничество учителей, психолога, логопеда и родителей.

Доказано, что адаптация к школе проходит наиболее успешно, если у ребёнка развиты все компоненты: умственный, эмоциональный, социальный, в том числе, и речевое развитие. Обучение в школе предъявляет особенно высокие требования к качеству речи детей. Родной язык является средством общения, формирования межличност-

ных отношений и, таким образом, служит эффективным средством социализации ребёнка, а более узко, его адаптации к школьной жизни. Речевые нарушения, встречающиеся у учащихся начальных классов, отрицательно влияют на усвоение программного материала и успешность обучения в целом. У детей, имеющих речевые нарушения, отмечается снижение успеваемости, повышение тревожности, боязнь к обучению, агрессивность, что ведёт к эмоциональному дискомфорту. Справиться детям с имеющимися у них речевыми нарушениями и появляющимися из-за них проблемами может помочь правильно организованная коррекционная работа [3, с. 71]

Логопедические занятия способствуют формированию необходимых условий для успешной адаптации детей к обучению в школе и для реализации их личностных возможностей. Высокий интеллектуальный уровень развития ребенка не всегда гарантирует успешное обучение в школе, так как существуют такие факторы как:

- рост количества детей с поражениями ЦНС разной степени тяжести (ППЦНС в анамнезе у 65% детей, поступающих в первый класс);
- соматическая ослабленность детей (88% первоклассников — частоболеющие, имеющие хронические заболевания);
- логопедическая неграмотность родителей, их ориентация на развитие интеллекта ребенка, но не на развитие речи и коррекцию речевых расстройств;
- логопедическая некомпетентность родителей дошкольников, мешающая им вовремя обратиться за консультацией к специалисту, препятствует своевременному проведению коррекционной работы с ребенком (к моменту поступления в школу многие дефекты речи первоклассников носят уже стойкий характер и трудно поддаются коррекции, поэтому для работы с ними логопеду нужно больше времени и сил), (75% первоклассников имеют речевые нарушения);

Для того, чтобы партнерство учителя-логопеда и семьи было наиболее действенным, необходимо чётко определить задачи логопедической работы, которыми являются:

- предупреждение расстройств речи, помощь естественному стремлению ребёнка преодолеть возрастные и патологические недостатки речи:
 - развитие и совершенствование устной речи учащихся;
 - выявление и коррекция нарушений письма и чтения;
 - развитие познавательной деятельности, основных психических процессов (памяти, внимания, мышления), сенсорных и моторных функций ребенка, особенно речевой моторики [2, с. 21]

Важное место при изучении и коррекции речевых нарушений занимают дидактические принципы: наглядности, доступности, сознательности, индивидуального подхода, учета соматического состояния ребенка.

Большое значение в коррекционно — развивающей работе имеет сотрудничество учителя — логопеда и педагога — психолога школы. Так как большинство детей с нарушениями речи переживают не столько трудности в овладении ими чтением и письмом, сколько социальные последствия возникшей школьной дезадаптации, этим детям необходима психологическая помощь.

Организация работы учителя-логопеда и педагога — психолога с родителями ведётся по следующим направлениям:

4. Информационное:

- знакомство с результатами психолого-педагогического, логопедического обследования;
- знакомство с возрастными особенностями нервно-психического развития, этапами становления детской речи;
- знакомство с методами коррекционно-развивающего воздействия.

5. Обучающее:

- привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе;
- обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы с его ребенком [4, с. 25]

Основные задачи психологической службы заключаются в мобилизации ребенка на активное участие в коррекционной работе, повышении уверенности в себе, формировании адекватной самооценки, нормализации отношений со сверстниками. Психологическая помощь является одним из ведущих приемов коррекции речевых расстройств.

Чаще психолог и логопед работают индивидуально с родителями детей, так называемой «группы риска». Сложность здесь заключается в том, что ребенок является «зеркалом» семьи. Поэтому, прежде всего поведение ребенка в школе отражает в прямом или искаженном виде те проблемы, которые имеются в семье.

На каждом этапе коррекционно-воспитательной работы психолог и логопед развивают и совершенствуют психологические предпосылки к полноценной учебной деятельности: устойчивость внимания, наблюдательность, способность к запоминанию, к переключению, навыки и приёмы самоконтроля, познавательную активность.

Активное вовлечение родителей в коррекционно-педагогический процесс и организация преемственной деятельности школы и семьи — один из важнейших факторов эффективности работы с детьми, имеющими проблемы в развитии. Благодаря установлению доверительно-партнерских отношений между всеми участниками коррекционного процесса успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, внимания, памяти, мышления, моторики, поведения у ребенка, но и решаются многие внутриличностные конфликты и проблемы ребенка, создается благоприятный психо-эмоциональный климат в семьях детей с отклонениями в развитии, формируются детско-родительские отношения.

Список литературы:

1. Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991, 188 с.
2. Ларина О.Д., Резниченко Т.С. Логопедическая энциклопедия для родителей дошкольников и младших школьников. АСТ, Астрель 2009. 320 с.
3. Практическая психология образования/ Под редакцией И.В. Дубровиной, М. 2004, 192 с.
4. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: Учеб. - метод. пособие. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 119 с.

2.5. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ В РАЗРАБОТКЕ И ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Мартиросова Наталья Вениаминовна

адъюнкт кафедры юридической психологии

Санкт-Петербургского университета МВД РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: martirosova2012@yandex.ru

Проблема расстановки кадров в органах внутренних дел на основе компетентностного подхода недостаточно разработана в МВД России и является актуальной для теории и практики юридической психологии.

В юридической литературе посвящено достаточно много работ известных авторов понятию компетентность (Б.М. Лазарев, О.Е. Кутафин, Ю.А. Тихомиров, К.Ф. Шеремет и др.).

Осуществление управления на основе модели компетенций ставится и решается в трудах ряда ученых, исследовавших систему МВД России, — А.И. Адаев, А.В. Боренко, А.В. Буданов, В.Л. Васильев, Ю.Г. Касперович, Т.Ю. Коновалова, М.И. Марьин, А.И. Папкин, В.М. Поздняков, И.В. Якушев.

Основная цель расстановки кадров — формирование активно действующих служебных коллективов в рамках органа внутренних дел, его структурных подразделений или временных групп. Чтобы расстановка кадров была рациональной, необходимо учитывать соответствие профессиональной квалификации сотрудников, их профессионально — деловых и психологических качеств содержанию и специфике служебной деятельности, конкретным задачам или условиям. Расстановка кадров должна проводиться с учетом складывающихся криминогенной и кадровой ситуаций, на основе и в рамках действующего законодательства, регулирующего вопросы прохождения службы и работы с кадрами органов внутренних дел [5, с. 311].

Компетентностный подход, предлагаемый в нашей научной работе, является основным для формирования высококвалифицированного кадрового состава и кадрового резерва, а также для осуществления управленческих процессов подразделений органов внутренних дел (мониторинг качества кадрового состава,

комплектование подразделений; организация обучения сотрудников; проведение аттестаций, работа с кадровым резервом.).

В научной литературе данной проблематики актуальным остается и вопрос о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция».

6. Компетентность — это результаты, которые определяют эффективную работу в целом. Результаты, которых необходимо достичь или чего необходимо достичь.

7. Компетенции — это модели поведения, используемые для достижения желаемых результатов. Модели поведения, которые используются для достижения результатов или как они достигаются.

Таким образом, эти понятия близки и взаимосвязаны: чтобы быть компетентным (уметь выполнять требования), надо обладать компетенциями (иметь необходимые деловые качества).

Компетентностная модель — это набор компетентностей, необходимых сотрудникам для успешного выполнения работы, достижения высоких результатов.

Компетентностная характеристика — одно из проявлений компетентности в деятельности.

Данный подход предполагает наличие способности у сотрудников решать профессиональные задачи на основе знаний, опыта, мотивации и ценностных ориентаций.

Рассмотрение данного вопроса определяет следующие особенности, составляющие сущность компетентностного подхода в управлении органов внутренних дел.

Во-первых, компетентностный подход в кадровой политике органах и подразделениях МВД России сочетает в себе интеллектуальную, навыковую, ценностную составляющие профессиональной служебной деятельности.

Во-вторых, в идеологии компетентностного подхода заложена концептуальная основа специфики содержания этой деятельности, формируемая «от результата, стандарта на выходе».

В-третьих, компетентностный подход в управлении обладает интегративной природой, поскольку включает в себя группы однородных или схожих умений и знаний, относящихся к разнообразной служебной деятельности.

Центральным вопросом компетентностного подхода к профессиональной деятельности сотрудников полиции становится разработка компетентностных моделей, ориентированных на конкретные функции деятельности полицейских.

Диагностика компетентностных характеристик во время отбора кандидатов на замещение вакантных должностей и/или на включение в

кадровый резерв может проводиться с использованием различных методов:

8. Биографический
9. Структурированное интервью
10. Оценка личностных качеств
11. Оценка профессиональных знаний
12. Проведение «Центров оценки»
13. Экспертная оценка компетенций.

При проведении психологического тестирования для диагностики компетентностных характеристик могут использоваться следующие методики:

CASE-интервью — методика основана на построении определенных ситуаций и предложения интервьюируемому описать модель своего поведения или решения данной ситуации [2].

Проективное интервью — методика основана на особом построении вопросов таким образом, что они предлагают кандидату оценить не себя, а людей вообще или какого-то персонажа. (Человек склонен проецировать, т. е. переносить свой жизненный опыт и представления на объяснение действий других людей, а также вымышленные ситуации и персонажей).

Тест CPI — Калифорнийский психологический опросник, направленный на оценку особенностей личности, проявляемых ею в ситуациях межличностного взаимодействия. Предназначен для целостного психологического описания личности: ее свойств и характеристик. Включает в себя 434 утверждения, к которым испытуемый должен выразить свое отношение. В результате обработки получают показатели по 20-ти основным в 7-ми дополнительным диагностическим шкалам [4, с. 42].

Тест СМИЛ — стандартизированный многофакторный метод исследования личности (модифицированный тест ММП) нацелен на всестороннее изучение личности.

МИОМ — методика исследования особенностей мышления Д.И. Шпаченко, является адаптированной версией теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, который предназначен для измерения уровня интеллектуального развития. Тест состоит из девяти субтестов, каждый из которых направлен на измерение различных функций интеллекта [5, с. 319].

Более сложное понятие «компетентность» требует новых оценочных процедур и технологий, которой и стала технология оценки Ассессмент-центр (Assessment Center) — «Центр оценки» [1, с. 11].

Ассесмент-центр — комплексный метод оценки компетентностей, необходимых для работы на конкретной должности, основанный на моделировании ключевых моментов их деятельности.

Использование такого подхода как «Центр оценки» позволяет оцениваемым продемонстрировать свои знания, умения, навыки, способности и личностные качества в ситуациях, приближенных к повседневным, а также выявить навыки работы в коллективе и межличностные качества, и другие индивидуальные навыки.

Экспертная оценка компетентностей (методика «360 градусов») — оценка степени развития значимых компетентностей, получение данных о действиях сотрудника в реальных рабочих ситуациях и о проявлениях им деловых качеств. Информацию получают от людей, которые общаются с этим сотрудником на разных уровнях: подчиненного, начальника, коллег. Подобная оценка применяется для предварительного формирования внутреннего кадрового резерва, выявления потребности в обучении, анализа его результата [3, с. 7].

Список литературы:

1. Гуревич А. М. Ассесмент: принципы подготовки и проведения. СПб.: Речь, 2005. 235 с.
2. Иванова С. В. Искусство подбора персонала. М., 2003.
3. Козуб Т. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактики, и техники для воспитания лидеров. М.: Эксмо, 2009. 336 с.
4. Марьин М. И., Петров В. Е. и др. Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел. Методическое пособие. М.: ГУК МВД России, 2003. 211 с.
5. Основы организации воспитательной работы с личным составом в органах внутренних дел: Учеб. пособие/ Под.ред. В.Я. Кикотя. М.: ЦОКР МВД России, 2008. 400 с.

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

Часть III

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

23 ноября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 30.11.11. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,125. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630082, г. Новосибирск, ул. Дачная, 21/1
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28