



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты:

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

А 43 «Актуальные вопросы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (21 мая 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 152 с.

ISBN 978-5-4379-0094-9

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогических и психологических наук» 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 978-5-4379-0094-9

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	7
РОЛЬ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ Аленина Татьяна Николаевна	7
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Шапоренко Анастасия Андреевна Ломакина Анна Николаевна	12
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА Якушева Светлана Дмитриевна Гуляева Марина Анатольевна	17
МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Якушева Светлана Дмитриевна Обскова Наталья Ивановна	28
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА Якушева Светлана Дмитриевна Ртищева Олеся Алексеевна	40
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	52
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРАКТИКЕ ПРОБНЫХ УРОКОВ Дырич Ольга Федоровна	52

1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание **59**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ 59
Хуторянская Татьяна Валентиновна

1.9. Современные технологии в педагогической науке **65**

ЛИЧНОСТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ 65
Волкова Александра Александровна
Руденко Ирина Викторовна

МЕТОД ПРОБ И ОШИБОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 69
Семенова Ирина Николаевна
Нигматуллина Елена Нартиковна

НОВЫЙ ВЕК. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ 74
Сездина Елена Борисовна

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ 79
Хайбуллин Ренат Равилевич

1.10. Толерантность: история и современность **85**

КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР КАК ТЕХНИКА ПОВЫШЕНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭТНОПСИХОЛОГИЯ» 85
Султанова Аклима Накиповна
Ласовская Татьяна Юрьевна

Секция 2. Психология	98
2.1. Гендерная психология	98
АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Полякова Татьяна Владимировна	98
2.2. Клиническая психология	105
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ БОЛЬНЫХ ДИСЦИРКУЛЯТОРНОЙ ЭНЦЕФАЛОПАТИЕЙ Краева Анна Юрьевна Гусева Татьяна Борисовна	105
2.3. Общая психология и психология личности	111
РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ Фомина Марина Алексеевна Сатынская А. К.	111
2.4. Педагогическая и коррекционная психология	116
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА Колотыгина Елена Анатольевна	116
2.5. Психологическое консультирование	120
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РАЙОННОЙ ПСИХОЛОГО- МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ Кирасирова Октябрина Ивановна	120
2.6. Психология семьи	126
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОРИСУНКА В СЕМЕЙНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ Безверхняя Юлия Васильевна	126

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ Константинова Наталья Ивановна	130
2.7. Психология управления и организационная психология	135
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ Макарова Наталия Геннадьевна	135
2.8. Социальная психология	142
ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА Кучинская Наталья	142
О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ МЕТОДЕ КАК СРЕДСТВЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭТНОЦЕНТРИЗМА В КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Трубачева Мария Алексеевна	146

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

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

РОЛЬ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Аленина Татьяна Николаевна

МОУ «Общеобразовательная школа № 33» г. Чита

E-mail: gpricol@mail.ru

В стандартах второго поколения «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» четко определено, что «общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота» своей страны. В принятой Концепции под «патриотизмом» понимается «чувство гордости за свое Отечество, малую Родину, т. е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и вырос» [1, с. 6]. В контексте данного социального заказа, предъявленного государством образовательной системе, основной акцент сделан на национально-региональном компоненте образования, как наиболее действенном факторе духовно-нравственной консолидации российского общества. В свою очередь, духовно-нравственное состояние общества напрямую зависит от воспитания подрастающего поколения, принятия им «традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни родного села, города, района, области, края, республики», всего того, что наполняет конкретным смыслом понятия «Отечество», «малая Родина», «Родная земля» и пр. [1, с. 16—17].

Решить поставленные временем задачи — обеспечить духовную безопасность формирующейся личности российского подростка в рамках образовательного процесса учебных заведений, стало возможным благодаря введению нового предмета — исторического краеведения. Изложение учебного материала по данной дисциплине можно осуществлять в нескольких вариациях — во время традиционных уроков, на факультативных занятиях, а так же во внеклассной и внешкольной научной деятельности учащихся, как юных исследователей. Какой бы вариант не предпочел в своей деятельности учитель, в любом из них ему необходимо самому обладать глубокими познаниями по истории края, владеть методикой его изучения, практическими навыками исследовательской деятельности. Ведь только исследовательская деятельность способна сформировать необходимые социально-психологические условия для развития духовности и личностного начала в человеке.

В предлагаемой статье представлены результаты экспериментальной деятельности временной исследовательской группы, объединившей как учителей предметников гуманитарных и естественных дисциплин, так и учащихся среднего звена школы № 33. Совместная содружественная деятельность разновозрастной группы, соединила усилия учителей: Сукорцевой Ольги Ивановны (учителя географии), Кирилловой Веры Степановны (учителя географии и биологии); Ванеевой Ирины Петровны (учителя географии); Алениной Татьяны Николаевны (учителя истории); Комогорцевой Ксении Викторовны (учителя истории) с активной познавательной деятельностью учащихся: Корнейчук Екатерины (8-А), Чернявской Валерии (8-А), Кириллова Дмитрия (6-В), Шашиной Анастасии (9-Г).

Участниками данной исследовательской группы за короткое время был собран и обобщен историко-краеведческий материал по теме: «Образовательные учреждения дореволюционной Читы», который был представлен на IV городской конкурс экскурсоводов «Чита — это наш с тобой город».

Инициатором разработки и написания программ для проведения тематических экскурсий по родному городу Чите, стала областная станция детско-юношеского туризма в лице ее директора В.В. Черепанова, усилиями которого была организована творческая группа учителей-энтузиастов.

Учитывая, что нынешнее время предъявляет новые требования к образовательным учреждениям, обязанным теперь, ко всему прочему, формировать у учащихся широкий круг компетенций, включая все многообразие навыков работы с информацией, в школах стали

усиленно развивать такую форму учебной деятельности как исследовательская работа самих учащихся. Признавая важность данного направления, учителя-исследователи привлекли к работе в своей творческой группе учащихся общеобразовательной школы № 33. Совместная научно-исследовательская деятельность помогла учащимся приобрести навыки самоорганизации, сформировала потребность в непрерывном самообразовании, научила самостоятельно добывать знания, работая с краеведческой литературой и архивными документами, расширила их круг общения. Небольшая исследовательская группа учащихся вместе с учителями собирали сведения о первых учебных заведениях, действовавших в дореволюционный период в городе Чите, описывали архитектуру их зданий и месторасположение, встречались со специалистами архитекторами, производили фотосъемки. В ходе поисковой работы совместно систематизировали собранную информацию и произвели описание пяти объектов: Забайкальского епархиального женского училища, учительской семинарии, первой женской гимназии, 5-го и 6-го приходских училищ, мужской гимназии.

Особый интерес у ребят вызвала информация о Читинской мужской гимназии, из стен которой до 1917 года вышло немало выдающихся деятелей края. Среди них наиболее известными стали Иннокентий Жуков, талантливый скульптор, организатор пионерского движения в Забайкалье, и Гомбожаб Цыбиков, исследователь Тибета, удостоенный высшей награды Императорского Русского географического общества — золотой медали им. Пржевальского. В процессе сбора информации выяснилось, что во время Великой Отечественной войны с 1941 по 1945 гг. в помещении бывшей гимназии действовал эвакогоспиталь. Позже, после открытия в Чите медицинского института, в здании бывшей гимназии, разместились его кафедры и аудитории. С этого момента, высшее медицинское учебное заведение Забайкалья стало полноправным хозяином всего здания, представляющего ценность в историческом и архитектурном плане.

Следует заметить, что такая краеведческая информация, основанная на анализе интересных региональных фактов, на знакомстве с деятельностью исторических персонажей, способна оказать сильное эмоциональное воздействие на ученика, на формирование его личностной гражданской позиции.

Вместе с тем, исследовательская деятельность, значительно отличающаяся от всех других видов учебной деятельности, требует специального обучения юных исследователей приемам и методам

сбора информации, а это, в свою очередь, предъявляет новые требования к подготовке самого учителя.

Совместная работа в едином научно-исследовательском коллективе предоставила учителям уникальную возможность — в процессе ежедневного общения, вести обучение ребят методике сбора историко-краеведческой информации, ее систематизации и научному анализу, что в немалой степени способствовало повышению авторитета самих учителей-предметников.

Завершив сбор информации, все члены временной исследовательской группы перешли к следующему этапу — оформлению результатов поисковой деятельности в виде научного реферата. Юные исследователи получили возможность на практике познакомиться с правилами структурирования собранной информации, письменному изложению содержания и результатов исследовательской работы. На данном этапе деятельность учеников заключалась в приобщении к научному способу познания на предметном материале различных областей знаний. Учителя-предметники, в свою очередь, стремились дать ученикам-исследователям наглядное представление о целостном процессе получения нового знания: начиная с четкой постановки проблемы исследования, работы с литературными источниками до формулировки гипотезы с помощью логических рассуждений, проверкой и всесторонним обоснованием.

Таким образом, в ходе совместной исследовательской деятельности единой творческой группы, сплотившей учителей и учащихся, последние приобрели неоценимый практический опыт сбора научной информации, ее обработки и презентации на научно-практической конференции. Именно данная обучающая методика способна не только заинтересовать ребят и включить их в активную познавательную деятельность, но и обучить практическим навыкам исследовательской работы. Потому как последние годы исследовательская и проектная деятельность школьников становится популярной, превратившись в один из важных показателей качества образования в конкретном учебном заведении.

Свойственные для российской действительности перегибы не обошли и системы отечественного образования. Так, концепцией профильного обучения предполагается включить в учебный план старших классов исследовательскую и проектную деятельность школьников как обязательную. Разработчики концепции просто проигнорировали мнение о том, что нет необходимости обучать исследовательской деятельности всех без исключения школьников. Ведь это может привести лишь к формализации ученической

исследовательской деятельности как трудной и малопривлекательной для большинства учащихся. Об этом свидетельствует и практика проведения школьных и городских научно-практических конференций нашего города, на которые учащиеся, в основной своей массе, представляют доклады, скаченные с Интернета. Например, в нынешнем году на городскую конференцию школьников по секции «математики» было представлено 15 докладов учащихся различных общеобразовательных учебных заведений города, занявшие призовые места в своих школах. Среди докладов оказалось 10 по одной и той же теме с дословно повторяющимся текстом. Выходит, что только 5 ученических докладов были написаны самостоятельно по всем требованиям исследовательской практики. Только задумайтесь, пять из всего города!

Вместе с тем, серьезная исследовательская деятельность школьников, способна оказать влияние на изменение деятельности педагога, при которой учитель становится координатором и вдохновителем юных исследователей в сложной и малопонятной для них поисковой деятельности. Реализация же этих функций требует и особой подготовки самого педагога, изменения его отношения к характеру взаимодействия между им, учителем, и учеником-исследователем, пересмотра почасовой учебной нагрузки педагога-предметника, специфики его оплаты и пр. Готова ли сейчас пойти на эти нововведения российская система образования? Создать особые педагогические условия, необходимые для успешной и комфортной работы педагогов-новаторов? Пока нет.

Вследствие этого, учителя-энтузиасты — историки и географы, включившиеся в инновационный процесс и не имеющие серьезной поддержки со стороны администрации школ, самостоятельно разрабатывают историко-краеведческую тематику исследований, привлекая к поисковой работе заинтересованных учеников. Следует заметить, что сами предметы «История» и «География» несут в себе огромное воспитательное начало. На исторических событиях, на деятельности исторических личностей, на особенностях географического положения и региональной специфики развития своей местности школьники учатся быть гражданами своего Отечества, патриотами своей Земли. Активное участие ребят в исследовательской деятельности историко-краеведческого характера, помогает формированию у них высоких нравственных качеств, влияет на их личностное самопознание и самоопределение.

Обобщая сказанное, отметим, что совместная исследовательская деятельность способна оказать значительное влияние на

формирование личности как школьника, так и самого педагога, который переходит от позиций «диктаторства» к позиции «сотрудничества», становясь наставником и советчиком. В ходе научно-исследовательской работы, вызывающей неподдельный интерес у учащихся, появляется возможность развивать их познавательные интересы, на деле решать проблемы, связанные с духовно-нравственным воспитанием подрастающего поколения, выдвинутые временем перед системой отечественного образования.

Список литературы:

1. Данилюк А.Я, Кондаков А.М, Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Серия «Стандарты второго поколения», изд. 2-е. М.: Просвещение, 2011. — 23 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Шапоренко Анастасия Андреевна

курсант 4 «А» курса ВЮИ ФСИН России, г. Владимир

E-mail: anastasiy-shaporenko@rambler.ru

Ломакина Анна Николаевна

*старший преподаватель кафедры пенитенциарной педагогики,
психологии и социальной работы ВЮИ ФСИН России, г. Владимир*

Каждый человек за свою жизнь бывает и в роли ученика, воспитанника, и в роли учителя, воспитателя (преподавателя, наставника, инструктора и т. п.). Поэтому профессия педагога - одна из древнейших в мире.

В становлении личности человека важнейшее значение имеет образование. Оно обеспечивает не только познание мира, но и развитие индивидуальности каждого человека, его самобытности. Особую роль играют профессионально значимые личностные качества, педагогические способности владение педагогической техникой [2, с. 62].

Профессиональная подготовка современного специалиста включает в себя фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, изучение современных педагогических технологий, формирование установки на инновации и творчество. В связи с этим важнейшей стороной профессионального становления учителя является постижение педагогического мастерства.

Педагогическое мастерство — это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения и воспитания. В этом плане педагогическое мастерство — выражение личности педагога, его возможностей и способностей самостоятельно заниматься педагогической деятельностью. В педагогической литературе педагогическое мастерство нередко трактуется как:

- совокупность знаний, умений, навыков;
- единство личных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых педагогу.

Структурными слагаемыми педагогического мастерства являются:

- коммуникативные умения;
- диагностические умения (определение общей способности группы и индивидуальных способностей учащихся, прогнозирование результатов);
- психолого-методические умения;
- организаторские умения;
- гностические умения (умения передавать знания);
- исследовательские умения;
- творческие умения.

Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей. Во-первых, научная теория — это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность — это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены «по полочкам», т. е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом [4].

В педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию составляющих педагогического мастерства. Одни ученые считают, что это сплав интуиции и знаний, подлинно научного, авторитетного руководства, способного преодолевать педагогические трудности, и дара чувствовать состояние души, тонкого и бережного прикосновения к личности, внутренний мир которой нежен и хрупок, мудрости и творческой дерзости, способности к научному анализу, фантазии, воображения. В педагогическое мастерство входят, наряду с педагогическими знаниями, интуицией, также умения в области педагогической техники, позволяющие воспитателю с меньшей затратой энергии добиться больших результатов. Мастерство учителя при этом подходе предполагает постоянное стремление выйти за пределы достигнутого.

Более прогрессивным представляется понимание педагогического мастерства как системы с позиций личностно-деятельностного подхода.

Педагог Н.Н. Тарасевич, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, к числу важнейших относит гуманистическую направленность личности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику. Все эти четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних условий. Основой саморазвития педагогического мастерства выступает сплав знаний и направленности личности; важным условием его успешности — способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, — умения в области педагогической техники [3, с. 54].

Несмотря на то что и режим отбывания наказания, и труд осужденных в местах лишения свободы, как и их общеобразовательное и профессиональное обучение, выполняют воспитательную функцию, законодатель в качестве самостоятельного основного средства пенитенциарного воздействия на осужденных определил воспитательную работу.

Воспитательная работа является одним из средств достижения цели наказания — исправления осужденных и предупреждения совершения ими новых преступлений — и представляет собой комплексную систему форм, методов и средств целенаправленного позитивного воздействия на личность и поведение осужденных.

Основным структурным звеном, в рамках которого в ИУ организуются и проводятся воспитательные мероприятия с осужденными, является отряд, а главным лицом, на которое возложено постоянное проведение воспитательных мер в ИУ, является его начальник.

До недавнего прошлого воспитательная работа с осужденными в местах лишения свободы в значительной степени строилось на идеологических принципах. В настоящее время в центр этой работы ставятся не политические, а нравственные аспекты формирования личности осужденных. Речь, как и раньше, идет, прежде всего, о привитии этим лицам уважения к человеческой личности, собственности, обществу, государству и закону, адекватного отношения к добру и злу, чувства долга, порядочности, ответственности и т. д. Так, трудовое воспитание призвано развивать у осужденных сознательное, добросовестное отношение к труду как к первой жизненной необходимости. Правовое воспитание предполагает формирование у них навыков сознательного соблюдения законов, правовой культуры и стойкой правопослушной поведенческой установки личности. В воспитательном процессе осужденных применяются и такие формы, как эстетическое и экономическое воспитание.

Воспитательная работа с осужденными организуется с учетом вида ИУ, срока наказания и условий содержания. Она проводится как в индивидуальных, так и в групповых, массовых формах.

В ИУ общего и строгого режимов воспитательные мероприятия проводятся в клубах, общежитиях, библиотеках, спортивных залах или на спортивных площадках, а в тюрьмах же — покамерно.

В настоящее время УИС находится на реорганизационном этапе. Утвержденная 14 октября 2010 г. «Концепция развития УИС РФ на период до 2020 года» предполагает обновление процесса и механизма воспитательной работы с осужденными. Так, в сфере социальной, психологической и педагогической работы с осужденными Концепцией предусматривается создание справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к законопослушному поведению («социальные лифты»), включающая совершенствование порядка замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания, обновление механизма условно досрочного освобождения.

Сегодня Федеральной службой исполнения наказаний взят курс и на усиление воспитательной работы с осужденными с привлечением к исправительному процессу представителей органов исполнительной власти, а также институтов гражданского общества.

Вместе с тем ФСИН России не отказывается от положительно зарекомендовавших себя форм воспитательной работы с осужденными, предполагается дальнейшее совершенствование правового, духовно-нравственного, патриотического и эстетического воспитания осужденных, пропаганды здорового образа жизни.

Предполагается расширение форм организации культурного досуга осужденных, клубной и кружковой работы, привлечение к этой работе деятелей искусства, культуры и спорта, в том числе имеющих широкую известность и позитивный авторитет.

В полной мере используется потенциал религиозных конфессий в духовно-нравственном просвещении и воспитании осужденных и работников уголовно-исполнительной системы, а также для социальной адаптации лиц, освободившихся из мест лишения свободы. Включены соглашения с религиозными организациями. В соответствии с требованиями «Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» активно участвуют в воспитательном процессе деятели культуры и искусства, спортсмены, представители молодежных движений. Представители общественных организаций привлекаются к работе по повышению уровня правосознания и правовой грамотности осужденных и работников уголовно-исполнительной системы [5].

На сегодня в свете реформирования УИС воспитательная работа с осужденными является очень актуальным вопросом, поскольку во внимание берутся новые, эффективные пути работы, которые способствуют воспитанию и привитию законопослушного поведения. Профессиональная деятельность в уголовно-исполнительной системе предъявляет определенные требования к уровню подготовки сотрудников, которые, являясь должностными лицами, имеющими определенные права и обязанности, должны обладать необходимой эрудицией, широким кругозором, профессиональными знаниями, умением общаться с людьми и способностью сохранять свое психическое здоровье. Педагогическое мастерство сотрудников должно быть развито на высоком уровне, поскольку уже само по себе общение со спецконтингентом требует необходимых навыков и способностей. Сотрудник-педагог на профессиональном уровне должен находить выход из любой сложившейся ситуации. От мастерства организации сотрудником индивидуальной работы, проведения групповых занятий и мероприятий зависит достижение основной цели наказания — исправление осужденных и предотвращение совершения новых преступлений.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб.пособие. — Ростов н/Д, 1999.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. — М., 2007.
3. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Зязюна. — М., 1989.
4. Структура педагогического мастерства // www.p-lib.ru/pedagogika/slastenin/slastenin89.html. (дата обращения: 17.05.2012).
5. Новые формы воспитательной работы с осужденными. Социальные лифты // www.prison.org/reforma/off/130411.shtml. (дата обращения: 17.05.2012).

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Якушева Светлана Дмитриевна

*канд.пед.наук, доцент кафедры педагогики, ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт» (МГПИ), г. Москва
E-mail: jawa57@mail.ru*

Гуляева Марина Анатольевна

*студентка 6 курса, факультет теории и методики дошкольного образования, ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт» (МГПИ), воспитатель, ГБОУ Детский сад № 2255, г. Москва
E-mail: g-m-a@mail.ru*

Перестройка системы образования в России дала новые целевые ориентиры, а именно «поворот» к личности, создание условий для ее развития.

Во все времена образование было основным фактором развития человеческой цивилизации. Нет иного пути, кроме образования, чтобы подготовить индивида к самой высокой должности на Земле — быть человеком.

Человек становится тем, что он есть, — способным к созидательной деятельности в определенной сфере труда и творчества, общению с другими членами общества посредством многообразных

форм деловых и личностных контактов, основанных на общечеловеческих социальных и нравственных нормах, — только благодаря образованию.

Образование — часть культуры, которая с одной стороны, питается ею, а с другой — влияет на ее сохранение и развитие через человека. Еще С.И. Гессен ставил актуальную и поныне проблему связи образования и культуры, необходимым условием которой является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры — в образование [8].

Перед российским образованием нового столетия стоит стратегическая задача — соответствовать параметрам той культурной адекватности, которую необходимо обеспечивать. Поэтому одним из направлений повышения эффективности образования является его культурологизация, необходимость которой обеспечит совершенствование профессионального мастерства педагога дошкольного образования.

В связи с этим особую значимость в деятельности современного дошкольного образовательного учреждения приобретает культурологический подход в развитии профессионального мастерства педагога.

Изучением проблемы педагогического мастерства занимались ведущие педагоги и психологи Ю.Л. Азаров, И.П. Андриади, Ю.К. Бабанский, Л.А. Байкова, И.К. Бакланова, Л.К. Гребенникова, М.И. Ермоленко, Л.В. Занина, И.А. Зязюн, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, В.А. Мижериков, Н.П. Меньшикова, Н.В. Микляева, Л.М. Митина, Н.А. Морева, Е.М. Павлюченков, А.В. Петровский, И.П. Подласый, А.И. Пригожин, А.И. Савенков, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, А.И. Щербаков, С.Д. Якушева и др.

По словам В.И. Даля мастер — это человек, особенно сведущий или искусный в деле своем [9]. Педагог — мастер — это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных отраслях науки и искусства [27, с. 5].

В научной литературе даны теоретические основы процесса развития профессионального мастерства, выделены его специфические признаки:

Ю.П. Азаров заявляет, что основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей [1, с. 108]. Раскрывая структурные составляющие мастерства и их взаимодействие, он отмечает, что взаимодействие чувства и техники

приводит к целостному образному эмоциональному воздействию педагога на личность и коллектив. И в этом единстве — сила мастерства [1, с. 126].

Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности [13, с. 284].

И.П. Андриади рассматривает педагогическое мастерство как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности [2].

В.А. Сластенин считает, что высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство. Теоретические знания и основанные на них умения — это главное, объективное содержание педагогического мастерства, единое и общее для всех учителей [17, с. 124].

Н.К. Бакланова определяет профессиональное мастерство как систему, качественный уровень профессионально-педагогической деятельности, интегральное качество личности педагога и как синтез профессионализма, творчества и духовности [4, с. 143].

Г.М. Коджаспирова утверждает, что педагогическое мастерство — это уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Мастеру-педагогу необходимо обладать этими качествами как знатоку психологии личности человека, владеющему способами обучения и воспитания [10, с. 137].

В.А. Мижериков и М.И. Ермоленко указывают на то, что педагогическое мастерство отражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию [15].

А.И. Савенков рассматривает педагогическое мастерство как системное качество личности, обретаемое человеком в результате специального обучения, в процессе становления его профессиональной идентичности [21, с. 205].

Ю.К. Бабанский считает, что мастерство педагога — это свободное владение профессиональной технологией, творческий подход к профессиональной деятельности, грамотный анализ педагогической ситуации [18].

Н.В. Микляева и Ю.В. Микляева считают, что педагогическое мастерство понимается как комплекс свойств личности, который обеспечивает стремление к постоянному саморазвитию и самообразованию, высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности и выход на уровень педагогического искусства. К свойствам личности ученые относят: гуманистическую направленность педагогической деятельности, творческое воображение и мышление, профессиональные психолого-педагогические знания, педагогические способности и педагогическую технику [16, с. 50].

Л.А. Байкова и Л.К. Гребенкина определяют педагогическое мастерство как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека [3, с. 12].

С.Д. Якушева считает, что сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность.

Педагогическое мастерство — это высокое и постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, работающему по призванию; профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, целенаправить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирования ее мировоззрения, способности [28, с. 12].

Истинный смысл высокого звания «Учитель», «Мастер-педагог» приобретает лишь тогда, когда оно неотторжимо от понятия культуры.

В настоящее время само понятие «культура» имеет множество интерпретаций, определяемых концептуальными направлениями научно-исследовательского поиска.

Каждая из концепций имеет право на существование, поскольку подчеркивает одну из сторон человеческой культуры как сложного системного образования [26, с.161].

Термин «культура» (*cultura*) латинского происхождения, первоначально означавший возделывание почвы (культивирование). В дальнейшем слово «культура» стало употребляться в более обобщенном значении. В современной науке не сложилось единого понимания сущности культуры.

В философии выделилось несколько точек зрения, рассматривающих культуру как универсальный механизм, реализующий и направляющий поведение и деятельность личности

(В. Момов, А.Г. Здравомыслов, А.В. Ядов, О.Г. Дробницкий); как совокупность материальных и духовных ценностей (В.П. Тугаринов, Ю.И. Ефимов, И.А. Громов, А.И. Арнольдов, Н.В. Чавчавадзе и др.); как способ осуществления деятельности (М.С. Коган, В.Е. Давыдович, Ю.А. Жданов, О.В. Ханова и др.); как метод творческой самореализации личности в различных сферах социальной и духовной жизни общества (В.С. Библер, Н.С. Злобин, А.Н. Леонтьев, И.А. Ильева и др.); как степень возвышения человека над своей естественной биологической природой, развития в нем духовного начала (В.М. Розов, Д.С. Лихачев и др.) [6].

Постичь и определить феномен культуры человек пытался издавна. Уже в древнейшем из языков — санскрите — имеется родственное слово, смысл которого — «просвещение» [25, с. 7]. В латыни термин «культура» более многозначен. Он означает «возделывание», «обрабатывание, уход», «образование, развитие», «почитание» [12, с. 111]. Для древности культура — это прежде всего однонаправленный процесс передачи и воспроизводства знаний, нравственных установок, смыслов, опыта от одного поколения к другому, являющийся атрибутивным условием жизни человека в обществе. Такое понимание сущности культуры во многом сохраняется и в современной науке.

В философском словаре под «культурой» понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [23, с. 37].

По словам Дэвида Мацумото «культура» — это сложное понятие, коренящееся в многочисленных аспектах человеческой жизни. Некоторые аспекты предполагают материальные объекты, такие как пища и одежда; другие относятся к общественным и структурным сущностям, таким как организация власти и структура социума; третьи касаются индивидуального поведения, воспроизводства или организованной деятельности, такой как религия и наука [20].

Х.Г. Гадамер указывал на то, что образование теснейшим образом связано с понятием культуры и означает специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей индивида [24, с. 196].

Н.В. Бордовская считает, что результатом образования человека выступает культура как способ его творческой самореализации и осмысления, сплачивающий людей в некоторое сообщество: нацию, религиозную или профессиональную группу и т. д. [5, с. 78].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова культура определяется как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [11, с. 149].

Вопросы теории культуры нашли свое отражение в исследованиях ученых Г. Гердера, Э.Б. Тайлора, С.С. Аверинцева, В.С. Библера, А.Я. Гуревича, Г.В. Драча, Т.П. Когана, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева, Н.С. Розова; культурологического подхода в трудах Ю.Г. Азарова, О.А. Белякова, Е.Б. Бондаревской, О.С. Газмана, Б.Т. Лихачева, В.Б. Новичкова, Н.Е. Щурковой.

Целью культуры является человек (Ф. Шиллер); к культуре относится то, что может быть привнесено в природу человеком (А. Дистервег); культура способ человеческой (в том числе и педагогической) деятельности (Э.С. Маркарян), характеристика творческой, созидательной деятельности человека (Л.Н. Коган); сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, развертывания и реализации его творческого потенциала (Н.С. Злобин, В.М. Межуев) [27, с. 19].

Вопрос культуры, «культурности» является главным в контексте развития прогресса нынешней цивилизации. Приумножение интеллектуального, нравственного потенциала культуры народа превратилось в поистине решающий фактор сохранения идентичности России.

Педагогика по своей сути культуросообразна, она отражает уровень культуры общества. В современной педагогической теории и практике очевиден отказ от упрощенного представления о культурологическом подходе.

Культурологический подход рассматривается в контексте:

- общефилософского понимания культуры. Педагогические факты и явления при таком подходе анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем;
- исследования проблем педагогического образования — это совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности педагога в профессиональной деятельности;
- методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни через призму системообразующих культурологических понятий. Общеизвестно,

что культурологический подход — это изучение мира человека в контексте его культурного существования, в аспекте того, чем этот мир является для человека, каким смыслом он для него наполнен. Это рассмотрение культурного наполнения социальной реальности, сложившихся и складывающихся культурных программ, утверждающих себя в опыте практической деятельности людей;

- феномена культуры как стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. В логике данного подхода различные аспекты сущности человека как субъекта культуры (сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество) понимаются в «иерархическом сопряжении», как грани целостного культурного человека;

- изучения человека через призму понятия культуры, которое позволяет рассматривать человека как свободную, активную индивидуальность, способную к «самодетерминации в горизонте личности» в результате общения с другими личностями, культурами;

- общенаучного метода исследования в качестве ведущего положения включает понимание и рассмотрение объекта как культурного явления или процесса.

Итак, культурологический подход:

- в практической образовательной деятельности представляет собой интегративный метод системной организации целостного образовательного процесса, обуславливающий специфические требования к отбору содержания и технологий, а также созданию целесообразных педагогических условий образования в соответствии с концептуальными положениями, обеспечивающими формирование личности обучающегося как субъекта культуры на основе культурной преемственности (А.Н. Галагузов) [7].

- это применение адекватных культурологических концепций и методов в исследовании культуры (словарь по общественным наукам) [22],

- раскрывающая единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры, рассматривающая человека ее субъектом, главным действующим лицом (Мареев В.И., Карпова Н.К., Щипанкина) [14].

Человек постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание его жизнедеятельности определяется направленностью личности на осмысление, познание и актуализацию общечеловеческих ценностей. По мнению А.И. Арнольдова, Ю.И. Ефимова,

И.И. Громова, В.А. Малахова, В.П. Тугаринова, Н.З. Чавчавадзе и др., совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством, и составляет сущность культуры. Человек всегда действует в рамках общечеловеческих ценностей, т. е. в рамках определенной культуры, являясь одновременно объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей.

Одна из главных задач современной системы дошкольного образования является повышение качества воспитательно-образовательной работы, создание условий для творческой самореализации личности, как педагога, так и каждого ребенка, а также формирование и трансляцию ценностной матрицы культуры.

Культурные ценности создаются самим обществом, они же затем и определяют развитие этого общества, жизнь которого начинает все больше зависеть от произведенных им ценностей [19, с. 16].

Поэтому приобщение ребенка к общечеловеческим, цивилизационным ценностям начинается с познания культуры, прежде всего своей малой Родины. Вопросы познания и присвоения культуры изучались Э.А. Баллером, Э.В. Ильенковым, А.В. Каменец, Ю.А. Лукиным, Э.Ю. Соловьевым и др.

В последние годы возрос интерес к дидактическому аспекту ознакомления детей с родной культурой и национальными традициями.

В работе А.Б. Измайлова «Рождественские «Сказочные материалы» в русской народной педагогике для воспитания дошкольников» рассматривается процесс специально организованного взаимодействия (в виде содействия) педагогов и воспитанников в воспитательно-образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Воспитание на народных традициях способствует формированию личностной позиции ребенка к культурному наследию русского народа.

Традиции организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народа. Ибо ничто не объединяет народ так, как традиции, которые содействуют восстановлению утраченного сейчас наследия.

Из всех традиций, влияющих на формирование личности, особую роль ученые отводят воспитательным традициям. Л.И. Божович, Л.С. Выготский утверждали, что развитие человека осуществляется через усвоение всего предшествующего опыта культуры. Исходя из позиций Б.Н. Бессонова, Н.К. Дмитриева, К.С. Давлетова,

А.М. Сулейманова, в качестве средств этнографической культуры мы рассматривали народные праздники, народные игры, фольклор.

В содержании разделов дошкольного образования осуществлено включение родной культуры и национальных традиций, которые нашли отражение в воспитательно-образовательном процессе ГБОУ детский сад № 2255 ЮВАО г. Москвы.

В задачу педагога в контексте данной проблемы входит способность прогнозировать и реализовывать потенциал национальных традиций, обычаев; помочь детям воспитать интерес к родной культуре и научиться осознавать себя как носителя этой культуры.

И педагоги, и родители заинтересованы в том, чтобы передать культурно-исторические ценности детям.

В содержательный компонент воспитательно-образовательного пространства детского сада включены: фольклор во всех его проявлениях (сказки, песенки, поговорки, поговорки, хороводы и т. д.), предметы русского национального характера (уголок ряженья, русская изба, мини-музей), уголок народной декоративной росписи (дымковская и филимоновская игрушка, предметы декоративно-прикладного искусства: хохлома, гжель, жостово).

Ибо знакомство с материалами (русскими праздниками и традициями, особенностями жилища, одежды и кухни, декоративно-прикладными промыслами и т. д.) расширяют базис личностной культуры как педагогов, занимающихся обучением и развитием детей дошкольного возраста, так и самих детей.

Различные виды деятельности, предусмотренные воспитательно-образовательным пространством, обеспечивают развитие личности на основе духовного богатства русского народа (сказки, потешки, произведения русских писателей, поэтов). В связи с этим особое значение приобретают народные традиции — игры (обряды, праздники, гуляния и развлечения). Характерной особенностью русских народных игр является их нравственная основа, обучающая развивающуюся личность социальной гармонизации.

Культурологизация выступает и как метод воспитания, и как содержание. В первом случае речь идет о культурологическом подходе в воспитании и способах организации процесса развития дошкольника. Во втором — о развитии личности самого ребенка через культуру путем передачи и распространения культурных знаний и ценностей.

Таким образом, культурологический подход в развитии мастерства педагога позволяет убедиться в необходимости использования данной методологической ориентации в построении моделей в сфере образования; не исключает возможности

самоопределения в сфере ценностных ориентаций, равно как и ценностный подход допускает рассмотрение самоорганизации, саморазвития личности дошкольника как ценности; повышает интерес к национальному самосознанию и возрождению народных традиций; открывает новые перспективы и возможности в развитии дошкольного образования.

Следует оттачивать личностное мастерство, находить истину педагогического творчества, расположенного на стыке опыта педагога и воспитанника.

Ибо, только соблюдая культурологическую тональность в профессиональной деятельности, педагог может достичь истинных высот и совершенства личностного Мастерства!

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. М.: Просвещение, 1971. — 126 с.
2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 160 с.
3. Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина. М.: Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.
4. Бакланова Н.К. Теоретико-методологические аспекты профессионального мастерства специалиста педагогического профиля / Учебные записки Московского гуманитарного педагогического института. Т. 4. М.: МГПИ, 2006. — 484 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие. СПб: Питер, 2008. 304 с.
6. Введение в педагогическую деятельность [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://stereoshnur.ru/v/try/vvedenie_v_pedagogicheskuyu_deyatelnost'_3.html
7. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.ceninauku.ru/page_22762.htm
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1996. — 448 с.
9. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М., 2000.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. — 528 с.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2005. — 448 с.
12. Латинско-русский словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — 704с.

13. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2001.- 523 с.
14. Мареев В.И., Карпова Н.К., Щипанкина Е.С. Культурологический подход в аспекте развития современного образования [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11973-c112-037>
15. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002. — 268 с. С. 81
16. Микляева Н.В. Инновации в детском саду: пособие для воспитателей. М.: Айрис-пресс, 2008. — 160 с.
17. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
18. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
19. Полещук В.И. Культурология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 1998. — 446 с.
20. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. — 718 с.: ил.
21. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 т. Т. 2: учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 240 с.
22. Словарь по общественным наукам [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://slovari.yandex.ru>
23. Современная философия: словарь и хрестоматия. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 511 с.
24. Философия и ее место в культуре. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1990. — 241 с.
25. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Монография. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. — 173 с.
26. Якушева С.Д. Спецкурс «История музыкальной культуры» в процессе эстетизации образовательного пространства вуза // Проблемы теории и истории культуры. Вып.1. Исследования и материалы / Сборник научных трудов. Оренбург: изд-во ОГПУ, 2005. — 171 с. — С. 160—166.
27. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 256 с.
28. Якушева С.Д. Формирование инновационной культуры личности педагога // «Модернизационные процессы современного профессионального образования»: коллективная научная монография; [под ред. С.Д. Якушевой]. Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. 190 с. — С. 7—25.

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Якушева Светлана Дмитриевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт» (МГПИ), г. Москва
E-mail: jawa57@mail.ru*

Обскова Наталья Ивановна

*студентка 6 курса, факультет теории и методики дошкольного образования МГПИ
музыкальный руководитель, ГБОУ детский сад № 2443, г. Москва
E-mail: obskova.n@yandex.ru*

В современной системе образования особое внимание уделяется развитию творческого потенциала педагога, обладающего творческим мышлением, личной культурой и мастерством.

Педагогическое мастерство не мыслится без вдохновения, которое в свою очередь сродни искусству.

Искусство — вид духовного освоения действительности человеком, цель которого — формирование и развитие его способности творчески преобразовывать окружающий его мир и самого себя по законам красоты. Искусство не может существовать вне культуры, одним из направлений которого является музыкальная культура.

Проблема развития музыкальной культуры личности разрабатывалась в трудах *философов* (Аристотель, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, Платон, А. Швейцер, В. Шестаков, А. Шопенгауер); *психологов* (Л.С. Выготский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Неменский, В.И. Петрушин, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон); *музыкантов-педагогов* (О.А. Апраксина, М.М. Берлянич, Е.В. Боякова, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, И.В. Груздова, А.И. Демченко, Е.А. Дубровская, М.Б. Зацепина, Д.Б. Кабалевский, Л.Н. Комисарова, К.В. Тарсова, Б.Л. Яворский); *музыковедов* (Б.В. Асафьев, В. Васина-Гроссман, Г.Г. Коломиец, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова).

Образованность, интеллект, духовность и культура, стремление к творчеству и умение ориентироваться в изменяющихся условиях являются важнейшими факторами развития личности современного профессионала.

Сегодня, как и раньше, вопрос культуры, «культурности» является главным в контексте развития нашего Отечества. Необходимо приумножение интеллектуального, нравственного потенциала культуры народа. Без качественного сдвига в сфере образования и воспитания вряд ли состоится это развитие, ибо образование — это не что иное, как передача культуры от одного поколения другому [8, с. 6].

В связи с этим выбор темы исследования «Музыкальная культура в развитии личности педагога-мастера» был неслучайным.

Для исследования психолого-педагогических аспектов развития музыкальной культуры в становлении профессионального мастерства педагога необходимо проанализировать содержательные основы категорий «культура», «музыкальная культура», «музыкальное искусство», а так же рассмотреть понятия «личность» и «становление».

Культура столь же емкое и сложное образование как сама жизнь, поэтому в рамках исследований можно встретить самые разнообразные представления о культуре.

Гегель утверждал, что культура — это созданная человеком «вторая природа».

В толковом словаре В.И. Даля понятие культура трактуется как обработка и уход, возделывание, возделка; это образование — умственное и нравственное.

В.И. Максаква утверждает, что разнообразные культуроведческие концепции сходятся в том, что культура отличает человека от других живых существ. Именно в культуре происходит социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса. Культура позволяет индивидам более или менее одинаково постигать окружающий мир, совершать понятные другим поступки и адекватно относиться друг к другу [9, с. 50].

Существует тенденция понимать под культурой все содержание жизни, которое характерно для человечества в целом, конкретных сообществ людей (народов и стран, производственных и неформальных объединений и пр.), для каждого человека — взрослого и ребенка [9, с. 51].

Культура выявляет и изучает наиболее важные законы возникновения, функционирования и развития.

Законы развития культуры, это объективно существующие, повторяющиеся, ведущие связи явлений или этапов в сфере общества. По мнению ряда авторитетных ученых (Л.Н. Коган и др.) их несколько.

Закон единства и разнообразия культуры гласит, что культура является совокупным коллективным достоянием всего человечества;

она воплощает в себе родовое свойство человека и человечества; все культуры всех народов внутренне едины и одновременно самобытны, уникальны. Каждый народ, обладающий собственной культурой, вносит самостоятельный и оригинальный вклад в общую сокровищницу культурных достижений человечества. Многообразие и единство культур народов, населяющих планету, является объективной реальностью. Потеря культурных завоеваний любого народа, даже самого малочисленного, неизбежно оборачивается потерей для всего человечества.

Закон преемственности и развития культуры является важнейшим в содержании культурологии. Культура — это прежде всего исторически унаследованный опыт поколений. Там, где нет преемственности в развитии культуры, там нет и самой культуры. Преемственность — основа развития культуры.

Закон прерывности и непрерывности развития культуры гласит, что культура — это сложная система, которая в своем развитии одновременно прерывна и непрерывна. Каждой эпохе в развитии человечества присущ свой тип культуры как исторической целостности. В связи со сменой этих эпох (формаций) происходит изменение типов культуры — они уходят, на смену им приходят другие — так появляется прерывность в развитии культуры. Каждая новая ступень в развитии человечества с необходимостью наследует культурные достижения предшествующих эпох, включая их в новую систему общественных отношений. Поэтому прерывность носит относительный характер, а непрерывность — абсолютный.

Закон взаимодействия и сотрудничества различных, нередко противоречивых культур. Различные эпохи, развивающиеся в них культуры разных народов, каждая по-своему выражали собственное понимание мира, его освоение («мировидение»). Каждая культура при всех ее специфических особенностях способствует общечеловеческим достижениям, общему прогрессу мирового общества.

В настоящее время принято выделять следующие «аспекты» культуры: 1) генетический; 2) гносеологический; 3) аксиологический; 4) гуманистический; 5) нормативный; 6) социологический.

В **генетическом** аспекте культура предстает как продукт общества; **гносеологическом** (познавательном) аспекте культура выступает как совокупность достигнутых материальных и духовных ценностей; **аксиологическом** аспекте культура — это явление, отражающее духовную природу человека в совокупности ее базовых ценностей и нравственных норм; **гуманистическом** аспекте культура раскрывается как развитие самого человека, его духовных, творческих

способностей; *нормативном* аспекте культура выступает как система, регулирующая социальные отношения в обществе, ориентирующая человека в мире; *социологическом* аспекте культура выражается как деятельность исторически конкретного социального субъекта, а также как состояние и развитие того или иного способа производства [8].

В аксиологическом аспекте культура есть совокупность, система материальных и духовных ценностей, созданных человеком. Культура вбирает разные способы жизнедеятельности и имеет материальные, духовные, и художественные проявления [7, с. 8—9].

Духовная культура — это идеи, мысли, переживания, выраженные в знаковой форме, закрепляющей определенные значения, которые передаются людям.

По словам Дэвида Мацумото «культура» — это сложное понятие, корнящееся в многочисленных аспектах человеческой жизни. Некоторые аспекты предполагают материальные объекты, такие как пища и одежда; другие относятся к общественным и структурным сущностям, таким как организация власти и структура социума; третьи касаются индивидуального поведения, воспроизводства или организованной деятельности, такой как религия и наука [14].

Латинский термин «культура» означает возвращение, совершенствование чего-либо. Соответственно, и применительно к человеку это возвращение, совершенствование, формирование его образа. Принимая во внимание данную трактовку, культура выступает предпосылкой и результатом образования человека [3, с. 62].

С понятием культуры, как способе опредмечивания исторически выработанной созидательной деятельности человека тесно связано понятие ценности. Поскольку все человеческие достижения имели свои цели, а цели регулируются потребностями и ценностями то и мир культуры является миром ценностей.

Если культура — совокупность, система ценностей, выработанных человеком, то музыкальная культура — совокупность, система музыкальных ценностей, ценностей музыки, музыкального творчества.

В *античном обществе* почти все свободные граждане обучались музыке. Составляющей «культурного человека» в античном обществе было умение играть на струнном инструменте, разбираться в музыкальных произведениях и их влиянии на нравственность — «приметы культурного человека» [5, с. 125].

Само понятие «музыка» древние греки трактовали в узком и широком смыслах: в узком — как искусство музыки или наука о музыке, а в широком как комплекс знаний, связанных с общей культурой и образованием. [5, с. 26].

Платон считал, что музыка способствует совершенствованию души. Истинный музыкант не тот, кто исполняет музыку или слушает ее, истинный музыкант — мудрец, усвоивший связь между гармонией и числом, музыкой и математикой, что «действительно удивительно и божественно для вдумчивого мыслителя» [13, с. 501].

Аристотель подчеркивал особенности воздействия музыки на человеческую психику. «...Или же, скорее, следует думать, что музыка ведет к добродетели, и что она способна, подобно тому как гимнастика оказывает влияние на физические качества, оказать воздействие на нравственный склад человека, развивая в нем умение правильно радоваться; или...она заключает в себе нечто такое, что служит для пользования досугом и для развития ума?».

В трудах *Аристотеля*, музыка — предмет, который образует «человека» в человеке, именно поэтому, «предки... поместили музыку в число общеобразовательных предметов» По мысли философа, занятия музыкой «само по себе прекрасно» и вне практической пользы. К тому же, занятия музыкой ведут в будущем к пониманию смысла жизни как «деятельности-блаженства», открывают двери философскому призыву: «познай самого себя». Музыкальная наука была частью философского образования в школе *Аристотеля*. Обсуждая наиболее ценное свойство музыки — ее способность воздействовать на душу и нрав человека, он считал, что силу музыки следует использовать для воспитания молодежи [1].

Платон и *Аристотель* рассматривали музыку как исключительное средство создания определенной психической настроенности — этоса. Музыка укрощает распушенность, смиряет страсти, превращает людей в благонаправных и стойких в своей высокой духовности.

Античность подарила культуре образ музыки как гармонии, как идеального образа благозвучия, лада.

«Приходится удивляться, — отмечал знаменитый исследователь античной культуры *Алексей Федорович Лосев*, — насколько греки были чувствительны к музыкальному ладу. Каждый лад они связывали с таким определенным этико-эстетическим содержанием, что даже и теперь это содержание можно ясно себе представить» [5, с. 227].

Философ Средневековья *Беда Достопочтенный* в своем трактате «практическая музыка» ставил музыку на первое место среди искусств. В доказательство несравненного совершенства музыки он приводил тезис о том, что единственная из древних наук способна быть достоянием не только ученых представителей церкви, но и вообще всего мира: «Польза же ее (музыки) велика, удивительна и

очень совершенна, раз она осмелилась выйти за пределы церкви. Ведь ни одна наука не осмелилась выйти за пределы церкви» [10, с. 182].

Кант видел ценность искусства в том, что оно позволяет расширить человеку границы своего сознания, «пережить продуктивные минуты самопревышения». По его мысли, эстетически плодотворным является то, что будит воображение, способствует игре познавательных способностей, а искусство всячески культивирует эту человеческую способность. «Красота в природе - это прекрасная вещь, а красота в искусстве — это прекрасное представление о вещи» [6, с. 321].

Гегель определял ценность искусства в способности пробуждать чувства, заражать «волнениями души», а также служить средством морального воздействия. Высшая цель искусства в раскрытии истины в чувственной форме. Важнейшая особенность искусства в возмощении человека как духовного существа удваивать себя в создаваемых им образах внешнего мира [4, с. 55].

Музыка как часть духовной культуры содержит ценности человеческого духа (*эстетические, моральные, мировоззренческие*). Содержательное ядро духовной культуры так же составляют человеческие ценности, значит, музыка есть интонационный способ существования этих ценностей (Л. Закс). По определению Б. Асафьева, музыка — искусство интонируемого смысла, поскольку природа музыки не столько звуковая, сколько интонационная — от тона, интонации человеческой речи, несущей смысл, мысль [7, с. 9].

В.Н. Холопова определяет интонацию в музыке как «выразительно-смысловое единство, существующее в невербально - звуковой форме и функционирующее при участии музыкального опыта и внемузыкальных ассоциаций» [16, с. 46].

Музыкальное искусство, оказывая сильное эмоциональное воздействие, с одной стороны заряжает наши эмоции, обладает способностью вызывать особый подъем чувств, может вызывать непосредственную, не затрагивающую интеллект физиологическую реакцию в виде ритмического движения тела, с другой — разряжает, способствует очищению, катарсису, успокоению и умиротворению. Однако существует парадокс, заключающийся в том, что приоритет чувственного начала в музыке (известны высказывания: музыка нужна для души; «там, где кончаются слова, начинается музыка») существует антиномно с противоположной точкой зрения: «по традиции, идущей издревле, музыку признают наиболее обобщенным абстрактным искусством — художественным эквивалентом философии и математики» [17, с. 24].

Обоснованием является мнение современного французского композитора Я. Ксенакиса, который сказал, что суть музыки в том, чтобы выразить интеллект с помощью звуков.

Музыка как вид искусства сочетает в себе чувственное и рациональное начало, выполняет функцию и наслаждения, и пищи для ума, развивает мышление. Восприятие высокой музыки, являясь эстетическим актом, включает работу ощущений и эмоций, затрагивает чувственную сторону и одновременно, предполагает работу интеллекта [7, с. 11].

В научной литературе даны теоретические основы процесса развития музыкальной культуры, выделены ее специфические признаки:

А. Сохор утверждает, что музыкальная культура общества есть единство музыки и ее социального функционирования.

М.Г. Рыцарева считает, что музыкальная культура — это такой же тонкий организм, как, например, экономика. В ней все взаимосвязано. Если расстраивается одно из ее звеньев, — «болеет» вся культура.

М.И. Найдорф заявляет, что музыкальная культура в его вполне определенном значении: качественной характеристики музыкальных сообществ как той специфической общественной среды, которая возникает по поводу общественного бытия музыкальных текстов.

Музыкальная культура ориентирована прежде всего на раскрытие уникальной личности человека.

Согласно трактовке искусствоведов, музыкальная культура — сложная система, элементами которой являются, с одной стороны, виды музыкальной деятельности с их инфраструктурой и музыкальные ценности, с другой стороны — типы музыки, принадлежащие к разным эпохам и мировым культурам; факторами развития этой системы выступают взаимодействие элементов и единство музыки с контекстом культуры, в предназначение характеризуется социальной полифункциональностью, воплощением ценностных ориентиров культуры и направленностью на духовное совершенствование человека.

Личность — это человек, интегрированный в культуру, находящейся в диалоге с ней. В современных условиях наиболее престижными свойствами человека культуры является свобода, духовность, гуманность, творчество, поэтому личность в современном представлении — это человек свободный, духовный, гуманный, творческий, способный к нравственному выбору и ответственному поведению [2, с. 44].

Личность — социальное качество человека. А качество имеет степень развития: от минимума личности (*осознания своего Я...*) до

авторской, творческой личности. Личность развивается через свою активность — субъектность: способность к жизненному выбору, социальному действию, ответственности за него.

По мнению А.Н. Леонтьева, личность — не только «момент деятельности, но и ее продукт», «ею не рождаются, а становятся». Очень многое зависит от того, какие возможности представит окружение для реализации личностного потенциала.

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов — объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития [12, с. 226].

Свою субъектность личность строит из своих психических и психологических свойств: биогенных, социогенных и духовных ресурсов, коррелируя их с содержанием решаемой задачи.

«Работа личности» включает в себя: самоанализ, рефлексию, соотнесение смыслов, ценностей деятельности со смыслом и ценностями личностного Я; психосинтез, «сшивание» различных граней «Я — опыта» (активности личности) в единое полотно личной жизни; психологическую защиту личности от негативных, разрушительных содержаний; и главное — духовную работу: духовное самоопределение, выработку ценностно-смыслового кода.

Результатом обозначенной работы личности выступает изменение, развитие, процесс новообразований личности.

Личность, по мнению Г.С. Тарасова обладает внутренними побуждениями, мотивацией, потребностями, которые характеризуют потенциал культурного и творческого ее роста [15, с. 95].

В концепции человека, развиваемой русскими философами Н.А. Бердяевым, Н.О. Лоским, П.Ф. Флоренским, он предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность.

Каждому человеку нужно знать свои способности и рационально их использовать, глубже погружаясь в собственную одухотворенность и постигая все больше смысл и красоту Мироздания. Для развития человеческой чувственности нет иного пути кроме воспитания вкуса на сокровищах мирового искусства.

Искусство становится мощным фактором гуманизации личности, поскольку стимулирует развитие духовной сферы, формирование целостной картины мира в соответствии с канонами прекрасного, выработанным человеком.

В этой связи особое значение приобретает проблема построения взаимоотношений личности с культурой и искусством.

По утверждению С.Д. Якушевой, специфика искусства состоит в том, что оно развивает всеобщую универсальную человеческую способность, взаимодействует и формирует духовный мир человека, его мировоззрение, нравственность, культуру [18, с. 134].

Искусство не существует вне культуры, это мастерская и самопознание ее. Доминантное положение искусства в ряду «предметов», способных активно формировать целостную, грамотную, развитую личность, объясняется еще и тем, что в общении с произведениями художественного творчества человек приобретает к миру гениального художника, идентифицирует себя с ним, «проживает» вместе с автором его интеллектуальную и эмоциональную жизнь.

А.А. Оганов считает, что искусство создает автопортрет общества и является самопознание культуры [11, с. 223].

По словам Л.А. Зубаревой в процессе всестороннего развития личности музыкальной культуре принадлежит ответственнейшая роль, ибо хотя основой всестороннего развития личности является сама жизнь, в которой главную роль играет целеустремленный творческий труд, но жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого.

Согласно трактовке искусствоведов, музыкальная культура — сложная система, элементами которой являются, с одной стороны, виды музыкальной деятельности с их инфраструктурой и музыкальные ценности, с другой стороны — типы музыки, принадлежащие к разным эпохам и мировым культурам; факторами развития этой системы выступают взаимодействие элементов и единство музыки с контекстом культуры, в предназначение характеризуется социальной полифункциональностью, воплощением ценностных ориентиров культуры и направленностью на духовное совершенствование человека.

Несмотря на имеющиеся в современных исследованиях различные подходы к определению понятия «культура личности» и своеобразии теоретических концепций к выявлению сущности субъективного уровня культуры (М. Каган, Л. Коган, У. Суна и др.), неизменно остается признание деятельной сущности человека, согласно которой личность формируется в деятельности, в результате которой изменяет среду, изменяет и развивает себя как субъекта.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что, во-первых, развитие музыкальной культуры занимает важное место в развитии целостной личности педагога, во-вторых,

эффективность музыкальной культуры зависит от развития музыкальных способностей человека, дающих возможность ему наиболее полно охватить, понять, осмыслить природу музыки, доставляя тем самым человеку эстетическое наслаждение, в-третьих, результативность воздействия музыкального искусства на всестороннее развитие человека зависит от его умелого использования в педагогическом процессе, т. е. успех процесса формирования музыкальной культуры педагога опосредуется уровнем его педагогического обеспечения; в четвертых, музыкальная культура личности педагога играет важное значение в ее здоровьесбережения: устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов, умении преодолевать жизненные трудности, формировании самоконтроля для сдерживания агрессивных реакций.

Исходя из вышеизложенного, С.Д. Якушева определяет музыкальную культуру педагога как становление и мерило развития его творческой деятельности в процессе их реализации и совершенствования. Таким образом, по определению С.Д. Якушевой музыкальная культура педагога — интегративное личностное качество, которое характеризуется определенным уровнем музыкального развития, осознанием способов достижения этого уровня и проявляется в различных видах деятельности, направленной на овладение выработанным человечеством музыкально-педагогическим опытом, управляемой музыкально-эстетическим сознанием, с целью формирования у школьников основ музыкальной культуры как неотъемлемой части их духовной культуры.

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития музыкальной культуры личности позволяет сделать следующие выводы:

1. музыкальная культура — феномен духовной культуры, социальная деятельность человечества в сфере производства, распространения и потребления результатов творческой деятельности, художественными ценностями которой являются произведения музыкального искусства;

2. различные виды музыкальной деятельности, а также сложившееся в процессе этой деятельности музыкально-эстетическое сознание людей и деятельность различных учреждений, связанных с музыкальным образованием и воспитанием, музыкознанием, подготовкой кадров — образуют музыкальную культуру общества;

3. музыкальная культура личности — сложное динамическое образование, которое характеризуется определенным уровнем музыкального развития, осознанием способов достижения этого

уровня и проявляется в различных видах деятельности, направленной на овладение выработанным человечеством музыкально-педагогическим опытом, управляемой музыкальным сознанием, с целью развития основ музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной и личностной культуры педагога;

4. развитие музыкальной культуры педагога — это сложный процесс, осуществляющийся на основе взаимодействия социальных и природных факторов развития личности и выражающейся в особенностях внутренних преобразований личности будущего учителя, на становление которой влияет музыкальное воспитание в педвузах.

Образование рассматривается как мощный фактор культуры, который должен способствовать самореализации личности, ее потенциальных возможностей и способностей. Сегодня личность сама должна быть ответственной за свой образовательный потенциал и социальную траекторию. Профессиональное образование становится процессом, в котором рождается личность специалиста, обладающая творческим типом мышления, развитой музыкально-эстетической культурой, высоким профессионализмом и нравственными ценностями, обеспечивающими его реальную конкурентоспособность.

Словом, музыкальная культура в развитии личности педагога также значима, как и роль личности в исполнительском искусстве. Ибо они неисчерпаемы.

Список литературы:

1. Аристотель. Политика. (1339a 15-30). Соч.: В 4 т. Т.4. М., 1984.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Твор. центр «Учитель», 1999. — 560 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие. СПб: Питер, 2008. — 304с.
4. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. Т. 1—4. М., 1968-1973.
5. Герцман Е.В. Музыка Древней Греции и Рима. СПб.: Изд. «Алтейя», 1995. — 335 с.
6. Кант И. Собр. Соч.: В 6 т. Т.5. М., 1965.
7. Коломиец Г.Г. Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход): Монография. Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2001. — 240 с.
8. Культурология. Введение в культурологию: учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Сапрыкина. М.:МГИЭМ (ТУ), 1995. — 210 с.
9. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

10. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения» М., 1966.
11. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. — 238 с.
12. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. — 512с.
13. Платон. Послезаконие (989 с-d). Соч.: В 3 т. Т.3 (2). М., 1973.
14. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. — 718с.: ил.
15. Тарасов Г.С. О психологии музыки // Вопросы психологии. — 1994. — № 5. — С. 95—99.
16. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. 2-е изд. М., 1994.
17. Чередниченко Т.В. Музыка в истории культуры. Ч. I. Долгопрудный: Аллегро-пресс, 1994.
18. Якушева С.Д. Музыкальное искусство в формировании духовной культуры студенческой молодежи // Российский научный форум. «Россия. Культура. Будущность». Ч. I. Материалы Международной научно-практической конференции «Идентичность в культуре: феномены, теоретико-методологические аспекты исследования» / ЧГАКИ, ЧИ (филиал) УрАГС. Челябинск, 2005. — 169 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МАСТЕРА

Якушева Светлана Дмитриевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт» (МГПИ), г. Москва
E-mail: jawa57@mail.ru*

Ртищева Олеся Алексеевна

*студентка 6 курса,
факультет теории и методики дошкольного образования,
ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт»
(МГПИ)
воспитатель, ГБОУ Центр развития ребенка Детский сад № 1591,
г. Москва
E-mail: lisenab683@mail.ru*

XXI столетие — время глобальных реформ. В педагогике — это переход к новым, оптимальным психолого-педагогическим системам — креативным технологиям, инновационным преобразованиям, которые затронули и дошкольного образования.

В современных условиях развития общества особое внимание уделяется личности педагога, соответственно, возрастают требования к профессиональным и личностным качествам, творческой индивидуальности, педагогическому мастерству.

Изучением проблемы педагогического мастерства занимались ведущие педагоги и психологи Ю.П. Азаров, И.П. Андриади, Ю.К. Бабанский, Л.А. Байкова, И.К. Бакланова, Л.К. Гребенникова, М.И. Ермоленко, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, В.А. Мижериков, Н.А. Морева, Е.М. Павлюченков, А.В. Петровский, И.П. Подласый, А.И. Пригожин, М.В. Прохорова, А.И. Савенков, В.В. Сериков, С.В. Сидоров, Б.Д. Синюхин, В.А. Слостенин, В.А. Сухомлинский, А.И. Щербаков, С.Д. Якушева.

В современных условиях развития образования особое внимание уделяется высокопрофессиональному педагогу, мастеру своего дела, владеющему творческим потенциалом, способному к саморазвитию и самосовершенствованию, созданию и передаче ценностей, владеющему педагогическим мастерством.

С.Д. Якушева утверждает, что педагог-мастер — это специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет

преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных отраслях науки и искусства [17, с. 5].

Свой вклад в понимание роли и значения профессионального мастерства в деятельности педагога внесли такие ученые, как: Ю.П. Азаров, В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, А.П. Ершова, И.А. Зязюн, Ю.Л. Львова, В.А. Кан-Калик, В.Ф. Моргун, Е.А. Ямбург, С.Д. Якушева и др.

В научной литературе даны теоретические основы педагогического мастерства, выделены ее специфические признаки:

Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическое мастерство является частью педагогического искусства и выражается в современном владении педагогом методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности» [11, с. 284].

В.А. Сластенин понимает под педагогическим мастерством сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя [13, с. 54].

Педагогическое мастерство, по утверждению Г.М. Коджаспировой, это уровень совершенного владения педагогической деятельностью [10, с. 137].

С.Д. Якушева считает, что педагогическое мастерство - это искусство обучения и воспитания, доступное каждому преподавателю, требующее постоянного совершенствования. Это профессиональное умение направлять все виды учебно-воспитательной работы на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности [17, с. 5].

Сущность педагогического мастерства, заявляет С.Д. Якушева, заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Педагогическое мастерство, как утверждает ученый, — это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения и способностей [17, с. 6].

Одним из важных компонентов педагогического мастерства является речевая культура. По утверждению С.Д. Якушевой речевая культура это — личностная культура, развивающаяся на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами, предполагающая чувство стиля, развитый вкус и эрудицию [17, с. 59].

Проблема речевой культуры в профессиональной деятельности разрабатывалась психологами и педагогами Л.С. Выготским, Л.А. Введенской, П.Я. Гальпериным, И.А. Зимней, В.В. Ильиным, В.В. Краевским, А.Н. Ксенофонтовой, В.И. Максимовым, Л.И. Скворцовой, Л.В. Соколовой.

Актуальность формирования речевой культуры педагога в профессиональной деятельности очевидна. Несомненную педагогическую ценность несет в себе речевая культура педагога, которая является образцом родного языка, культурной речи у подрастающего поколения [17, с. 59].

Целью культуры является человек (Ф. Шиллер); к культуре относится то, что может быть привнесено в природу человеком (А. Дистервег); культура — способ человеческой (в том числе и педагогической) деятельности (Э.С. Маркарян), характеристика творческой, созидательной деятельности человека (Л.Н. Коган); сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, развертывания и реализации его творческого потенциала (Н.С. Злобин, В.М. Межуев) [17, с. 19].

Понятие культуры обозначает не только отношение человека к миру, через которое человек создает и преобразовывает его, но и отношение к самому себе. Эпицентром культуры выступает личность человека.

Личность, по определению Л.С. Выготского, — это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, для их обслуживания. Поэтому, формирование личности — это, как правило, начальный этап становления личностных свойств человека. Он обусловлен множеством факторов. К ним относятся: принадлежность индивидуума к определенной культуре, социально-экономическому классу и уникальной для каждого семейной среде [4].

В.А. Сухомлинский утверждал, что к тончайшей сфере духовной жизни формирующейся личности принадлежат ум, чувства, воля, убежденность и самосознание [16].

В последнее десятилетие личность рассматривают в связи с проблемой субъективности. В связи с этим необходимо выделить связь между личностным и субъективным. И.А. Зимняя, анализируя категорию субъекта, отмечает, что он в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется [6, с. 11].

Быть личностью, по утверждению Э.Ф. Зеер, означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Выражение "субъект деятельности" означает, что человек есть, прежде всего, субъект

основных социальных деятельностей — труда, общения и познания. Быть личностью, по утверждению Э.Ф. Зеер, означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Выражение «субъект деятельности» означает, что человек есть, прежде всего, субъект основных социальных деятельностей — труда, общения и познания [7, с. 71].

Педагог, как пишет С.Д. Якушева, имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому неприменимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это требует постоянного творческого поиска и мастерства. Мастерство — это искусство обучения и воспитания, доступное каждому педагогу, но требующее постоянного совершенствования. Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту деятельность, обеспечивает ее успешность [17, с. 8].

А.В. Петровский утверждает, что личность — относительно устойчивая система поведения индивида, построенная, прежде всего, на основе включенности в социальный контекст. Стержневым образованием личности является самооценка, которая строится на оценках индивида другими людьми и его оценивании этих других [14, с. 67].

Ш.А. Амонашвили указывает, что от личности педагога всецело зависит эффективное осуществление системы воспитания и обучения детей [2, с. 25].

Личность является основным носителем культуры с особым мировосприятием, складом характера, творческим потенциалом.

А.Н. Ксенофонтова указывает на тот факт, что термин «культура речи» многообразен. Рассматривая его значения, ученый считает, что культура речи — это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих автору речи незатруднительное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения. Это значение принято называть субъективным, поскольку оно отражает состояние культуры языковой личности (субъекта речи), его речевой способности и личностные свойства» [9, с. 158].

Т.С. Бочкарева трактует речевую культуру как «совокупность таких качеств речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей». Основными качествами речи, совершенствование которых необходимо при развитии речевой культуры, она называет точность речи, ясность изложения мысли, содержательность, логичность речевого высказывания, систему

изложения, выразительность, богатство словарного запаса, эмоциональность, образность, правильность [3].

Речевой культурой называют ее правильность, т. е. соответствие нормам орфоэпии, грамматики, лексики, стилистики, правописания, установленным традицией для литературного языка.

Отсутствие речевой культуры проявляется, например, в том, что: педагог неправильно произносит звуки в словах; неправильно строит словосочетания; придает словам неправильный смысл; неправильно ставит ударение; неуместно употребляет слова, грамматические формы, интонацию; говорит монотонно, вяло, неэмоционально; употребляет снисходительные или грубые интонации в разговоре с детьми, говорит тихо, быстро и неотчетливо и т. д.

Обладать речевой культурой — значит не только понимать значение всех элементов языка (слов, различных типов предложений, интонации), но и помнить, как принято ими пользоваться в литературной речи.

Понятие «речевая культура» не совпадает по своей сущности с термином «культура речи». Понятие «речевая культура», скорее, связано с возможностями всей языковой системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации речевого общения.

Речевая культура вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, помогает воспитывать сознательное отношение к их использованию в речевой практике.

Правильность, точность, логичность и действительность, выразительность и чистота, выявляемые на основе отношения речи к неречевым структурам, объединяемые понятием «качества речи», позволяют говорить о ее коммуникативном совершенстве. Объективированная оценка свойств речи закреплена во втором значении термина А.Н. Ксенофоновой, называемом объективным: «культура речи — это совокупность и система свойств и качества речи, говорящих о ее совершенстве» [9].

Обращая постоянное внимание на речевую культуру, В.А. Сухомлинский утверждал: «Есть одна сторона педагогической культуры, о которой нельзя говорить без тревоги, — это речевая культура учителя... культура речи учителя в решающей степени определяется эффективностью умственного труда учеников на уроке. Высокая культура речи — важное условие рационального использования времени» [16, с. 45].

С.Д. Якушева считает, что речь педагога обеспечивает выполнение задач развития и воспитания детей. Воспитатель несет социальную ответственность и за содержание, качество своей речи, и

за ее последствия. Поэтому речь педагога — это важный элемент его педагогического мастерства [17, с. 67].

Речь педагога становится образцом для детей. Поэтому к речи педагога предъявляются высокие требования: содержательность, точность, логичность; лексическая, фонетическая, грамматическая орфоэпическая правильность; образность, смысловая выразительность; эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, неторопливость, достаточная громкость; хорошая дикция, соблюдение правил речевого этикета, соответствие слова воспитателя его делам. Важно уметь использовать и невербальные средства общения (жесты, мимику, пантомимические движения).

К сожалению, в речи современного педагога много штампов, речь недостаточно образна и выразительна (в смысловом аспекте), преобладают простые предложения, встречаются грамматические ошибки, диалектизмы. Культура речи педагога определяется уровнем его общей культуры. Постоянная работа педагога над собой, повышение уровня общей культуры будут способствовать и росту его педагогического мастерства.

Педагог обязан быть достаточно натренирован в правильной артикуляции звуков речи и их сочетаний, что сделает более четкой его дикцию, а также натренирован в модулировании своим голосом всех средств выразительности: силы голоса, высоты тона, темпа речи, тембра голоса — для выражения различных человеческих чувств: радости, горя, страха, торжества, досады, одобрения, гнева, ласки и т. д.

Дети каждой возрастной группы общаются со своим воспитателем в процессе совместной деятельности, он организует их игры, знакомит детей с речью авторов художественных произведений во время чтения. Следовательно, развивающий потенциал речевой среды в детском воспитательном учреждении целиком зависит от качества речи воспитателя. Для воспитателя детского сада владение образцовой речью — это показатель его профессиональной подготовленности. Поэтому забота о совершенствовании своей речи — нравственный и общественный долг каждого педагога. Он обязан развить в себе совершенное владение теми речевыми навыками, которые потом передаст детям [5, с. 48—51].

Общение педагога с детьми непрерывно и разнообразно. Оно сопровождает все виды деятельности детей на протяжении всего дня, и если педагог недостаточно владеет своим голосом, то в конце дня его речь становится то хриплой или сиплой, то непомерно тихой, вплоть до шепота, то крикливой, срывающейся, грубой, неприятной для слуха окружающих. Отсутствие в речи педагога должной мелодичности и

полетности речи делают ее монотонной и невыразительной, что сказывается на эффективности педагогического процесса.

Таким образом, формирование речевой культуры личности является важным компонентом в развитии его общей культуры. В основе понятия «речевая культура» лежит представление о «речевом идеале», образце, в соответствии с которым должна строиться правильная речь педагога.

Следовательно, процесс формирования речевой культуры должен касаться, прежде всего, личности педагога. Таким образом, речевая культура личности — показатель общей культуры человека, культуры мышления, чувств, поведения. Именно речевая культура во многом определяет качество образовательного процесса, речевая культура является содержательной основой и важнейшим компонентом речевой деятельности; процесс воспитания речевой культуры ребенка невозможен без достаточной культуры речи педагога. Для того чтобы совершенствовать свою культуру речи, педагогу необходимо постоянно работать над собой, повышая уровень общей культуры, что будет способствовать росту его педагогического мастерства.

Одним из важных признаков педагогического мастерства является высокий уровень педагогической техники педагога — мастера.

Педагогическая техника — это комплекс умений, позволяющих преподавателю видеть, слышать и чувствовать своих воспитанников. Выдающийся педагог А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало» [12, с. 179].

Совершенная педагогическая техника способствует развитию речи педагога. Необходимым условием для этого является овладение техникой речи. А.С. Макаренко говорил: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет и не почувствует того, что нужно» [12, с. 36].

В профессиональной деятельности элементами речевой культуры педагога являются: правильная дикция, поставленный голос, правильное речевое дыхание и орфоэпическое произношение.

Как бы ни была интересна и познавательна речь, считает И.Р. Калмыкова, она не будет воспринята слушателями, если выступающий произнесет ее нечленораздельно, хриплым, слабым, невыразительным голосом. Голос при выступлении также важен, как и содержание речи, внешность, манеры оратора. С помощью голоса он доносит свое сообщение до аудитории. Человеческий голос — могущественное средство воздействия на публику. Благодаря

красивому, звучному голосу оратор может с первых минут привлечь внимание слушателей, завоевать их симпатии и доверие [8].

П. Сопер считает, что «ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают, и ничто так не нуждается в постоянном внимании, как голос» [15, с. 159].

Владение голосом непосредственно связано с речевым дыханием. Правильное речевое дыхание является основой звучащей речи. Оно обеспечивает нормальное голосовое звукообразование, сохраняет плавность и музыкальность речи, создает возможность в зависимости от содержания высказывания изменять силу и высоту голоса [17, с. 41].

Под дикцией понимается четкое, ясное и отчетливое произношение всех звуков родного языка с правильной их артикуляцией, при четком и внятном произнесении слов и фраз. Каждый педагог должен знать, что он несет ответственность за содержание и качество речи. Речевую культуру педагога определяют такие качества речи, как:

1. правильность — соответствие речи языковым нормам;
2. точность — соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе;
3. логичность — выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли;
4. чистота — отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку;
5. выразительность — особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Владение педагогом различными средствами выразительности речи (интонация, темп речи, сила, высота голоса и др.) способствует совершенствованию его речевой культуры;
6. богатство (разнообразие) — умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации;
7. уместность — употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместность речи педагога предполагает, прежде всего, обладание чувством стиля [3].

К речи педагога сегодня предъявляются высокие требования и проблема повышения культуры речи рассматривается в контексте повышения качества дошкольного образования.

Одним из важных компонентов педагогического мастерства является речевая культура как интегрированное качество педагога ДООУ. Формированию речевой культуры педагога способствуют овладение им техникой речи, улучшение профессиональных качеств речи. Правильное литературное произношение, хороший голос, четкая

дикция, умение точно и эмоционально выразить свои мысли, — все эти факторы обеспечивают профессиональное педагогическое взаимодействие педагога с воспитанниками в процессе творческой деятельности. Формирование и совершенствование речевой культуры, техники речи педагога является необходимыми условиями профессионального роста и развития его педагогического мастерства.

Современный педагог дошкольного учреждения должен обладать особыми профессиональными и личными качествами, которые позволят ему, как можно лучше справляться с поставленными задачами, чутко реагировать на изменения в обществе и максимально оптимизировать переход ребенка в сложный мир взрослых. В этой ситуации на первый план выдвигается необходимость формирования такой личности педагога, профессиональной характеристикой которой является культура речи.

Под речевой культурой следует понимать не только владение нормами литературного языка, но и «совокупность свойств и качеств речи, говорящих о ее совершенстве». Соответствие речи педагога таким качествам, как: правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность, эстетичность, — способствует формированию и совершенствованию речевой культуры личности педагога, повышению уровня его педагогического мастерства. Речевая культура является слагаемым педагогического мастерства. Педагогическое мастерство определяется как высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять профессиональной деятельностью и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие с детьми.

Изменения, происходящие в последние годы в системе образования, не могли не отразиться на деятельности образовательных дошкольных учреждений. Огромная ответственность перед обществом за воспитание подрастающего поколения лежит на педагогах, причем, как на воспитателях, так и на психологах, логопедах, педагогах дополнительного образования и других специалистах дошкольного учреждения. Сегодня недостаточно просто быть педагогом, выполняющим профессиональные обязанности, любить детей. Современная обстановка требует от педагога высокого педагогического мастерства, творческого подхода к работе, высокой речевой культуры.

Особая значимость дошкольного периода жизни в развитии личности предъявляет определенные требования к уровню профессиональной подготовленности воспитателя, вызывает необходимость постоянно совершенствовать педагогическое

мастерство, развивать творческую индивидуальность, стиль, личностные качества, речевую культуру.

Экспериментальная часть исследования имеет целью проверить условия формирования речевой культуры педагога-мастера дошкольного образовательного учреждения.

В эксперименте приняли участие 30 педагогов ГБОУ Центр развития ребенка Детский сад № 1591 г. Москвы. В процессе исследовательской работы мы определили уровни сформированности речевой культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Был проведен опрос, в ходе которого задавались следующие вопросы: 1) актуальна ли в наше время проблема речевой культуры педагога; 2) считаете ли Вы важным наличие у педагога таких качеств речи, как правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, богатство, уместность; 3) существуют ли для Вас критерии определения речевой культуры педагога; и т. д. (таблица 1, диаграммы 1).

Таблица 1

Уровень речевой культуры педагога

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Начало эксперимента	18 %	50 %	32 %
Конец эксперимента	20 %	68 %	12 %

Диаграмма 1



В результате было установлено, что в начале эксперимента уровень речевой культуры педагогов составил: высокий уровень — 18 %, средний — 50 %, низкий уровень — 32 %. В этот период доминирует средний уровень речевой культуры педагогов.

Итоговый опрос в конце эксперимента определил высокий уровень — 20 %, средний — 68 %, низкий уровень — 12 %. В этот период доминирует средний уровень речевой культуры педагогов.

Таким образом, формированию речевой культуры педагога способствуют не только улучшение профессиональных качеств речи, но и овладение им техникой речи. Педагогу необходимо постоянно работать над дикцией, дыханием и голосом. Совершенная педагогическая техника способствует развитию речи педагога, оказывает развивающее влияние на качества личности, помогает глубже и ярче выразить себя в педагогической деятельности, приводит к росту удовлетворенности педагога своей профессией.

Доминантой педагогического мастерства является, по словам Ю.П. Азарова, то, что следует «вселить в каждого абсолютную уверенность в своем даровании, снять страхи и неуверенность в себе, разбудить мощную потребность творить» [1, с. 54].

Ибо, педагогическое мастерство есть высокий уровень профессиональной деятельности педагога, требующее постоянного совершенствования особенно речевой культуры. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном использовании различных способов воспитательной работы и достижении ее целей.

Направленность личности педагога проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяя весь ее облик. В связи с этим особую значимость приобретает формирование речевой культуры педагога, сочетающееся с развитием специальных и педагогических способностей, совершенствованием его мастерства.

Педагогическое мастерство — это функционирующая система знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение задач обучения и воспитания. В этом плане педагогическое мастерство - выражение личности педагога, его возможностей и способностей самостоятельно, творчески, квалифицированно заниматься педагогической деятельностью.

В заключение вспомним слова великого Плутарха утверждавшего, что образование – единственное, что божественно и

бессмертно в людях. И две вещи — лучшие в природе человеческой природы: разум и речь!

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. М.: Просвещение, 1971. — 126 с.
2. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М.: Просвещение, 2011. — 420 с.
3. Бочкарева Т.С. Развитие речевой культуры студентов // Вестник ОГУ 2001. № 2. С. 58—62.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1985. — 218 с.
5. Гербова В. Коммуникативное общение педагога. М.: Просвещение, 2009. — 330 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
7. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. — 157 с.
8. Калмыкова И.Р. Работа над техникой речи в курсе школьной риторики. Ярославль: ИПКиПРО, 1997. — 98 с.
9. Ксенофонтова А.Н. Речевая деятельность, речевая культура и культура речи. К определению понятий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Т. 12. № 3(3). 2010. С. 633—637.
10. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2004. — 528 с.
11. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2001. — 523 с.
12. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч.: в 7 т. — Т. 5. М.: АПН РСФСР, 1958. — 558 с.
13. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
14. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
15. Сопер П. Основы искусства речи. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. — 159с.
16. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982. — 172 с.
17. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 256 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРАКТИКЕ ПРОБНЫХ УРОКОВ

Дырич Ольга Федоровна

*преподаватель, ГБОУ СПО Педагогический колледж № 14, г. Москва
E-mail: olga_dyrv@mail.ru*

Процесс модернизации российского образования на современном этапе направлен на формирование личности, обладающей не только знаниями, умениями и навыками, но и такими качествами, которые дадут ему гибкость и устойчивость в постоянно меняющихся условиях развития страны. Следовательно, реформируемой школе необходим учитель мобильный, творческий, способный осуществить эту задачу. Мы разделяем мнение П.И. Пидкасистого, Н.А. Воробьевой о том, что «современный педагог начальной школы — это учитель, преобразующий педагогическую среду, активная личность, творчески моделирующая свою профессиональную деятельность. Ведь, именно в начальной школе закладываются основы развития личности ребенка» [3, с. 3]. Этому способствуют ФГОС СПО нового поколения.

Одним из механизмов, реализующих новые Федеральные государственные стандарты образования, признан компетентностный подход в образовательном процессе. Поэтому в подготовке учителя начальных классов в педагогическом колледже принципиально важно осуществлять данный подход. Опыт образовательных учреждений, научные исследования в области эффективных средств и методов развития личности посредством формирования компетенций убеждают нас в многообразии решений данной проблемы, что позволяет развивать деятельность в этом направлении, разрабатывать методические проекты, нацеленные на формирование у студентов профессиональных компетенций.

Теоретическая и практическая готовность студентов к профессиональной деятельности отражает уровень развития

профессиональной компетентности, под которой мы понимаем знания и умения, необходимые учителю начальной школы, способы и приемы их реализации в педагогической деятельности не только в плане применения теоретических знаний, но и в плане общения и личностного саморазвития. Следовательно, под теоретической и практической готовностью студента понимается:

- формирование общих и специальных знаний,
- овладение дидактической системой,
- формирование способностей к общению.

Общие и специальные знания направлены на формирование мировоззрения и профессиональной позиции учителя начальных классов, отражают общие закономерности педагогического процесса. Будущий учитель должен владеть знаниями сущности процесса обучения, тенденций развития педагогического опыта, целей, задач и содержания процесса обучения, в соответствии с которыми он будет конструировать и осуществлять свою деятельность.

Овладение дидактической системой позволяет проектировать учебно-воспитательный процесс и выражается в таких умениях, как

- четкая формулировка цели выполняемой учебной деятельности,
- поиск новых способов решения с использованием уже известных способов действий,
- анализ и синтез ситуации,
- выделение существенного и второстепенного и т. д.

Важен также и уровень культуры общения, который проявляется в умениях:

- слушать и слышать ученика,
- задавать вопросы,
- ориентироваться в ситуации.

В зависимости от стиля педагогического общения учителя и учащихся начальных классов будет создаваться атмосфера учебной деятельности.

Успешно такой подход в педагогическом колледже реализуется на занятиях по методике преподавания начального курса математики. Эта специальная дисциплина способствует также формированию интеллектуальных и методических компетенций у студентов.

Среди интеллектуальных компетенций нами выделяются:

- наличие мотива к познавательной деятельности;
- умение ориентироваться и пользоваться различными источниками для получения новых знаний;

- владение дидактическими умениями и навыками образовательной деятельности;

- сформированное целостное представление о профессиональной деятельности, выбор собственной профессиональной позиции.

В основном же занятия по предмету ориентированы на методические компетенции:

- ориентацию в многообразии и основных характеристиках различных технологий, методик, методов и приемов обучения учащихся начальных классов математике;

- владение и применение продуктивных методов обучения, развивающих личности учеников, адекватных целям и содержанию начального курса математики;

- использование средств обучения в активизации деятельности учащихся начальных классов и развитие их интереса к математике как к предмету;

- знание сущности и условий успешного применения активных форм обучения математике в образовательном процессе.

Но, конечно же, важны и математические компетенции, связанные с программой начального курса математики, достаточно подробно изучаемой на занятиях методики математики, без которых невозможно обучать школьников этой дисциплине. Среди них мы выделяем:

- владение конкретным смыслом основных понятий о числе, величинах, арифметических действиях с числами и величинами;

- знание систем счисления и принципов изучаемой системы — десятичной;

- представление о рациональных способах вычислений результатов арифметических действий (как устных, так и письменных);

- способность осуществлять действия с величинами и переводить их в различные единицы (крупные и мелкие) на основе соотношений между ними;

- умение, опираясь на основные математические понятия и способы действий с ними, решать разнообразные текстовые задачи и т. д.

Для овладения студентов перечисленными профессиональными компетенциями необходимо не только применять новые технологии на лекционных и практических занятиях, но и систематизировать, наполнить новым содержанием традиционные. Но все же большое значение в их формировании отводится профессиональной практике всех видов. На практике у студентов расширяются и углубляются

методико-методические знания, приобретенные на занятиях. Следовательно, педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

Особое значение имеет практика пробных уроков. Подготовка к ней ведется на занятиях по методике преподавания математики на третьем курсе с первого семестра. К моменту выхода на практику студенты уже овладевают необходимыми знаниями в области дидактики: о структуре уроков математики с точки зрения различных технологий, построении курса математики и его содержании. Для этого студенты знакомятся с программами обучения математике, применяемыми в Московском регионе («Школа России», «Перспектива», «Гармония», «Школа XXI века», «Классический подход в обучении» и другие).

При раскрытии содержания курса начальной математики данных систем достаточно подробно рассматриваются основные математические понятия, формируемые на их основе вычислительные умения и навыки, а также вопрос о решении простых текстовых задач на основе данных математических понятий и вычислительных навыков. Таким образом, у будущих учителей формируется мотивационная функция четкого представления о методической деятельности. В этот период работы они знакомятся не только с теоретическими сведениями, но и с конкретными примерами из практики обучения, а также выполняют разнообразные самостоятельные задания, связанные с анализом учебников математики для начальной школы. В процессе этой работы особое внимание уделяется продуктивной деятельности младших школьников, связанной с активной работой мышления, находящей свое выражение в таких мыслительных операциях, как анализ и синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация. Для обеспечения грамотного методико-математического анализа используются разнообразные методические упражнения, выполняя которые, студенты отвечают в основном на следующие вопросы:

- В каком классе можно предложить данное задание?
- При изучении какой темы курса начальной математики можно предложить детям такое задание?
- С какой целью учащимся предложено данное задание?
- Какие математические понятия, свойства могут быть использованы при выполнении этого задания?
- Какие теоретические факты лежат в основе выполнения данного задания?

- На формирование какого понятия должна быть направлена подготовительная работа?
- Сформулируйте свойство (правило), которое используется в данном задании в общем виде.
- Какой методический прием при этом используется?
- На каком этапе изучения темы можно предложить учащимся данное задание?
- Как бы вы организовали деятельность учащихся младшего школьного возраста, направленную на решение данной задачи?
- Какие вспомогательные модели вы можете при этом использовать?
- Какие мыслительные действия формируются у учащихся в процессе выполнения данного упражнения?
- Приведите возможные рассуждения учащихся при выполнении данного задания.
- Приведите примеры развивающих упражнений, которые направлены на изучение данного математического понятия (темы) на каждом из этапов изучения.

Отрабатывая знание содержания начального курса математики, умение пользоваться терминологией, которой пользуются дети, наглядными пособиями, будущие специалисты выполняют различные виды самостоятельной работы с требованием:

- раскрыть операционный состав приемов вычислений;
- перечислить теоретические знания, которые используют учащиеся при выполнении вычислений, производя каждую из операций;
- подобрать упражнения или составить систему упражнений для формирования у учащихся знаний, умений и навыков на всех этапах работы по теме;
- составить конспект фрагмента урока или урока по заданной теме;
- используя методическую литературу и материалы экскурсии по теме, составить конспект внеклассного занятия;
- изготовить дидактический наглядный материал, способствующий раскрытию данного математического понятия, способа действия;
- раскрыть знания и умения, необходимые учащимся начальных классов для выполнения каждого шага тождественных преобразований в процессе выполнения арифметических действий;

- ознакомиться с методическими приемами работы по статье учителя-новатора, законспектировать основные мысли;
- ознакомиться с различными методическими подходами к изучению темы и др.

В результате такой деятельности студенты получают представление об особенностях формирования математических представлений у младших школьников и организации их учебной деятельности. Много внимания уделяется изучению натурального ряда чисел и принципу его образования, формированию вычислительных навыков, величин и решению текстовых задач.

Непосредственно перед выходом на практику пробных уроков проводится установочная конференция. Будущие практиканты знакомятся с целями и задачами практики этого вида, получают рекомендации и образцы оформления документации.

По плану каждый студент должен дать по четыре урока математики в различных классах (с первого по четвертый класс). Чаще студенты свои первые уроки дают по различным программам (даже в рамках одной школы), имея возможность сравнивать и, анализируя преимущества каждой, делать объективные выводы о последующем их использовании в будущей педагогической деятельности.

Для подготовки к проведению уроков математики нами разработано пособие, являющееся обобщением методической литературы по практике данного вида. Пособие выстроено в соответствии с логикой подготовительного этапа. В нем содержатся практические материалы как для студентов, так и для методистов — руководителей практики. Эти материалы представляют собой рекомендации как к планированию, так и проведению, анализу уроков:

- памятка практиканту по подготовке к уроку,
- рекомендации к проведению урока,
- требования к современному уроку,
- типичные затруднения студентов на уроках,
- примерная схема анализа урока,
- примерная схема самоанализа студента, проводившего урок,
- критерии оценки пробных уроков,
- список методической литературы, рекомендуемой для использования при подготовке к урокам,
- памятка методисту,
- схема отчета руководителя педагогической практики,
- образцы конспектов уроков по различным темам и программам обучения математике в начальных классах.

Пособие составлено в строгой, лаконичной форме с целью сосредоточения внимания практикантов на основных методических и дидактических требованиях к уроку в начальной школе.

Практика пробных уроков способствует апробации полученных знаний, практическому овладению компетенциями методико-математической деятельности в самых различных условиях. На данном виде практики будущие учителя сталкиваются с целой системой педагогической деятельности в начальном звене — дидактическим и методическим умением планировать, организовывать деятельность учащихся, направленную на овладение математическими понятиями, свойствами и способами действий таким образом, чтобы ее результатом явилось не только усвоение знаний, умений и навыков, но и воспитание, развитие детей. При анализе делаются выводы о целесообразности определенной работы в данных условиях и достижении выдвинутых целей и задач. Таким образом, подготовка к практике пробных уроков и ее проведение являются важным этапом в качественной подготовке будущих специалистов — учителей начальных классов.

Список литературы:

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах.: учеб. Пособие. — М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 288 с.
2. Коджаспирова Г.М., Борикова Л.В. Педагогическая практика: учеб.-метод. Пособие. — М.: Издат. центр «Академия», 1998. — 268 с.
3. Пидкасистый П.И., Воробьева Н.А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 192 с.

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Хуторянская Татьяна Валентиновна

канд. пед. наук, доцент СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

E-mail: dilogus1@yandex.ru

Сегодня значительно возросла роль семейного воспитания, что отражено в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где подчеркивается исключительно важная роль взаимодействия семьи и школы в решении задач воспитания.

Не уменьшая значимости общественных институтов воспитания, надо признать, что человечество не создало другого звена в воспитательной системе, которое по силе эмоционально-нравственного воздействия на растущего человека соответствовало бы семейному. Семейное воспитание имеет ряд преимуществ:

- оно основано на авторитете родителей;
- оно индивидуально, воздействует непосредственно на данную личность;
- любовь к родителям обеспечивает всю полноту чувств ребенка;
- семья как социальная микрогруппа передает разносторонний социальный опыт подрастающему поколению, является важнейшей ступенью социализации личности [4, с. 5—6].

Научные исследования подтверждают наличие тесной связи между типом формирующейся личности и воспитательным потенциалом семьи. Семья характеризуется непрерывностью и продолжительностью воспитательных отношений между людьми разного возраста, жизненного опыта, разных личностных качеств, с разным социальным статусом в обществе. Повышение роли семьи в воспитании в значительной мере зависит от школы, характера ее отношений с детьми и их родителями. Ведь многие годы совместные усилия учителей и родителей направлены на создание полноценной и гармонично развитой личности. Однако современная школа как

общественный институт не может (и не должна) заменить семью, решить многие социально-экономические и материальные ее проблемы, но призвана поднять воспитательный потенциал, авторитет семьи посредством организации продуктивных педагогических взаимоотношений с родителями своих учащихся [3]. Основа взаимодействия «семья–школа» определяется следующими направлениями:

- повышением педагогического уровня знаний родителей в период всего обучения детей в школе;
- консультированием родителей педагогами и психологами;
- сравнительным анализом (педагогов, родителей и психологов) актуального опыта воспитания и обучения детей;
- согласованием воспитательных педагогических действий педагогов и родителей;
- совместной выработкой наиболее адекватных (с учетом возможностей, традиций, потребностей и т. п.) направлений совершенствования воспитания подрастающего поколения.

Под воздействием идеи преобладающей роли школы в воспитании сложилась такая система взаимодействия школы с родителями, которая наряду с позитивным опытом имеет и негативный, который нуждается в преодолении устаревших представлений и формировании созвучных сегодняшнему дню традиций, отношений.

Издавна школа являлась центром формирования педагогической культуры родителей, а в широком смысле — общества в целом, поскольку каждый член общества прямо или косвенно, в полном объеме или частично осуществляет воспитательные функции. Педагогическая культура определяется как составная часть общей культуры, в которой воплощен приобретенный человеком опыт воспитания детей в семье, в школе и т. д. Повышение педагогической культуры в значительной степени обусловлено содержанием тех отношений, которые существуют между семьей и школой. Приобретенный в процессе этих отношений опыт может быть использован непосредственно родителями, членами семьи нескольких поколений. Одновременно дети формируются и как будущие родители [1].

Повышение воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей возможно при условии положительно направленного взаимодействия семьи и школы. Такое взаимодействие предполагает равноправные позиции педагогов и родителей в воспитании, развитии личности ребенка.

Однако надо признать, что в вопросе взаимодействия семьи и школы встречается такое мнение: родители — это «помощники», «подсобная сила» при школе. Таким образом, семье отводится роль объекта педагогического воздействия, а школе — роль доминанта. Реально же взаимодействие предполагает, что школа и семья — равноправные субъекты социального воспитания детей. При уменьшении значимости одного из них неизбежно возрастает роль другого, и равноправие сторон нарушается. Более эффективным будет взаимодействие, в котором каждая из сторон является и объектом, и субъектом одновременно. Полноценное взаимодействие основывается на таких критериях, как доброжелательность, такт, уважение, вера, оптимизм, открытость. Определенную роль играют взаимозависимость и взаимопонимание, поскольку успехи одного из субъектов взаимодействия обусловлены усилиями, действиями другого.

Естественно, и школа, и семья стремятся к достижению полноценного взаимодействия. Но нередки еще случаи проявления со стороны педагогов бестактности, нетерпимости, доминирования, непонимания в общении с детьми и их родителями. В свою очередь, многие родители не совсем четко осознают свою гражданскую и личную ответственность за развитие, воспитание и обучение своих детей. Есть и такие родители, которые считают своей обязанностью обеспечить детей материально, а воспитание возлагают на педагогов.

Поэтому только совместными усилиями, дополняя и поддерживая друг друга, семья и школа могут достигнуть желаемых результатов. И у родителей, и у учителей цель одна — благо детей, их полноценное и гармоничное развитие.

Взаимодействие педагогов и родителей — сложная проблема: для этого есть и объективные, и субъективные причины. Ведь долгое время общественное воспитание доминировало над семейным.

Однако пришло время ставить вопрос о системе педагогического взаимодействия на уровне «семья–школа», разумеется, с учетом традиций, имеющегося опыта, возможностей и особенностей современных образовательных учреждений, хотя в силу ряда объективных причин осуществить сегодня это непросто [2]. С одной стороны, происходящие в обществе кризисные явления, перестройка его социально-экономических структур обостряют кризис семьи. Низкий уровень взаимоотношений внутри семьи, многочисленный распад семей, снижение авторитета родителей, ослабление духовных основ семьи, увеличение разрыва между поколениями отрицательно воздействуют на характер педагогических отношений. С другой стороны, ориентацию на воспитание личности нового типа, возрастание

значимости процессов самовоспитания и социализации, индивидуализацию и дифференциацию учебно-воспитательного процесса и другие явления можно рассматривать как позитивные изменения.

Разрешение этих противоречий требует максимального сближения семьи и школы, так как их объединяет общая цель: развитие личности ребенка через обеспечение гармонии индивидуального и коллективного (общественного), поскольку каждый ребенок одновременно является объектом и субъектом разнообразных социальных отношений. Развивая в каждом ребенке индивидуальное, семья и школа подготавливают его к жизни в обществе и сотрудничеству между членами общества.

Обеспечить такое гармоничное взаимодействие индивидуального и коллективного можно с помощью создания системы сотрудничества семьи и школы. Основными условиями ее реализации могут быть следующие:

- родители не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей: интеллектуального, нравственного, физического, психического и т. д. Все, что касается детей, решается с их ведома и согласия, при условии обоюдной поддержки и непосредственного участия в самом процессе;
- переход современной школы от доминирующих форм массовой работы с семьей к групповым и индивидуальным формам взаимодействия, построенным на диалоговой основе;
- осуществление на практике дифференцированного и индивидуального подхода к семьям;
- систематическое и целенаправленное оказание разнообразной психолого-педагогической поддержки семьям;
- установление эффективного контроля, основанного на диагностике, и поэтапного анализа процессов обучения и воспитания детей, обеспечение своевременной их коррекции в связи с возникающими трудностями и отклонениями в развитии детей.

Представим возможные традиционные и инновационные формы сотрудничества семьи и школы по названным позициям:

- обучающий тренинг для родителей: «Приемы активного слушания»;
- контрольная для родителей: «Мой ребенок: каким я его вижу?»;
- диспут: «Почему взгляды родителей и учителей часто не совпадают?»;

- анкета для родителей: «Мои родительские проблемы. Какой помощи в их решении я ожидаю от школы?»;
- вечер вопросов и ответов: «Что надо сделать, чтобы родители и педагоги были союзниками?»;
- педагогический практикум: «Как помочь ребенку раскрыть свои способности?»;
- обмен опытом между родителями: «Как я вырабатываю хорошие привычки?»;
- диспут: «Как дать своему ребенку все самое лучшее и не сделать ошибок?»;
- консультация для родителей: «Как научить ребенка дружить?»;
- опросник для родителей: «Опыт сотрудничества с учителем»;
- обучающий тренинг: «Разрешение конфликтов с детьми (с элементами проигрывания ролей)»;
- пресс-конференция: «Педагоги и родители — аспекты сотрудничества»;
- педагогический практикум: «Трудные ситуации в школе и дома»;
- круглый стол: «Как научиться быть хорошим родителем?»;
- обучающий тренинг для родителей: «Эффективность поощрения и наказания».

Практическое использование представленных форм работы позволит, прежде всего, эффективно организовать процесс сотрудничества с семьей, что закономерно будет способствовать полноценному развитию каждого ребенка, позитивной самореализации родителей и повышению профессиональной компетентности педагогов.

В связи с вышесказанным вспоминаются слова В.А. Сухомлинского, который со свойственной ему восторженностью и правотой утверждал: «Задача школы и родителей — дать каждому ребенку счастье. Счастье многогранно. Оно и в том, чтобы человек раскрыл свои способности, полюбил труд и стал в нем творцом, и в том, чтобы наслаждаться красотой окружающего мира и создавать красоту для других, и в том, чтобы любить другого человека, быть любимым, растить детей настоящими людьми. Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье».

Список литературы

1. Воронов В.В. Технология воспитания. Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. — М.: Школьная пресса, 2000. — 96 с.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: Учеб.-метод. пособие. — М.; Ростов н/Д, 2000. — 197 с.
3. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 224 с.
4. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. — М., 1993. — 112 с.

1.9. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ЛИЧНОСТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Волкова Александра Александровна
магистрант, 1 курс, ТГУ, г. Тольятти
E-mail: Sandra4535@yandex.ru

Руденко Ирина Викторовна
д-р. пед. наук, профессор ТГУ, г. Тольятти

С первого сентября 2011 года вступили в силу стандарты второго поколения [6], в связи с этим возникает необходимость пристального изучения новых требований, которые выдвигает общество и время.

В настоящее время все чаще приходится говорить о том, что традиционный подход к обучению не оправдывает себя, что учащиеся способны в основном только к воспроизведению знаний, переданных им учителем, а реализовать их в практической жизни они не в состоянии. Ученик как бы усваивает знания, заучивает основные правила, но, сталкиваясь с реальными жизненными ситуациями, он не может применить эти знания, так как в школе он не участвует в деятельности, которая показывала бы применение полученных в ходе обучения знаний на практике. Самым слабым местом оказалось умение интегрировать знания, а также применять их для получения новых знаний, объясняющих явления окружающего мира. Кроме того, система образования должна подготовить людей, приспособленных к жизни в условиях информатизации и развития новых технологий. Информация уже становится основой жизнедеятельности общества, и поэтому для человека одним из самых важных умений будет умение найти её, переработать и использовать в определенных целях.

Очень важно, чтобы система обучения начинала меняться уже в начальной школе, ведь именно здесь и начинается формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание развиваться и получать знания.

Нельзя не учитывать и тот факт, что учащиеся уже в начальной школе не хотят учиться, у них страдает мотивация к добыванию новых знаний. Ученика уже не устраивает объяснение, что ему необходим тот или иной материал только потому, что он пригодится ему во взрослой жизни после окончания школы, то есть через несколько лет.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим школьнику необходимы умения выстраивать эффективные отношения с другими людьми, работать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей Родины. В этой связи ФГОС определяет личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования. Новые цели требуют новых подходов их реализации.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, становится обучение, ориентированное на саморазвитие и самореализацию личности. На смену идеологии «образование-преподавание» пришло «образование-созидание», когда личность ученика становится центром внимания педагога. Целью образования сегодня становится личностное, познавательное и общекультурное развитие учащихся, обеспечивающее формирование ключевых компетенций, среди которых лидирует «умение учиться». Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса». Это требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность.

Обучение в начальной школе должно быть проблемным, оно должно содержать элементы самостоятельной исследовательской практики. Организовывать его надо по законам проведения научных изысканий, строиться оно должно как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность, тогда в нем есть все, что способно увлечь, заинтересовать, пробудить жажду познания. Только в этом случае мы сможем выпустить из начальной школы ученика, портрет которого определен новым образовательным стандартом.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД), овладение которыми дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться [4].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока:

- личностный;
- регулятивный (включающий также действия саморегуляции);
- познавательный;
- коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- действие смыслообразования;
- действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

В настоящее время пока еще остается много вопросов, связанных с технологией формирования УУД, и не до конца понятна конкретная модель работы.

Универсальные учебные действия призваны [1]:

- обеспечивать учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты;
- создавать условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает

личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность;

- обеспечивать успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и плавно переходят и во внеурочную деятельность. Совершенно очевидно, что жёсткой градации по формированию определённого вида УУД в процессе изучения конкретного предмета нет и не может быть. Однако перенос акцентов возможен. В одних темах может уделяться большое внимание формированию одних видов УУД, в других — на формирование других УУД. Но в целом на современном уроке идёт формирование всех четырех видов универсальных учебных действий.

Существуют определённые различия формирования УУД в начальных классах, в среднем звене и старшей школе. Наблюдаются значительные изменения в наполнении УУД, возрастает уровень сложности действий, меняются результаты ранжирования УУД по степени сложности их формирования [7].

Но одним из самых важных и неперенных условий формирования УУД на всех ступенях образования является обеспечение преемственности в освоении учащимися универсальных учебных действий. Большая ответственность в этом деле возлагается как на каждого педагога в отдельности, так и на весь педагогический коллектив в целом.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Асмолов А.Г. Разработка модели Программы развития универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов [и др.] // Федеральный государственный образовательный стандарт. — Режим доступа — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=243> (дата обращения 20.05.2012)
3. Блохина Е.А. Подходы к решению задачи формирования универсальных учебных действий младших школьников / Е.А. Блохина // Начальная школа плюс До и После. — 2009. — № 9 — С. 20—25.
4. Кулько В.А. Формирование у учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. — М.: Просвещение, 1983. — 80 с.

5. Петерсон Л.Г. Механизмы реализации новых государственных образовательных стандартов / Л.Г. Петерсон // Начальная школа. — 2008. — № 11. — С. 9—14.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 33 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Шайхелисламов Р.Ф. Требования к условиям реализации основных образовательных программ: опыт разработки / Р.Ф. Шайхелисламов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 46—54.

МЕТОД ПРОБ И ОШИБОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Семенова Ирина Николаевна

канд. пед. наук, УрГПУ, г. Екатеринбург

E-mail: semenova_i_n@mail.ru

Нигматуллина Елена Нартиковна

студент УрГПУ, г. Екатеринбург

E-mail: nigmatullina_l@mail.ru

Согласно новому образовательному стандарту развитие личности обучающихся происходит на основе формирования универсальных учебных действий [3]. Асмолов А.Г. выделяет следующие виды УУД:

- личностные (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация);
- познавательные (работа с информацией, работа с учебными моделями, использование знако-символических средств, общих схем решения, выполнение логических операций — сравнения, анализа, обобщения, классификации, подведения под понятие, установления аналогий);
- регулятивные (управление своей деятельностью, контроль и коррекция; инициативность и самостоятельность);
- коммуникативные (речевая деятельность, навыки сотрудничества) [1].

По мнению Марковской Е.А. [4], эти действия могут быть сформированы в процессе урочной деятельности учащихся при выполнении следующей схемы (рис. 1):



Рисунок 1. Схема конструирования современного урока с этапами формирования УУД

Вложение указанной схемы в контекст методической системы (например, А.М. Пышкало) показывает, что для ее реализации необходимы специальные средства, специальное содержание, методы и формы организации учебной деятельности обучающихся. Исследования в этом направлении позволили нам выделить значимость метода проб и ошибок как средства формирования УУД на уроках математики.

С целью обоснования сказанного опишем суть метода проб и ошибок.

Метод проб и ошибок (МПиО) или метод перебора вариантов — это наиболее древний и общеизвестный метод решения задач (см., например, задачи Египетских папирусов 1800—1600 г. до н. э. на «аха»). Как отмечает Н.В. Балезин, этот метод поразительно консервативный: и в наши дни, как и тысячи лет назад, в основе технологии решения многих задач лежит процесс проб и ошибок, суть которого заключается в последовательном выдвижении и рассмотрении всевозможных идей решения задач. При этом всякий раз неудачная идея отбрасывается, а вместо нее выдвигается новая. Правил поиска нет: ключом к решению может оказаться любая идея, даже самая невероятная. Нет и определенных правил первоначальной оценки идей: проходит или не проходит идея, заслуживает ли она проверки или нет — об этом приходится судить субъективно [2].

Метод проб и ошибок применяется в следующих областях:

- решение изобретательских задач на первом уровне сложности;
- решение любых исследовательских задач.

В процессе обучения суть использования метода проб и ошибок состоит в том, что учитель формулирует ученику задачу, которая имеет *одно единственное* решение, а ученик многократно пробует разные варианты решений до тех пор, пока то единственное правильное решение не будет найдено (рис.2) [5]. При этом критериев оценивания идей нет, ученик самостоятельно выбирает путь, средства и методы решения, основываясь на условиях задачи, собственных ассоциациях и опыте предметной деятельности.

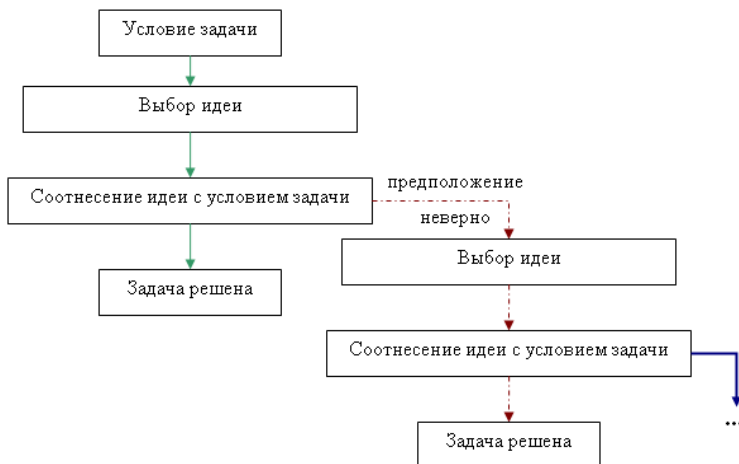


Рисунок 2. Схема применения метода проб и ошибок

Проанализируем представленную схему 2 и выделим УУД, которые формируются в процессе применения на уроках математики метода проб и ошибок.

Личностные: смыслообразование.

Регулятивные: планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка.

Познавательные:

- общеучебные: выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и

результатов деятельности, определение основной и второстепенной информации.

- логические: установление причинно-следственных связей, построение логической цепочки рассуждений.

Поясним основания для указанного выделения.

На этапе ознакомления с условиями задачи обучающийся должен установить причинно-следственные связи между понятиями, суметь спланировать свои действия по нахождению верного решения, при этом правильное планирование позволит ускорить данный процесс.

При выборе пути решения (идеи) обучающийся должен уметь находить разные способы решения, сравнивать их и выбирать наиболее эффективные, также построить такую цепочку рассуждений, которая была бы логически верной.

На стадии реализации проверки определенного решения (идеи) обучающийся должен, владея основной и второстепенной информацией, произвести контроль использованного алгоритма решения и оценку полученных результатов в соответствии с условиями задачи.

Далее обучающийся либо приходит к тому, что условия задачи выполнены и задача решена верно, либо к тому, что условия задачи не выполнены. В этом случае обучающийся должен произвести оценку ошибочности своей идеи и откорректировать ее, основываясь на результате предыдущего пути решения, или сформулировать новую идею и вновь соотнести ее с условиями задания, то есть, по сути, начать поиск решения сначала.

Процесс поиска решения в условиях генерирования, экспертизы и пробы вариантов, при условии связи задачи и методов ее решения со значимыми для учащихся результатами, способствует постановке и формулировке ответа на вопрос «Какое значение имеет для меня учение?».

Систематизация сформулированных положений в контексте процесса формирования УУД позволяет выделить следующее сопоставление (рис.3):

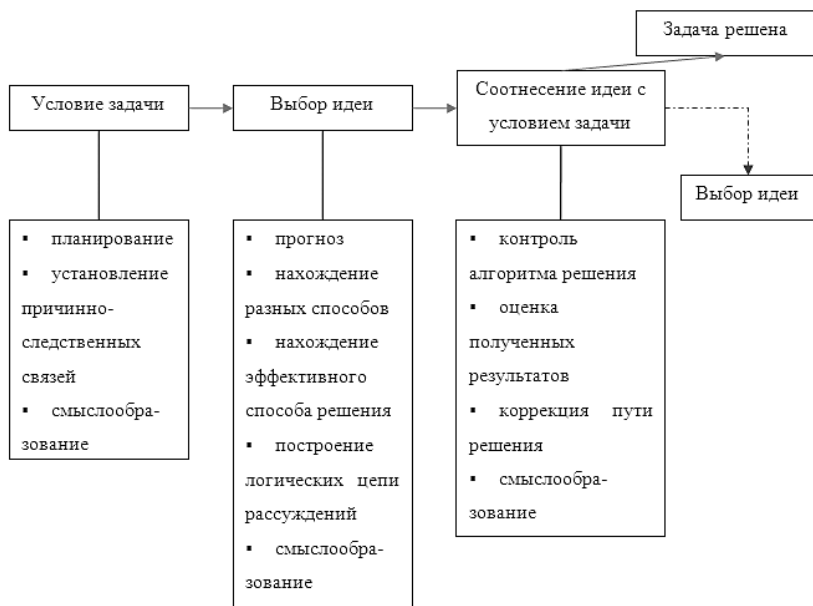


Рисунок 3. Схема соотнесения применения метода проб и ошибок с процессом формирования УУД

Анализ представленного результата показывает, что применение метода проб и ошибок способствует процессу эффективного формирования следующих универсальных учебных действий: смыслообразование, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, определение основной и второстепенной информации, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.
2. Базелин Н.М. Метод проб и ошибок [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://rusinventor.blogspot.com/2008/04/blog-post_1403.html

3. Концепция государственного стандарта общего образования. Проект для обсуждения [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.fgos.isiorao.ru/fgos/conception_fgos/
4. Марковская Е.А. Технология развития целостного мышления как инновационная технология современного урока / Е.А. Марковская // Педагогика: традиции и инновации: Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 12—17.
5. Метод проб и ошибок [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.psychologos.ru/>

НОВЫЙ ВЕК. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Сездина Елена Борисовна

воспитатель МБДОУ, Детский сад № 44, г. Северск

E-mail: riabinka@tomsk-7.ru

На сегодняшний день полноценное развитие детей дошкольного возраста дело государственной важности. Активно ведётся поиск такой модели образования, которая содержит, с одной стороны, максимальный потенциал всестороннего развития детей при уменьшении психической нагрузки и, с другой — установку на восприятие дошкольниками окружающего мира в единстве его многообразных связей и отношений. Для повышения качества воспитательно-образовательного процесса в ДОУ необходимо использовать инновационные технологии, позволяющие осуществлять не только взаимосвязь одного из разделов реализуемой комплексной программы с другим в сочетании разнообразных видов деятельности, но прежде всего, осуществлять взаимодействие этих разделов, или, иначе говоря, осуществлять интегрированный подход в обучении дошкольников. На основе Федеральных Государственных Требований в нашем дошкольном учреждении идёт интеграция образовательных областей. Единение и взаимодействие является главным в образовательном процессе. Интеграция способствует усвоению знаний, умений и навыков детей и развитию художественно-творческих способностей, устраняет перегрузки.

Интеграция основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного

осуществления любой детской деятельности (эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к действительности, а также памяти и внимания). С другой стороны, основой интеграции применительно к предметам и содержанию эстетического, художественного направления является образ, замысловатый и передаваемый в разных видах деятельности специфическими средствами выразительности. Интегрированная технология, реализуемая в воспитательно-образовательном процессе в ДООУ, позволяет на новом, более эффективном, доступном для ребёнка уровне качественно освоить большинство материалов.

Стоит выделить следующие требования к структуре интегрированных занятий:

- четкость, компактность, сжатость учебного материала;
- продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала в каждой образовательной деятельности;
- взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых предметов на каждом этапе образовательной деятельности;
- большая информативная ёмкость учебного материала, используемого в образовательной деятельности;
- систематичность и доступность изложения материала;
- необходимость соблюдения временных рамок образовательной деятельности.

Каждый специалист в нашем дошкольном образовательном учреждении разрабатывает данную тему по своему виду деятельности. Но вместе с тем каждый из педагогов всегда использует элементы других образовательных областей. Тем самым не нарушается целостность образовательного процесса в ДООУ. Если ранее интегрировались области образования одного или близких друг другу направлений, например, разные виды изобразительной деятельности или различные виды художественного творчества (обычно изобразительное искусство и музыка), то теперь этот процесс охватывает всё более широкий спектр разных видов деятельности и линий развития детей: познание окружающего мира и художественную литературу, математику и физкультуру... Один из таких разделов музыкальное развитие и художественная деятельность.

Пример: образовательная область — художественное творчество. Лексическая тема «Весна» с детьми 6—7 лет, где просматривается целостная картина мира. Материальное и духовное единство максимально синтезируют многие виды искусства: литературу,

поэзию, живопись, музыку. Народные подвижные игры «Ручеёк», «Гори, гори ясно», игры средней подвижности, эстафеты, хороводы, физкультурные минутки, пальчиковая гимнастика — все это находит отражение в практике нашей работы с детьми. Образовательная область «Музыка» превосходно перекликается с художественным творчеством. Музыкальный руководитель проводит эстафету «Добегги до холодного, тёплого цвета», дидактическую игру «Собери весенний пейзаж» (разрезные картинки), «Знай цвета радуги!»

В нашем дошкольном учреждении в целях сохранения целостного процесса образовательной деятельности грамотно и рационально продумана планировка помещений. Изостудия и музыкальный зал размещены в одном блоке. Расписание образовательной деятельности выстроено так, что идёт поэтапное чередование подгрупп. Единая лексическая тема присутствует в обеих областях деятельности.

Тематическая интеграция образовательных областей музыкальной культуры и художественного творчества начинается с момента адаптации детей раннего возраста в детском саду. Все занятия с ребёнком строятся на одной теме. Тем самым мы поддерживаем интерес у ребёнка в течение всего пребывания в дошкольном учреждении. Например, персонаж-игрушка Ежик «приходит» в гости к детям на художественную деятельность, остаётся и на музыкальное развитие, где дети играют с животным, двигаются, имитируя движения ежика, слушают стихи и песни про ежа, проводят тематическую пальчиковую гимнастику и затем рисуют его. Для подвижных игр с ежом дети переходят в физкультурный зал, где тот же персонаж гуляет с дошколятами в лесу, играет, учит ползать, прыгать и преодолевать препятствия.

В дальнейшем наша интегративная деятельность продолжается на всех ступенях дошкольного возраста. Тематическая интеграция разработана нами через различные формы, методы и средства работы с дошкольниками с учётом их возрастных особенностей.

Другой пример проведённой нами интеграции образовательных областей музыкальной культуры и художественного творчества — по теме «К нам весна пришла». Сначала дети, опираясь на репродукции картин, вспоминают всё, что они знают о весне, подбирают слова-определения, которые могут охарактеризовать это время года. Затем проводится подвижная игра «Ручеек», или «Гори, гори ясно». После рисования весны любыми художественными материалами на выбор музыкальный руководитель постепенно переключает внимание детей на область музыки. Проводит игру,

дыхательные упражнения, хоровод, эстафету. Заканчивается тема подведением итогов. На протяжении всей интегративной деятельности активизируется словарный запас детей: пейзаж, пейзажист, эскиз, фон, силуэт. Данный вид интегративной деятельности обеспечил получение детьми целостных представлений по данной теме. При таком совместном подходе каждый из видов детской деятельности не потерял своей специфики и полноценно освоен детьми в процессе деятельности.

Особой заботой для воспитателя являются дети, имеющие слабое развитие художественное, речевое, общее. Нарушения речевого развития у детей влечёт за собой отклонения не только речевые, но и двигательные, психические. Внимание детей неустойчиво, объём (чего?) снижен, слуховая и зрительная память не развиты, дети очень слабо ориентируются во времени и пространстве, отсутствует усидчивость. Известно, что при ослаблении в формировании названных процессов, происходят изменения в развитии координации движений, мелкой моторики. Серьезность таких отклонений и их обратимость зависят от того, когда будет начата коррекционная работа. Развитие крупной и мелкой моторики происходит в различных видах предметно-практической деятельности.

Особая роль в развитии мелкой моторики отводится изобразительной деятельности. В процессе работы с карандашом, кистью и др. изобразительными средствами у ребенка укрепляется мелкая мускулатура пальцев, совершенствуется координация движений. В образовательных областях «Музыка» и «Физическая культура» используются упражнения на развитие мелкой моторики рук, пальчиковая гимнастика. Некоторые игры применяются в изобразительной деятельности (Например, игры «Разноцветные прищепки», «Волшебные мешочки» и т. д.).

Во время художественной деятельности, в паузах, проводим физкультминутки под музыку. Их цель — поддержание творческой работоспособности детей на достаточно высоком уровне. Продолжительность физкультминуток 2—3 мин. Их проводят в момент, когда у детей снижается внимание и наступает утомление. Ребята выполняют физические упражнения, стоя у столов или занимая свободное место. Физкультминутки сопровождаются стихотворной речью.

Несмотря на закономерные различия поставленных задач музыкального развития дошкольников и задач художественной деятельности детей, основная цель нашей совместной деятельности состоит в том, чтобы создать модель выпускника, открыть в ребёнке его неповторимость, подготовить к школьному обучению.

Таким образом, интегрированная образовательная деятельность помогает как развивать у детей музыкальные качества, так и воспитать у них элементы художественно-эстетического вкуса. У дошкольников создаётся целостная картина мира в его духовном, художественно-эстетическом единстве.

Для закрепления познавательного материала по завершению изучения темы проводятся мероприятия с использованием различным форм и средств, способствующие систематизировать знания детей из разных областей и сформировать целостное новообразование.

Педагогический процесс, построенный на принципах интеграции, способствует более тесному контакту всех педагогов ДОУ, тем самым обеспечивая непрерывное, всестороннее развитие дошкольников с учетом их интересов, способностей, с целью максимальной самореализации каждого воспитанника. Каждый специалист, решая свои сугубо специфические задачи, взаимодействует с деятельностью других специалистов.

Использование компьютера или мультимедийной установки на занятиях в детских садах только начинается. Деятельность детей с применением современной техники очень интересна дошкольникам, следовательно, они с большим удовольствием осваивают развивающий материал. Большое значение имеет правильный подбор обучающего материала, соответствующего возрастным возможностям. Особое место занимает предварительная работа с детьми (обогащение знаниями по тому или иному вопросу, знакомство с познавательным материалом через презентации, которые готовит педагог). Практика показала: большое значение для быстрого освоения учебного материала имеет правильная постановка этой задачи.

С этой целью разработаны презентации, позволяющие повысить интерес детей. Например, презентация по ИЗО в средней группе на тему «Ёжик». Такие презентации являются вспомогательным материалом. Эти материалы помогают детям в интегративной деятельности для целостного восприятия картины мира. При таком подходе каждый из видов детской деятельности не теряет своей специфики и полноценно осваивается детьми в процессе деятельности.

Компьютеризация, постепенно проникающая практически во все сферы жизни и деятельности современного человека, вносит свои коррективы и в подходы к воспитанию, образованию детей дошкольного возраста. Компьютер может быть применен как средство расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса всех учебных заведений — от детского сада до школы и вуза.

Итак, использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребёнка достаточно эффективным, откроет новые возможности образования не только для самого ребёнка, но и для педагога.

Список литературы:

1. Асмолов А.О программно-методическом обеспечении дошкольного образования в контексте педагогики развития // Дошкольное воспитание. — 1995 — № 7.
2. Багаудинова С.Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ// Управление ДОУ. — 2004. — № 3.
3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1992.

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

Хайбуллин Ренат Равилович

учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, директор МБОУ «Школа № 85», г. Казань

E-mail: meffer@mail.ru

Мотивационная образовательная среда представляет собой систему интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, за счет которого происходит поддержание высокого уровня внутренней самомотивации. Для того чтобы развить самомотивацию, необходимо несколько составляющих: создание условий появления установки на качественную деятельность, формирования чувства ответственности перед самим собой, появление возможности видеть конечный результат в краткосрочной перспективе и понимание способов его достижения. В качестве эффективного инструмента создания мотивационной образовательной среды могут выступать интеллектуальные педагогические игровые технологии, элементы «клубного» управления, инновационные подходы к системе оценки успешности ученика, в результате применения которых возникает интеллектуально-мотивационная образовательная среда [2].

Мы убеждены, что необходима разработка полноценных методических комплексов внедрения интеллектуально игровых техник в учебный процесс, разработка схем и моделей уроков, подготовка тьюторов и разработка рекомендаций для учителей-предметников и педагогов дополнительного образования. Требуется детальное изучение потенциальных возможностей полноценной организации интеллектуально-мотивационной образовательной среды как с точки зрения расширения охвата участников образовательного процесса (среднее звено, начальная школа), так и с учетом преемственности (ведения класса в течение нескольких лет, всего времени обучения). Нами был проведен эксперимент по внедрению элементов интеллектуально-мотивационной образовательной среды в старших классах.

Цель данного эксперимента — проверить на практике эффективность применения элементов интеллектуально-мотивационной образовательной среды в общеобразовательном учреждении, т. е. либо принять гипотезу, поставленную в работе, либо опровергнуть.

Экспериментальной базой проекта стали: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 139» Приволжского района города Казани, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 165 с углубленным изучением английского языка» Ново-Савиновского района города Казани, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района города Казани.

В эксперименте принимали участие 260 учащихся и 5 преподавателей гуманитарного и естественнонаучного циклов.

Помимо этого, в качестве опытно-экспериментальной базы проекта выступил Брэйн-Клуб Республики Татарстан (клуб интеллектуального развития детей и молодежи), в рамках которого с 2007 года велась целенаправленная работа по разработке и апробированию интеллектуально-мотивационных игровых образовательных техник.

Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольно-обобщающего экспериментов.

Первым шагом педагогического эксперимента явилось создание двух групп — контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) — (2008 г.) на основе 9-х классов школы № 139. Общее количество учащихся экспериментальной группы составило 30 человек, контрольной группы — 20 человек. В 2009—2010 учебном году эксперимент был организован для учащихся 10 классов, в 2010—

2011 — для 10 и 11 классов, причем для 11 классов это было продолжением эксперимента. Наконец, в 2011—2012 учебном году работа велась сразу в трех параллелях, с 9 по 11 классы. Перед формированием этих групп учитывалось портфолио достижений учащихся как инструмент базовой линейной оценки степени конкурентоспособности, кроме того брались во внимание характеристики учащихся учителями-предметниками и результаты непосредственного наблюдения на уроках. При этом происходило условное разделение участников по трем уровням «успешности».

Таблица 1.

Количество учащихся в эксперименте за 2008—2012 годы

Год	9 класс		10 класс		11 класс	
	Число учащихся ЭГ	Число учащихся КГ	Число учащихся ЭГ	Число учащихся КГ	Число учащихся ЭГ	Число учащихся КГ
2008-2009	30	20				
2009-2010			25	15		
2010-2011			25	15	25	15
2011-2012	15	15	10	10	25	15

В качестве критериев отслеживания экспериментальных данных были взяты следующие блоки, формирующие в совокупности требования к конкурентоспособной личности (таблица 2).

Таблица 2

Блок	Показатели (методики диагностики)
Развитие восприятия	Запоминание, сохранение и воспроизведение информации, развитие способности к концентрации и устойчивости («Десять слов» Лурия, Корректирующая проба Бурдона).
Развитие мышления	Вербальный и невербальный интеллект, логическое мышление, образное мышление, нахождение взаимосвязей, «понятливость» (Школьный тест умственного развития, шкала интеллекта Дэвида Векслера — WechslerAdultIntelligenceScale (WAIS))
Развитие стрессоустойчивости	Различные аспекты устойчивого школьного эмоционального благополучия, волнение, повышенное беспокойство в учебных ситуациях, боязнь отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников (тест школьной тревожности Филипса).
Развитие эрудиции	Общий уровень предметных и межпредметных знаний, понимание «взаимозаменяемости» знаний, уровень кругозора, способность к «выходу из плоскости» (тест по остаточным знаниям, игровое и викторинное тестирование, опросник эрудиции).
Развитие мотивации	Степень заинтересованности в различных сторонах образовательного процесса, участие в олимпиадах, конференциях, конкурсах, посещение кружков, факультативов, элективов, семинаров, дополнительных занятий, стремление к самостоятельной проектной деятельности (портфолио по итогам года, характеристики со стороны преподавателей).

В начале каждого экспериментального учебного года проводилось диагностирование по пяти рассматриваемым блокам. Внутри каждого блока проводилась внутренняя группировка учащихся по трем уровням: высокий, средний и низкий (в соответствии с усредненной адаптированной системой оценок для каждого конкретного метода диагностики).

На формирующем этапе экспериментальной работы были разработаны методические материалы, позволяющие ввести в учебный процесс интеллектуальные игровые педагогические техники; проводились регулярные внеклассные мероприятия интеллектуально-игровой направленности (внутренние чемпионаты, лиги, кубки); действовала клубная структура (включая «тренинги», «выездные турниры», «дни интеллекта»); была апробирована игровая модель оценки усвоения знаний, применялась адаптированная обобщающая

балльно-рейтинговая система [1]. Иными словами была сделана попытка создания единого интеллектуально-мотивационного образовательного пространства, изменения самого восприятия образовательного процесса со стороны его участников.

В ходе эксперимента у учащихся было отмечено повышение мотивации обучения, активности учебной работы во время и после уроков, как следствие улучшилось качество их подготовки по учебным дисциплинам.

На заключительном этапе работы было проведено повторное диагностирование учеников по всем блокам эксперимента, показавшее, что при сопоставлении двух примерно одинаковых групп в течение одного года показатели по всем пяти блокам изучения у экспериментальной группы становятся заметно выше, чем у контрольной группы, при этом наибольший рост наблюдается для среднего уровня.

Экспериментальная проверка внедрения элементов интеллектуально-мотивационной образовательной среды в общеобразовательной школе показала ее эффективность при соблюдении комплекса условий:

- интеграция процессов основного и дополнительного образования, наличия согласованных действий учителя и педагога дополнительного образования;
- организация и постоянное функционирование многоплановой системы клубов интеллектуального творчества, организующих активную состязательно-развивающую среду;
- внедрение в методику работы учителя инновационных интеллектуальных игровых педагогических техник, модернизация образовательного процесса с учетом опыта интеллектуально-игровой практики клубов интеллектуальных игр — движения «знатоков»;
- дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения, ориентация на работу с «подвижными» микрогруппами;
- наличие системы мониторинга динамики изменений успешности ученика по основным критериям конкурентоспособности, изменение системы оценивания достижений, отслеживания индивидуального рейтинга;
- подготовка учителей к работе в новых условиях, адаптация их к требованиям интеллектуально-мотивационной образовательной среды, повышение познавательной активности в учебном процессе.

Результаты опытно-экспериментального исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о действенности выбранного подхода в организации интеллектуально-мотивационной образовательной среды,

повышающей качество школьного образования. Одновременно можно говорить об определении направлений последующего развития исследуемой проблемы. Вместе с тем, намечаются пути дальнейшей разработки исследуемой проблемы.

Список литературы:

1. Храпаль Л.Р. Стратегия социокультурной модернизации высшего профессионального экологического образования как института социализации // Вестник Поморского университета. 2009. № 11. С. 282—287.
2. Храпаль Л.Р. Развитие социокультурной и этнокультурной компетентностей специалистов как сложный социокультурный процесс интеграции // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 1. С. 221—224.

1.10. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР КАК ТЕХНИКА ПОВЫШЕНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭТНОПСИХОЛОГИЯ»

Султанова Аклима Накиповна

доцент, канд. мед. наук, НГМУ, г. Новосибирск

E-mail: sultanova.aklima@yandex.ru

Ласовская Татьяна Юрьевна

доцент, канд. мед. наук, декан факультета клинической психологии,

НМГУ, г. Новосибирск

В современном обществе происходит рост межкультурных контактов, увеличивается взаимосвязь представителей различных культур, появляются новые межнациональные связи: туристы, студенты, мигранты, дипломаты, представители диаспор. Конечно же, основным местом, где сосредотачиваются межкультурные контакты между вышеперечисленными субъектами, оказываются крупные города России, в частности г. Новосибирск. Но, к сожалению, в настоящее время успешное межкультурное, межэтническое взаимодействие встречается довольно редко. При этом преградами для позитивного контакта часто выступают незнание особенностей культурных традиций, обычаев, нравов, что вызывает чувство враждебности, антипатии контактирующих сторон, и как следствие, трудности в процессе аккультурации мигрантов.

Город Новосибирск — это динамично развивающийся, экономический, культурный и образовательный центр. Новосибирский государственный медицинский университет один из крупных учебных заведений города, участвует в международных образовательных программах и в наших аудиториях встречаются представители разных культур. Велико в нашем городе и количество трудовых мигрантов иностранного происхождения, приезжающих с целью заработка и в поисках лучшей жизни. В зависимости от их личных экономических, социальных и культурных ресурсов стратегии аккультурации у этих

людей отличаются. Этот процесс очень зависит от взаимных стереотипов, от различий в ролевых ожиданиях, ритуалов, суеверий, особенностей невербального поведения — жестов, контакта глаз, пространственно-временной организации общения и др.

На семинарских занятиях по предмету «Этнопсихология» одной из тем изучения и практической работы была тема «Культурный ассимилятор, или техника повышения межкультурной сензитивности». Т.Г. Стефаненко отмечает, что это не самое удачное наименование, так как обучаемых не побуждают отказываться от собственной культуры и стать похожими на членов другой группы — ассимилироваться [1, с. 154—156]. Цель при использовании данного метода: научить человека смотреть на различные ситуации с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира. Поэтому культурный ассимилятор называют также техникой повышения межкультурной сензитивности (Intercultural sensitizer) [3, с. 139—154].

У истоков разработки техники культурных ассимиляторов стояли психологи из штата Иллинойс под руководством Г. Триадиса. Произошло это событие в 60-х годах XX века. Программа была направлена на широкое информирование американских граждан о различиях между народами, с которыми приходилось взаимодействовать: с арабами, иранцами, греками, тайцами. Большим положительным качеством этих пособий являлось активное участие в процессе обучения [2, с. 153—154].

В 1980-е гг. благодаря исследованиям Р. Брислина и К. Кушнера появилась идея общего культурного ассимилятора, направленного на помощь людям, оказавшимся в иной для них культурной среде [4, с. 301—312]. Культурный ассимилятор представляет собой короткое взаимодействие двух четко разделяемых культур, в ходе которой участники сталкиваются с определенной проблемой. Каждая история сопровождается четырьмя альтернативными вариантами решения проблемы и просьбой выбрать наиболее подходящий ответ. Также к каждому варианту ответа дается экспертная интерпретация этих ответов, только один из которых является верным.

Студентам было выдано задание следующего содержания: ознакомиться с особенностями обычаев, традиций, стереотипов, различий в ролевых ожиданиях, ритуалов, суеверий, невербального поведения — жестов, контакта глаз, пространственно-временной организации общения народов другой культуры (выбор культуры по усмотрению студентов). Далее предлагалось выбрать ситуацию, описывающую часто встречающийся случай взаимодействия двух членов культур, которую представители группы часто находят

конфликтной, или которую они чаще всего неправильно интерпретируют, а также позволяющую получить важные знания о чужой культуре. Примеры конфликтных ситуаций могут быть взяты из этнографической и исторической литературы, прессы, наблюдений самих студентов.

На следующем этапе студентам предлагалось стать «экспертами» в выбранной ими культуре. Для этого было необходимо идентифицировать и извлечь всю полезную информацию и уже будучи «знатоком» выбранной культуры, внести в нее поправки. Далее следует выстраивание абсолютно конкретных эпизодов, в которых действуют персонажи, имеющие имена и фамилии, что привносит в ассимилятор дух «настоящей жизни».

Интерпретировать поведение персонажей ситуации — один из интересных и сложных моментов в построении ассимилятора. При этом нужно продумать и написать четыре возможных варианта разрешения конкретной ситуации, только один из которых верный с точки зрения «эксперта» рассматриваемой культуры.

И заключительным этапом в создании ассимилятора является подготовка интерпретации каждого варианта ответа, каждая из этих интерпретаций должна погружать в контекст особенностей рассматриваемой культуры.

Задание, выданное студентам, имело несколько целей:

1. Расширить этнокультуральный кругозор студентов, ознакомить их с особенностями разных культур, с их традициями, обычаями, особенностями культуры общения и многими другими аспектами, с которыми приходится сталкиваться в обыденной жизни при контакте с представителями другой инокультурной среды.

2. Повысить межэтническую толерантность студентов. В результате ознакомления с традициями, обычаями иных культур, студенты лучше начнут понимать особенности поведения людей, которые с их точки зрения в некоторых ситуациях ведут себя не совсем так, как им хотелось бы это видеть.

Для реализации этих целей студентам было предложено выполнить задание в виде презентации для выступления перед всей группой студентов. Студенты очень сознательно отнеслись к выполнению задания и даже была создана очередность показа подготовленного материала. Было подготовлено около шестидесяти ассимиляторов, некоторые из них приводятся ниже.

Случай в Японии. Пётр Силивёрстов большой знаток обычаев и традиций восточных стран, в частности Японии, отправился туда для проведения научной конференции по этнопсихологии. В аэропорту

Петра встретил его хороший знакомый Макото и попросил с ним заехать в один из крупных бизнес центров Японии, поскольку ему нужно было завести туда документы. Вот такая ситуация приключилась там с Петром.

Приехав в бизнес центр, Макото попросил Петра посидеть и подождать его на диванчике возле одного из кабинетов, а сам отправился по своим делам. Пётр, посидев немного, услышал громкие возгласы из кабинета, возле которого сидел. Ему стало любопытно, и он решил узнать, что же там такое происходит, встав с дивана и подойдя к двери, Пётр увидел, что она приоткрыта и заглянул туда. Вот что он увидел: мужчину, по-видимому, начальника, поскольку он сидел за столом, ругался, и говорил об увольнении и другого мужчину, который стоял, перед его столом наклонив, голову вниз и улыбался. Как же так, разве он ни капли не расстроился, ведь ему только, что сказали об увольнении? — удивился Пётр и подумал о том, что нужно непременно рассказать об этом странном человеке Макото. Ему не пришлось долго ждать, поскольку его знакомый пришел через несколько минут и, выслушав историю Петра, объяснил в чем же всё таки дело.

Как вы думаете, как Макото объяснил случившееся Петру? Выберите подходящий, по вашему мнению, ответ.

1. Подчиненный улыбался, поскольку ему уже надоела эта работа.
2. Подчиненный не понимал японского языка, и считал, что его хвалят.
3. В Японии принято не смотреть людям в глаза и улыбаться, даже услышав не приятную весть.
4. Подчиненный был душевно больной и поэтому всегда улыбался.

Вы выбрали объяснение № 1. Это объяснение не является верным, поскольку даже если работа вам не нравится, вы наверняка не будете слушать с улыбкой на улице, об увольнении. Вернитесь к ситуации и выберите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Маловероятно, что человек устроившись на работу, пройдя собеседование и проработав определенное количество времени в крупном, бизнес центре, до сих пор не выучил японского языка. Вернитесь к ситуации и выберите другое объяснение.

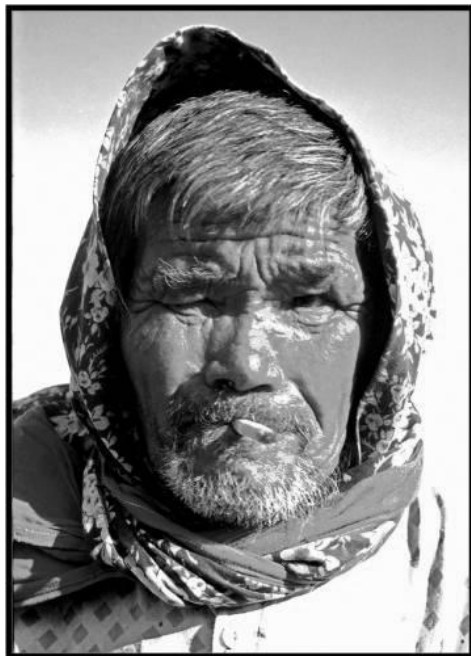
Вы выбрали объяснение № 3. Это лучший из вариантов ответа. Японцы всегда улыбаются и сохраняют спокойствие — этому они приучены с детства. Такое у них воспитание и обычай с древних еще

веков. Крик и агрессивная жестикуляция - это, по их мнению, черты «иноземных варваров». Они очень доброжелательны и никогда не откажут в помощи.

Вы выбрали объяснение № 4. Это объяснение неверно, душевнобольной человек не смог бы работать в крупном бизнес центре Японии при устройстве на работу обязательно проходят обследование у психотерапевта, который бы сразу выявил у него какие-нибудь отклонение в психике и не допустил бы трудоустройство такого человека. Вернитесь к ситуации и выберите правильное объяснение.

Случай в селькупской деревне. Исследователь из Новосибирского Института Этнологии и Антропологии РАН Фёдоров Сергей отправился на изучение особенностей поведения жителей в северные районы Западной Сибири. В одной из селькупской деревень, как знак доброй воли, ему было предложено отправиться на охоту вместе с несколькими мужчинами (Чъньнь, Сагол и Питыныл). Рассмотрим несколько необычных ситуаций, в которые попал Сергей, и узнаем, как в них поступили бы вы:





Ситуация 1. Во время прохождения охотничьей тропы, группа Сергея встретила других охотников, мужчины обменялись друг с другом приветствиями, и мужчины из незнакомой группы попросили дать немного припасов, и группа Сергея поделилась ими. В этот же день встретились другие охотники, и тоже говорили о том, что припасов почти не осталось, но когда Сергей предложил поделиться и с ними — ощутил, что охотники посмеиваются над ним.

Как вы думаете, чем это могло быть вызвано?

1. Сергей сделал предложение на русском, а охотники понимали только селькупский.
2. Предлагать обмен неприлично у селькупов.
3. Эти охотники были из другой селькупской общины.
4. Охотники уже возвращались домой, и им не были нужны припасы.

Вы выбрали объяснение № 1. Не самый правильный ответ, большинство селькупов отлично говорят по-русски.

Вы выбрали объяснение № 2. У селькупов нет регулирующих этот вопрос правил поведения.

Вы выбрали объяснение № 3. Это правильный ответ, селькупы живут по нормам соседской общины, и встреченные охотники ничего не возьмут у охотников из описываемой нами группы.

Вы выбрали объяснение № 4. Это не правильный ответ

Ситуация 2. Во время утренней стоянки на Оби селькупские охотники отправились порыбачить и принесли немного стерляди. Сергей начал готовить посуду для приготовления ухи, но охотники прервали его, и приступили есть рыбу сырой. Сергей был растерян, и не был уверен, что ему нужно повторять за ними. В чём причина неуверенности Сергея?

1. У селькупов не принято варить рыбу, так как это злит духов реки.
2. Стерлядь можно употреблять без приготовления, чтобы сэкономить время.
3. Для того, чтобы охота была удачной нужно съесть немного сырой рыбы по селькупским традициям.
4. Охотники решили так разыграть исследователя.
- 5.





Вы выбрали объяснение № 1. Несмотря на поверья, что духи реки существуют, легенды о них не связаны с ловлей рыбы.

Вы выбрали объяснение № 2. Это правильный вариант ответа, установка лагеря и разведение костра в условиях севера занимает время, и гораздо выгодней употреблять стерлядь сухой.

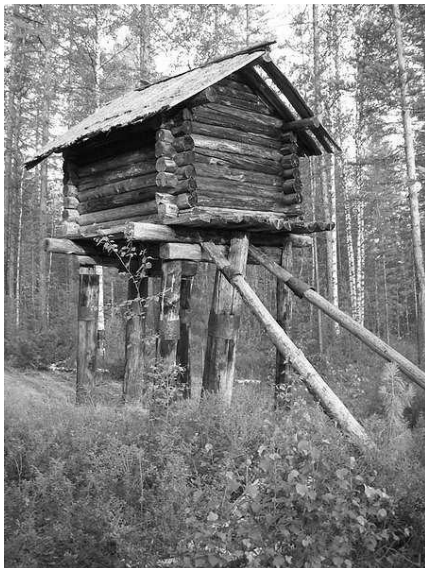
Вы выбрали объяснение № 3. У селькупов нет таких традиций.

Вы выбрали объяснение № 4. Это не правильный ответ.

Ситуация 3. Вечером, после продолжительной успешной охоты, охотники остановились недалеко от небольшой постройки — лабазы, места, где временно хранят продовольствие. В нём сухо, и очень тепло, однако охотники стали готовить ночлег на расстоянии от этой постройки прямо на земле возле костра. Сергей предлагал заночевать в лабазе, но получил строгий отказ, что очень его расстроило. Почему охотники решили спать на улице?

1. По селькупской легенде в лабазе спать нельзя, потому что духи леса могут наказать, сжечь постройку вместе с теми, кто в ней спит.

2. Продовольствие, хранящееся в лабазе, может испортиться из-за обитателей.
3. Ночью в неосвещённый лабаз могут проникнуть лесные звери.
4. Возле костра на самом деле теплее и комфортней, просто Сергей этого не знал.



Вы выбрали объяснение № 1. Это правильный вариант ответа. У селькупов есть сказка, которая называется «В лабазе спать нельзя» (В интернете есть её аудиозапись — Родион Сергеевич Куболев — Почему нельзя ночевать в лабазах). Легенда гласит, что те, кто в них ночуют - плохо заканчивают, так как сгорают в них.

Вы выбрали объяснение № 2. Это не верный ответ.

Вы выбрали объяснение № 3. Это не верный ответ, лабаз стоит на жердях над землёй.

Вы выбрали объяснение № 4. Это не верный ответ, ночью в тайге очень холодно

Ситуация 4. Во время охоты Сергей заметил вдалеке белого оленя. Расстояние не было большим, и он легко мог подстрелить его, но его неожиданно прервали охотники, грубо «шипя» на Сергея. Это очень расстроило исследователя, а сами охотники потратили весь день на то, чтобы словить этого оленя, повязали к его рогам красные ленты и отпустили его. Почему Сергей не должен был убивать этого оленя?

1. Мясо белого оленя очень жирное и непригодно для употребления в пищу.

2. Для селькупов олень в принципе священное животное, и на них не ведётся охота.

3. Увиденный Сергеем ритуал был инициацией для Питыныла, и наш исследователь мог всё серьёзно испортить.

4. Олень белой масти считается божественным животным, и на него не ведётся охота.





Вы выбрали объяснение № 1. Это не правильный ответ, у всех оленей очень сухое и жёсткое мясо.

Вы выбрали объяснение № 2. Это не правильный ответ, олень является священным животным, но на него ведётся охота.

Вы выбрали объяснение № 3. Ритуал инициации не связан с описанным ритуалом.

Вы выбрали объяснение № 4. Это правильный ответ, селькупы высоко ценят оленей белой масти и не убивают их, а боготворят, и считают, что эти олени в упряжке Нума (верховного божества неправославных селькупов).

А вот студентка-армянка составила ассимиляторы относительно своей культуры.

Ситуация 1. Молодой (русский) парень Алексей приехал в гости к своему другу армянину на свадьбу в Армению. Поселился он у своего друга. На свадьбе после выкупа невесты были еще интересные обряды и все пошло за стол. Алексей сел на место, которое ему больше понравилось, но это место было рядом с девушкой. Он заметил, что все смотрят на него с недоразумением. Его знакомый подошёл и попросил его пересесть. Объяснив свою просьбу:

1. На свадьбе не принято чтобы с армянкой сидел человек другой национальности, а только армянин.

2. На свадьбе, по армянской традиции принято женщинам и мужчинам сидеть отдельно. Мужчины с одной стороны, женщины с другой.

3. Армяне не любят русских. И не доверяют им. Особенно они против общения девушек (армянок) с парнями (русскими).

Правильный ответ 2. По армянским традициям мужчины сидят с одной стороны (например, занимают столы справа) а женщины с другой (все столы слева). Эта традиция появилась не так давно. Раньше женщинам (девушкам) вообще было запрещено присутствовать на свадьбах. Они стояли на улице и наблюдали в окна, приносили еду и напитки.

Ситуация 2. После свадьбы Алексей заметил что жена его друга не разговаривает с его родителями, но приветливо говорит со всеми остальными. Это было не понятно Алексею, ведь он слышал как раньше они разговаривали поэтому он решил спросить у своего друга почему? Он получил ответ:

1. Родители не одобряют его жену, поэтому они не говорят с ней и она, зная это не разговаривает с ними.

2. Они поссорились во время свадьбы, она обиделась и теперь не разговаривает с ними

3. По традиции невестка не имеет права разговаривать с родителями мужа, пока они ей что-нибудь не подарят.

Правильный ответ 3. Раньше даже была традиция, по которой замужняя женщина закрывала своё лицо. И могла показывать его только тому, кому разрешал муж.

Ситуация 3. Манук, армянин по национальности, переехал из Армении в Россию (когда ему было около 30 лет). В России он женился на русской женщине с сыном. Он воспитывал её сына как своего. Лет через 20, когда у его пасынка была свадьба (русская) Манук хмурился, когда гости кричали «Горько». Почему?

1. По армянским традициям не принято веселиться на свадьбе. Но так как Манук долгое время прожил в России и забывал об этом и веселился, но вспоминая снова хмурился.

2. Ему не нравилась жена его пасынка и поэтому он хмурился.

3. По армянским традициям не принято, чтобы муж с женой целовались на свадьбе. И, несмотря на то, что Манук долгое время прожил в России, он все равно не мог принять обычай с криками «Горько».

Правильный вариант ответа 3.

Закключение. В целом, методика культурного ассимилятора может быть рекомендована как один из методов знакомства студентов с культурой народов, с которыми им приходится тем или иным образом контактировать в обыденной жизни. Высокая заинтересованность студентов, их активная включенность в процесс

обсуждения обрядов и традиций говорит о важности и необходимости проведения подобных работ с подростками, так как это приводит к осознанию ими непохожести, терпимости к этой непохожести с другими культурами.

Список литературы:

1. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 208 с.
2. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. М.: Инфра-М., 2007.
3. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training. N.Y., 1983. Vol. 48. P. 139—154.
4. Crushner K., Brislin R.W. Intercultural interactions: A practical guide (2 end ed). Beverly Hills, CA: Sage 1996.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Полякова Татьяна Владимировна

педагог-психолог БДОУ, «Детский сад № 369 ОБ», г. Омск

E-mail: psychologist_1@mail.ru

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования. Первая ступень образовательной системы — дошкольное образование. Модернизация системы дошкольного образования в условиях реализации Федеральных государственных требований (ФГТ) сегодня особенно актуальна.

Значимое направление модернизации образования — развитие личности ребенка, способной реализовать себя в социальном пространстве.

Согласно Федеральным государственным требованиям (ФГТ), педагоги должны в работе с воспитанниками применять на практике образовательные программы, опираясь на их научную обоснованность [9].

Благодаря интеграции образовательных областей можно обеспечить необходимый и достаточный уровень развития детей, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

Образовательная область «Социализация» помогает решать ряд задач:

- развитие игровой деятельности;
- приобщение к нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;
- формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

Гендер — это социально — педагогическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина, «женщина» [13].

Гендерная психология - это область научного знания, которая сформировалась с опорой и на пересечении таких психологических дисциплин, как дифференциальная психология и психология развития.

Социализация — процесс усвоения социальных норм, правил, особенностей поведения, процесс вхождения в социальную среду.

Гендерная социализация — процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами [6].

Обращение к гендерному аспекту в образовании связано со снижением уровня здоровья мальчиков и девочек, притуплением или потерей чувства гендерной принадлежности, повышением неадекватности форм поведения среди молодежи.

В научной литературе вопросы гендерной социализации разработаны для среднего и высшего звена системы образования. Для дошкольного звена эта тема разработана мало. Между тем, серьезные психологические исследования на эту тему ведутся с конца XIX, начала XX века.

Теоретической базой методики организации психодифференцированного воспитания явились занимались Маккоби Е., Джеюшн К., Бем С.. В начале XX века, в 1920—1930-е г.г., начали проводить научные исследования отечественные психологи. В 1960-е гг. возобновились широкие отечественные исследования под руководством Б.Г. Ананьева, заложившего глубокие теоретические основы гендерной психологии, выделение глобальных различий женщин и мужчин, Весомый вклад в разработку вопросов, касающихся психологических различий полов, внесли представители экспериментальной психологии: Н.Е. Румянцев, М.М. Рубинштейн, Н.А. Рыбников и др. В отечественной литературе анализ западных теорий гендерной социализации дан в работах Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, В.С. Агеева и др. Физиологом Т.П. Хризман доказано, что у девочек и мальчиков дошкольного возраста «разная стратегия мозга», их эмоции имеют разную генетическую основу. В исследовании, по данным Т.М. Титоренко мальчики и девочки существенно отличаются в физическом, интеллектуальном развитии, у них разные интересы. Ученые Градусова Л.В., Кудрявцева Е.А., Татаринцева Н.Е, считают, что женщину в девочке, так же как и мужчину в мальчике, следует формировать с дошкольного возраста, не отделяя полового воспитания от общего нравственного. В отличие от

западных психологов, представители экспериментальной психологии решали и специфичные отечественные проблемы совместного обучения мальчиков и девочек, а также особенности их обучения и воспитания.

Психология половых различий — это раздел гендерной психологии, который рассматривает весь спектр психологических различий представителей мужского и женского пола, это различия в когнитивной, мотивационной, эмоциональной, поведенческой и других сферах личности.

Изучение процесса гендерной социализации в дошкольном возрасте, где находятся его истоки, и условия, которые оказывают влияние на этот процесс, представляет особый интерес. Именно в период дошкольного детства у детей происходит принятие гендерной роли.

Ученые считают, что нужно качественно перестроить систему образования, сделать методы и технологии обучения развивающими в физическом и психологическом смысле, использовать дифференцированный подход к обучению девочек и мальчиков.

Проблемы, требующие решения:

1. Пересмотр стратегий, программ, методов, темпов, последовательности, технологий, содержания и форм образования с учетом специфики познавательной деятельности, эмоциональной сферы и типов коммуникации мальчиков и девочек.
2. Подготовка кадров педагогов с привлечением мужчин и с обучением их гендерным технологиям и гендерному мышлению.
3. Обучение родителей гендерному подходу в воспитании детей и в общении с другими членами семьи.
4. Выработка стратегий обучения и воспитания однополых и разнополых групп, в детском саду, в школе и в семье.

Становится актуальным понятие гендерной компетенции, компетенции педагогов и родителей. Гендерная компетенция включает содержательный, рефлексивный и организационный компоненты.

На современном этапе в системе образования России усилиями учёных и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребёнку в образовательном процессе — это психолого-педагогическое сопровождение.

Сопровождение — это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Наше время предъявляет к детским садам высокие требования, в соответствии с которыми, в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности любого дошкольного учреждения.

Под влиянием взрослых формируются и развиваются два разных человека — с разной психикой, разными законами развития высших корковых функций, таких как речь, эмоции, мышление. Следует помнить главное: мальчики и девочки, имея разный мозг, ведут себя по-разному.

Обеспечение гендерного подхода в социализации дошкольников — одна из важных задач развития дошкольников. Целью такого подхода является воспитание девочек и мальчиков, одинаково способных к самореализации.

Работа по гендерному воспитанию в детском саду направлена на овладение детьми элементами культуры в сфере взаимоотношения полов, правильное понимание ими роли мужчины и женщины в обществе, позволит сформировать адекватную полу модель поведения.

Переход к гендерному подходу в воспитании и обучении дошкольников ориентирован на индивидуальные склонности и возможности. Гендерный подход в образовании — проявление личностно-ориентированного взаимодействия педагогов, родителей и детей.

Разработанная в соответствии с ФГТ общеобразовательная программа учитывает новейшие достижения науки и практики дошкольного образования. Модель гендерной социализации обеспечит становление личности ребенка раннего и дошкольного возраста при условии гендерного просвещения работников образования и родителей.

Очень важно использовать гендерный подход в психолого-педагогической науке и практике. Повышение гендерной культуры будет способствовать созданию системы гендерного просвещения от дошкольного — к среднему, от среднего — к старшему звену общего образования.

Основная цель процесса гендерного воспитания состоит в создании полоразвивающего и социокультурного пространства ДОУ, как среды, способствующей овладению детьми полоролевым опытом, ценностями, смыслами и способами полоролевого поведения на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Исходя из цели, в начале необходимо:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме гендерного воспитания детей;
- выделить гендерные аспекты воспитания мальчиков и девочек в семье и определить содержание работы с родителями;
- разработать и внедрить программу по работе с родителями в вопросах гендерного воспитания мальчиков и девочек дошкольного возраста;
- провести диагностику гендерной компетентности родителей и гендерной идентификации мальчиков и девочек.

Затем:

- создать развивающую среду, благоприятную для становления личности, определенного пола, на всех возрастных этапах;
- разработать проект и внедрить его в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ);
- использовать инновационные программы и технологии;
- создать условия для воспитания ребенка в ДОУ и семье;
- повышать компетентность родителей в вопросе гендерного воспитания дошкольника;
- вести просветительскую работу среди педагогов ДОУ и родителей.

Важно, в процессе взаимодействия специалистов ДОУ с родителями

содействовать осознанию их роли в гендерном воспитании мальчиков и девочек дошкольного возраста.

При организации различных видов деятельности осуществлять индивидуальный, дифференцированный подход к девочкам и мальчикам.

Благодаря образовательной работе по гендерному воспитанию в ДОУ, дошкольники получают представления о собственной гендерной принадлежности, овладеют отдельными способами действий, доминирующих в поведении взрослых людей соответствующего гендера, научатся распознавать и оценивать эмоциональные состояния и поступки людей разного пола.

Таким образом, проблема гендерного воспитания и обучения остается, по-прежнему, актуальной для дошкольного образования. Только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, благодаря планомерной и последовательной работе по гендерному образованию в ДОУ можно добиться успеха в реализации личности каждого ребенка.

Цель всех усилий — помочь и девочкам, и мальчикам, стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои индивидуальные особенности и способности, уверенных в себе и своем будущем.

Список литературы:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология — СПб.: Питер, 2006—431 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
2. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. /Под ред. И.С. Клециной. — СПб.: Питер, 2009. — 496 с.
3. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. / Глебова С.В. — Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2007. — 111 с.
4. Дресвягина А.В. Гендерный подход в современном образовании//Педагогика и психология: проблемы теории и практики- Вып.1. — Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т,2008. — С. 40—45.
5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. — СПб.: Гускарора, 2000. — 180 с.
6. Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 165—171.
7. Кон И.С. Ребенок и общество. — М.: Изд.- во Центр «Академия», 2003. — 336 с.
8. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градская Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога. // Высшее образование в России, 2001, № 2. С 68—75.
9. Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре общеобразовательной программы: Приказ Минобрнауки России № 655 от 23 ноября 2009 г.// Российская газета — № 5125 (46) — 2010 — 05 марта.
10. Попова Л.В. Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике : теория и практика / под ред. Л.В. Штылевой. Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001 . С. 40—47.
11. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. — СПб.: «Питер», 2003. — 479 с: ил — (Серия практикум по психологии).
12. Пушкарева Н.Л. Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 25—32.
13. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.

14. Хрестоматия «Основы гендерных исследований» (Второе издание) / О.А. Воронина (отв. ред.), Н.С. Григорьева, Л.Г. Луныкова. М.: МЦГИ — МВШСЭН — МФФ, 2001. 368 с.
15. Штылева Л.В. Основные понятия и важнейшие термины // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001. С. 77—87.

2.2. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ БОЛЬНЫХ ДИСЦИРКУЛЯТОРНОЙ ЭНЦЕФАЛОПАТИЕЙ

Краева Анна Юрьевна

*студент 5 курса кафедры общей и клинической психологии
«Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова»
МПСИ, г. Абакан
E-mail: kyladilena@yandex.ru*

Гусева Татьяна Борисовна

*кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
общей и клинической психологии,
«Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова»
МПСИ, г. Абакан
E-mail: ag-tb@mail.ru*

В настоящее время, в силу чрезвычайно широкой распространенности сосудистых заболеваний головного мозга проблема исследования факторов их возникновения, профилактики и особенностей лечения, является комплексной и требует вовлеченности специалистов из разных областей.

Отмечающиеся в последние десятилетия увеличение продолжительности жизни в большинстве экономически развитых стран мира, прогрессирующий рост экстремальных воздействий в обществе и недостаточная профилактика артериальной гипертонии и атеросклероза сопровождается ростом цереброваскулярных поражений. С одной стороны, хронические цереброваскулярные заболевания, к которым относится и дисциркуляторная энцефалопатия, являются фактором риска развития инсульта. С другой - причиной постепенного нарастания неврологических и психических расстройств, которые могут стать причиной тяжелой инвалидизации больных [5, с. 221].

Цереброваскулярная патология, приводящая к острым и хроническим формам сосудисто-мозговой недостаточности в настоящее время становится основной социально-медицинской

проблемой не только клинической неврологии, но и общества [5, с. 223].

Дисциркуляторная энцефалопатия (ДЭ) — цереброваскулярная патология, медленно прогрессирующее мелкоочаговое поражение головного мозга, в основе которого лежит хроническая недостаточность кровоснабжения головного мозга. Дисциркуляторная энцефалопатия является одним из наиболее распространенных клинических синдромов в неврологической практике. Поэтому значимость разработки данной проблемы чрезвычайно велика. Клиническая картина дисциркуляторной энцефалопатии (ДЭ) характеризуется неврологическими, эмоциональными, когнитивными, нарушениями, имеющими, в большинстве случаев, прогрессирующий характер [5, с. 225]. Исследователи (Ф.И. Насырова, А.М. Долгов, 2000; О.Ю. Ширяев, Б.Д. Жидких, Н.М. Агарков, 2003) отмечают, что ДЭ значительно влияет на качество жизни пациентов и является частой причиной временной и стойкой нетрудоспособности [4, с. 184].

Психическая активность человека протекает на фоне некоторой совокупности состояний. Известный исследователь проблематики психических состояний Н.Д. Левитов дает их следующее определение — это целостная характеристика психической деятельности и поведения человека за определенный период времени, показывающая своеобразие психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и свойств личности [3, с. 21].

Понятие психического состояния относится к базовым понятиям психологии: состояния являются важнейшей частью всей психической регуляции, играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения. Исследованиями Н.Д. Левитова (1964), Ю.Е. Сосновицкой (1972), Л.Г. Дикой (1990), Е.П. Ильиным (2005), Т.А. Немчина (1983), О.А. Прохорова (1998) и других были установлены ряд важнейших закономерностей и механизмов, касающихся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний [2, с. 9].

Однако на основе анализа современного состояния данной проблемы приходится констатировать, что психические состояния относятся к малоизученным и малопроработанным как в общепсихологическом, так и в частнопсихологических планах. В общепсихологическом аспекте это выражено в малой изученности категории состояния. В частнопсихологическом аспекте, до настоящего времени нет общепринятого мнения об определении, механизмах и детерминантах, количестве, классификациях и методах исследования психических состояний. Данная ситуация находит свое

отражение и в прикладных аспектах проблемы: исследования носят фрагментарный характер, и отражают мозаичную картину разнообразных фактов. При этом, значимость разработки данной проблемы чрезвычайно велика: психические состояния человека оказывают существенное влияние на характер и результаты деятельности, адекватность и успешность обучения и тренировки, лечения и реабилитации, организации трудового процесса и многих других сфер практики [2, с. 11].

Знание и учет психических состояний остро необходимы специалистам, для того чтобы рационально выстроить стратегию и тактику медицинской и психологической помощи больным дисциркуляторной энцефалопатией, что и определило направление нашего исследования.

Мы исходили из предположения, что преобладающим состоянием лиц с дисциркуляторной энцефалопатией является утомление, возникающее на фоне тревоги, дискомфорта, напряжения; снижение психической активации и интереса больных, ригидность, агрессивность, состояние фрустрации, приводят к низкой эффективности психофизиологического функционирования и качества жизни в целом.

Цель нашего исследования: выявить особенности психических состояний больных дисциркуляторной энцефалопатией. Для ее достижения был использован комплекс экспериментально — психологических методик, включающий метод цветовых выборов Люшера, адаптированный Л.Н. Собчик (2006); интегративный тест тревожности (ИТТ), разработанный в Санкт-Петербургском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева А.П. Бизюком, Л.И. Вассерманом, Б.В. Иовлевым (2005); методику диагностики самооценки психических состояний личности Г. Айзенка; методику оценки психологической активации, интереса, напряжения и комфортности Н.А. Курганского и Т.А. Немчина (1990); методику оценки качества жизни «SF-36 health status survey». Статистическая обработка данных осуществлялась с применением пакета программ SPSS 17 for Windows. Экспериментальная группа исследования представлена 40 респондентами в возрасте от 50 до 70 лет, с диагнозом дисциркуляторная энцефалопатия I—II стадии, гипертонического и атеросклеротического генеза. Контрольная группа — 40 человек, в возрасте от 50 до 70 лет, не страдающих цереброваскулярной патологией.

Исследование вносит вклад в развитие представлений об особенностях психических состояниях больных дисциркуляторной энцефалопатией в зрелом возрасте. Результаты исследования могут быть использованы в деятельности практического психолога для разработки тренинговых занятий и индивидуальной психотерапевтической работы с больными, страдающим цереброваскулярными заболеваниями. Выводы, полученные по результатам исследования, могут быть использованы в практике проведения профилактических и реабилитационных мероприятий среди больных дисциркуляторной энцефалопатией: полученные данные позволяют наметить пути влияния на качество жизни больных дисциркуляторной энцефалопатией. Данная работа может представлять интерес для психологов, психиатров, педагогов, медработников.

Проведенное исследование особенностей психических состояний больных зрелого возраста с диагнозом «дисциркуляторная энцефалопатия» показывает, что типичным для больных ДЭ является состояние повышенной тревоги: в ситуациях неопределенности они испытывают острое и мучительное беспокойство, связанное с прогнозированием неудачи и приводящее к раздражительности в поведении. Невысокий энергетический потенциал, характерный для больных с дисциркуляторной энцефалопатией, определяет быстро наступающие состояния утомления, вялости, пассивности.

Для больных ДЭ типичен повышенный уровень непродуктивного нервно — психического напряжения, лежащий в основе состояния напряженности, как результат неумеренно завышенного расходования нервно-психических ресурсов при столь же неумеренно низком коэффициенте полезного действия, когда силы человека в большей мере расходуются на поддержание собственной психической целостности, на борьбу с внутриличностными проблемами, на волевое преодоление усталости, в ущерб достижению субъективно значимых целей. При этом постоянно действующий волевой контроль лишь усиливает переутомление.

При оценке жизненной перспективы больные ДЭ ожидают неблагоприятного развития событий, испытывают страх перед будущим. Им свойственны ощущение непонятной угрозы, состояние ситуативной неуверенности в себе, сомнения в собственной полезности. В процессе социального взаимодействия эти особенности проявляются в защитно — избегающем поведении, безынициативности.

Для больных дисциркуляторной энцефалопатией также характерны боязнь неудач, избегание фрустрирующих ситуаций. Следствием их

ригидности является неспособность к переосмыслению поведения и его перестройке, даже в условиях объективно этого требующих. Объективная или субъективная непреодолимость жизненных затруднений вызывает у испытуемых отрицательные эмоции и повышение тревожности. Психический статус больных ДЭ характеризуется выраженным эмоциональным дискомфортом, пониженным фоном настроения и неудовлетворенностью жизненной ситуацией.

У больных дисциркуляторной энцефалопатией выявлено снижение психической активации, что приводит к трудностям планирования деятельности, пассивности, усталости, рассеянности и проявляется в подавлении стремления изменить ситуацию в желаемую сторону и преодолеть трудности. Значительно сниженный уровень интереса свидетельствует об утрате заинтересованного отношения к окружающему больных ДЭ, что приводит к бездеятельности и апатии. Больные ДЭ испытывают дискомфорт, неуверенность, чувство незащищенности, ощущают себя подавленными. Вследствие чего падает уровень их работоспособности.

На наш взгляд, значимым фактором, негативно влияющим на психический статус больных, являются ограничения их привычного образа жизни, а именно ограничение их возможностей в выполнении различных видов деятельности, ранее не вызывающих у них каких-либо затруднений. Теперь же, в силу своего физического состояния и прогрессирующего характера заболевания, испытуемые были вынуждены признать, что более не могут выполнять некоторые свои обязанности, как в профессиональной деятельности, так и в быту. В результате они начинают чувствовать себя бесполезными, беспомощными, что способствует развитию тревожности, неуверенности в себе, появлению трудностей в социальной адаптации больных дисциркуляторной энцефалопатией.

Также в ходе исследования установлено, что больные ДЭ чаще негативно оценивают свое состояние здоровья и перспективы лечения, а их повседневная деятельность значительно ограничена как эмоциональным состоянием, включая увеличение затрат времени, уменьшение объема выполненной работы, снижение качества ее выполнения, так и физическим: головная боль при дисциркуляторной энцефалопатии, являясь ведущей жалобой, оказывает значительное отрицательное влияние на качество жизни и психическое благополучие, существенно снижая социальную и трудовую активность больных, дезорганизует психическую и физическую деятельность в целом.

Выраженность состояний утомления, тревоги, низкая жизненная активность, отсутствие надежды на выздоровление, на фоне повышенной эмоциональной чувствительности больных зрелого возраста с диагнозом «дисциркуляторная энцефалопатия», приводят к тому, что они испытывают серьезные затруднения в физическом, психическом и социальном функционировании, что существенно снижают их качество жизни.

Сопоставив данные, полученные в ходе проведения исследования, можно утверждать, что общее эмоциональное состояние больных можно охарактеризовать как напряжённое, измученное, нуждающееся во внимательном отношении и покое. Выявленные характеристики психических состояний больных ДЭ показывают необходимость оптимизации их рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Данное исследование продемонстрировало, что ДЭ отрицательно влияет не только на физиологические параметры, но и психическое состояние больных, а также на КЖ в целом.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. — 412 с.
2. Куликов Л.В. Психические состояния. СПб.: Питер, 2001. — 512 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека: монография. М.: Просвещение, 2004. — 344 с.
4. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. — 320 с.
5. Яхно Н.Н., Штульман Д.Р. Болезни нервной системы: руководство для врачей. М.: Медицина, 2005. — 452 с.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Фомина Марина Алексеевна

*бакалавр педагогики и психологии,
г. Павлодар, Республика Казахстан
E-mail: Marisch11@mail.ru*

Сатынская А. К.

*канд. пед. наук, доцент, кафедра Педагогики и Психологии,
Инновационный Евразийский Университет,
г. Павлодар, Республика Казахстан*

В статье «система работы с одарёнными детьми» рассматриваются проблемы развития одарённых детей, проблемы диагностики и развития высоко одаренных и талантливых детей. Выданы рекомендации родителям и учителям для более успешной работы с одарёнными детьми.

Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Для широкой общественности же наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько, прежде всего их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня — это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра.

Одаренность — значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.) [8]. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Проявления умственной одаренности у ребенка связаны чрезвычайными возможностями детских лет жизни. Нужно иметь в виду, что в ранние дошкольные годы стремительное умственное развитие происходит у всех детей, оказывая решающий вклад детских лет в становление интеллекта.

Вопросами одаренности детей занимались зарубежные и отечественные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одаренности американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основе идей психологов Дж. Кэрролла и Б. Блума их последователями была разработана методика обучения одаренных детей. Изучением особо одаренных детей занимался Ж. Брюно. «Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика» [5].

Проблемы одаренности изучали отечественные психологи: Матюшкин А.М. в работе «Концепция творческой одаренности» и др., Шумакова Н.Б. в ряде своих работ, Чистякова Г.Д. в статье «Творческая одаренность в развитии познавательных структур», Юркевич В.С. в «Проблемах диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога» [1, 6].

Основные задачи работы психолога с учащимися:

1. развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой в процессе наблюдений и опытов;
2. развитие абстрактного мышления, необходимого учащемуся;
3. развитие способности формировать свое мнение и умение его отстаивать;
4. развитие умения общаться с аудиторией, выступая на конференциях, в кружках;
5. формирование чувства ответственности за порученное дело;
6. воспитание уверенности в себе, сознания значимости выполненной работы;
7. привития желания в дальнейшем заниматься научно-исследовательской работой [5].

Также проводится индивидуальная работа с одаренными учащимися по разрешению проблемности в обучении, воспитании, развитии. Оказывается индивидуальная психологическая помощь учащимся участникам олимпиад, соревнований, конкурсов, научно-практических конференций. Продолжается консультативная работа с учителями и родителями по вопросам одаренности.

Одаренные дети чрезвычайно сильно отличаются друг от друга по видам одаренности.

Проблемы диагностики и развития высоко одаренных и талантливых детей.

Среди многих психолого-педагогических проблем творческой одаренности ребенка в качестве приоритетной можно обозначить проблему реализации творческих потенциалов личности.

Актуальность обозначенной проблемы обуславливают три феномена. Во-первых, феномен «снятия» одаренности по мере взросления, когда яркие способности оказываются лишь возрастной особенностью и ослабевают с возрастом. Во-вторых, феномен личностной деградации, перерождения творческой судьбы (акцентуация, наркомания, алкоголизм и т. п.). В-третьих, феномен неполной реализации творческого потенциала в силу внешних неблагоприятных обстоятельств [7].

Очень важная проблема — выявление одаренных детей. Во-первых, потому, что в семье на ранних этапах развития такие дети в большинстве случаев остаются, по меньшей мере, непонятыми, а нередко реакция родителей на активные познавательные способности ребенка бывает негативной. Установка, характерная для бытового сознания, — видеть своего ребенка таким, как все. Во-вторых, активные творческие способности сочетаются у детей с повышенной нервно-психической возбудимостью, которая проявляется в неусидчивости, нарушениях аппетита, сна, легко возникающих головных болях и т. п. Несвоевременная медико-психологическая коррекция этих проявлений приводит к развитию неврозов и ряда психосоматических заболеваний. В-третьих, одаренные дети, попадая в школьные коллективы, где у большинства их сверстников средние способности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность и недоверие со стороны окружающих. В результате у одаренных детей формируется стремление, не выделяться, не выглядеть «белой вороной» и их творческие возможности со временем нивелируются. «Усреднение» одаренного ребенка, снижение общего интеллектуального и творческого потенциала сопровождается наличием выраженных невротических явлений, так называемым «синдромом бывшего вундеркинда». Ощущение творческой несостоятельности, «зацикленность» на прошлом и часто болезненные амбиции входят в этот синдром, что, в свою очередь, является причиной невротического и даже психопатического развития личности [2].

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними.

Одаренность сейчас определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области. Одаренность следует рассматривать как достижения и как

возможность достижения. Смысл утверждения в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми [3].

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека.

Особенности, присущие одаренным, обогащают нашу жизнь во всех ее проявлениях и делают их вклад в нее чрезвычайно значимым. Во-первых, одаренных отличает высокая чувствительность во всем, у многих высоко развито чувство справедливости; они способны чутко улавливать изменения в общественных отношениях, новые веяния времени в науке, культуре, технике, быстро и адекватно оценивать характер этих тенденций в обществе.

Вторая особенность — познавательная непрекращающаяся активность и высоко развитый интеллект дают возможность получать новые знания об окружающем мире. Творческие способности влекут их к созданию новых концепций, теорий, подходов. Оптимальное сочетание у одаренных детей интуитивного и дискурсивного мышления (в подавляющем большинстве случаев при доминировании первого над вторым) делает процесс получения новых знаний весьма продуктивным и значимым.

В-третьих, большинству одаренных свойственны большая энергия, целеустремленность и настойчивость, которые в сочетании с огромными знаниями и творческими способностями позволяют претворять в жизнь массу интересных и значимых проектов [4].

Среди педагогов и психологов существует, как минимум, две точки зрения на обучение одаренных. Согласно одной из них, для обучения одаренных детей необходимо создавать специальные классы и специальные образовательные учреждения. Согласно другой точке зрения, одаренные дети должны обучаться вместе со всеми детьми, иначе они не научатся жить среди «нормальных» людей, общаться и работать с ними.

Пока нет комплексной диагностики, позволяющей определить общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества. Одаренность обнаруживается только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Еще не полностью учитывается тот факт, что в силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. В этой области имеется дефицит знаний об особенностях поведения и мышления одаренных детей, их личностном развитии и воспитании [9].

Практическая реальность высвечивает и то, что школа испытывает особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей [9].

В заключение необходимо напомнить, что работа психолога с одаренными детьми — это сложный и никогда не прекращающийся процесс.

Список литературы:

1. Бोगоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д., 1983.
2. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. — 1995. — № 4. — с. 73.
3. Гончаров В.С. Сборник раздаточного дидактического материала по педагогической психологии. Курган, 1998. — 40 с.
4. Грязева В.Г., Петровский В.А. Одаренные дети: экология творчества. — Москва — Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. — 40 с.
5. Лосева А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста. // Журнал практического психолога. — 1998. — № 3. — с. 84.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вopr. психологии. — 1989. — № 6. — с. 29—33.
7. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1992.
8. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М., Просвещение, 1989. — 160 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.

2.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Колотыгина Елена Анатольевна

канд. психол. наук, ГБОУ ДПО «НИРО», доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии,

г. Нижний Новгород

E-mail: elena-k-25@mail.ru

Проблема обучения и воспитания детей с синдромом Дауна, оказание им своевременной комплексной психолого-педагогической помощи в последние годы стала предметом пристального внимания ученых и практических работников системы специального образования, однако исследований не много (Г.Н. Бойко (2003), Л.Г. Матееску (2005), Л.Ю. Панарина (2004) и т. д.).

Возросший интерес к этой проблеме связан, прежде всего, с наличием стойких негативных стереотипов в отношении возможностей развития таких детей, распространенных в клинической, социально-педагогической и психологической практике и с отсутствием научно обоснованных данных о возможностях их обучения и воспитания. Семьи, в которых растут дети с синдромом Дауна, страдают от недостатка психолого-педагогической и социальной поддержки, а более всего от негативного отношения к ним общества.

Синдром Дауна - одно из самых распространенных генетических нарушений. Дети с этим синдромом рождаются с одинаковой частотой во всех странах мира, независимо от уровня благосостояния или экологии, которая составляет примерно 1 на 550 детей, причем этот показатель выше среди детей, рожденных немолодыми женщинами. В нашей стране ежегодно рождается около двух с половиной тысяч детей с синдромом Дауна. 85 % этих детей после рождения остаются в домах ребенка, в силу неразвитости системы социально-педагогической поддержки семей и социально — бытовой реабилитации этих детей.

Впервые описал синдром Дауна в 1866 году британский врач, генетик Джон Лэнгдон Хэйдон Даун. В своей работе «Заметки по

этнической классификации умственно отсталых» он предпринял попытку отнести известные ему группы умственно отсталых детей к определенным расам и назвал его «монгольский тип идиотии», из-за узких раскосых глаз, придающих им внешнее сходство с людьми монголоидной расы. А вот связь этого синдрома с генетическими нарушениями была доказана в 1959 году французским ученым Жераром Леженом. Он обнаружил причину синдрома - нерасхождение одной из хромосомных пар, обозначаемой как 21-я. В результате у ребенка появляется лишняя (третья) 21-я хромосома. Это состояние называется трисомией по 21-й паре хромосом. В России этот синдром был описан в 80-х годах XIX века отечественным психиатром П.И. Ковалевским.

Современные исследования показывают, что практически все дети с синдромом Дауна отстают в интеллектуальном развитии, но внутри этой категории их интеллектуальный уровень сильно различается — от легкой степени умственной отсталости до тяжелой (Л. Кулин, 2003, О.И. Пальмов, 2006, Л.Ю. Панарина, 2004). Накопленный практический опыт Центра оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей с синдромом Дауна «Даунсайд Ап» в Москве показывает, что коэффициент интеллектуальности большинства детей с синдромом Дауна находится в области, которой соответствует средняя степень задержки в развитии. Хотя бытует мнение, что все дети этой категории имеют глубокие интеллектуальные нарушения, что стало причиной устойчивого восприятия детей с этим синдромом, как детей, не подлежащих обучению.

Проблема социальной адаптации и реабилитации детей с синдромом Дауна заключается в том, что данный синдром не является болезнью, успешно коррегируемой медикаментозно, это особый тип развития, требующий специальных условий обучения и воспитания. Анализ данных последних исследований показывает, что реабилитационные педагогические мероприятия с детьми с синдромом Дауна наиболее эффективны (Е.А. Меланченко, Г.Ю. Одинокова, 2003, А.С. Подлепа, 2000, Е. Поле, 2009, И. Преображенский, 2004 и другие). В последнее время люди с этим диагнозом все чаще начинают жить самостоятельно, устраиваются на работу, принимают участие в самых различных видах общественной деятельности.

Несмотря на то, что сегодня в нашей стране накоплен определенный опыт реабилитационной и коррекционной работы с такими детьми, неразрешенных проблем остается еще много.

Во-первых, несформированность общественного мнения по отношению к социальной востребованности этих детей.

До сих пор семьи, воспитывающие детей с синдромом Дауна, сталкиваются с деструктивными и дискриминирующими стереотипами в обществе, выражающиеся в негативно сдержанном отношении, как к детям, так и к родителям, недооценке возможностей детей. Неприятие детей социумом обуславливает формирование особых состояний у родителей, переживающих длительное время как личностный, так и социальный стресс.

Во-вторых, недостаточность информации в обществе, связанной с популяризацией научных данных о природе синдрома, методах и приемах оказания помощи, обучения и воспитания.

В-третьих, отсутствие системы психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих таких детей.

В-четвертых, отсутствие образовательного пространства для таких детей в общеобразовательной среде.

Существует целый ряд проблем, связанных с включением ребенка с синдромом Дауна в систему общего образования:

- наличие в педагогической среде стереотипов и предрассудков по отношению к таким детям.
- несформированность коррекционно-развивающей среды и неразработанность индивидуальных программ обучения и реабилитации детей с синдромом Дауна.

Основная проблема возникает при решении вопроса об их обучаемости. Как пишет А.В. Алехина, критериальные оценки понятий «обучаемость» — «необучаемость» для детей с синдромом Дауна должны быть ориентированы не на результативность технологии учения в рамках нормированной педагогической системы, а на опыт их индивидуального психофизического и социального продвижения, в котором ключевую роль выполняют взрослые и развивающая среда [1]. Однако в условиях общеобразовательной школы пока не возможна реализация в полном объеме индивидуальных образовательных маршрутов в силу большого количества объективных причин.

При этом система образования таких детей требует разработки научно обоснованных подходов к содержанию и разнообразию форм психологической и коррекционной педагогической помощи.

- Отсутствие специальной подготовки педагогов, для работы с такими детьми в условиях общеобразовательного учреждения.

Эффективное интегрированное обучение детей с синдромом Дауна возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров, как общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Целью такой подготовки должно быть

овладение педагогами массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения и воспитания детей этой категории.

В-пятых, незработанность системы раннего обучения и воспитания детей с синдромом Дауна. Предлагаемые родителям и педагогам программы оказания ранней психолого-педагогической помощи, разработанные специалистами Центра ранней помощи «Даунсайд-Ап», несмотря на свою высокую эффективность, до сих пор имеют ограниченную область применения — в условиях центра и при обучении детей на дому самими родителями.

В-шестых, отсутствие социальных перспектив будущего профессионального становления и дискриминация при трудоустройстве молодых людей данной категории.

В-седьмых, отсутствие системы поддерживаемого проживания и трудоустройства.

Сегодня во многих странах мира проблема социальной интеграции людей с синдромом Дауна активно решается путем развития системы социального обслуживания, внедрения новых подходов к организации их проживания, обеспечения широких возможностей для проведения досуга и общения, вовлечения их в профессиональную и творческую деятельность, включения в общественную жизнь.

Проблема обучения и воспитания, социальной адаптации детей с синдромом Дауна не является локальной проблемой конкретной семьи, или конкретного образовательного учреждения, она носит общегосударственный, социальный характер и выступает показателем способности общества к социальной эволюции — его переходу к постиндустриальному и информационному этапам развития.

Список литературы:

1. Алехина А.В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Алехина. — СПб., 2000. — 202 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РАЙОННОЙ ПСИХОЛОГО- МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Кирасирова Октябрина Ивановна

педагог-психолог МУ ПМПК НР, г. Нерюнгри

E-mail: Kirasirovaoktyabrina@mail.ru

Закон РФ об образовании, ст. 18 п. 1, гласит: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка ...» Важнейшей предпосылкой нормального психического развития ребенка является любовь к нему значимых близких взрослых — родителей, спокойная атмосфера в семье, доброжелательное отношение, содействие родителей в развитии его самостоятельности, целеустремленности, морально-волевых и коммуникативных качеств [5, с. 15—20].

В сложной позиции находятся родители, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. В развитии ребенка с ОВЗ семья играет не просто важную, а первостепенную и уникальную роль.

Численность детей-инвалидов с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает. И около 88 % детей-инвалидов проживают в семьях.

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, несет на себе большую ответственность, так как процесс включения ребенка в социум начинается именно в семье, где через общение с самыми близкими людьми закладываются основы самостоятельности, жизнестойкости, социально-психологической компетентности ребенка, его представления о себе, своих возможностях в настоящем и будущем [4, с. 162—163].

Многие родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, не осознают определяющей роли семейного воспитания в развитии ребенка, не связывают появление вторичных дефектов в его развитии с неблагоприятными отношениями в семье, с неоптимальным стилем родительского воспитания и, как следствие,

либо уповают на чудо («ребенок подрастет, и проблемы исчезнут»), либо, расписавшись в собственной беспомощности, надеются только на специалистов, на то, что детский сад или школа справятся со всеми проблемами в развитии ребенка самостоятельно [4, с. 167—172].

В последнее время по всей стране создаются службы помощи, направленные на работу с семьями, имеющими детей с нарушениями развития. Возрастает роль психолого-медико-педагогических комиссий и центров сопровождения.

Большая работа по сопровождению семей с детьми с ОВЗ проводится в условиях Муниципального учреждения «Психолого-медико-педагогическая комиссия Нерюнгринского района». По запросам родителей или образовательного учреждения мы проводим первичную диагностику детей.

На этапе знакомства, прежде всего, выстраиваем контакт с родителями. Здесь используются техники «присоединения», «эмпатического отражения» (уточнение чувств родителей, называемых или только подразумеваемых ими), которые помогают создать комфортную, доверительную обстановку, в которой возможно обсуждение часто эмоционально сложных для родителей тем. Беседа с родителями часто затрагивает такие особенности отношения к ребёнку как чрезмерная требовательность к его развитию или, напротив, отсутствие каких бы то ни было чётких представлений и даже эмоциональное отвержение родителем ребёнка [6, с. 260—265]. Выясняется жалоба родителя (то, что не устраивает в собственном ребёнке, во взаимодействии с ним, что вызывает негативные чувства, тревогу, гнев, подавленность) и запрос (желаемая картина).

Здесь же собирается развитый анамнез ребенка. Линия физического развития выясняется с момента беременности (задаются прицельные вопросы на тему угрозы выкидыша, токсикозов, медикаментозного лечения, сроков рождения ребёнка, характера родов). Уточняется, какова вероятность вклада в текущее состояние ребёнка, травм в ходе внутриутробного развития и перинатального периода. Выясняется жизненный процесс, в котором находилась мама, когда узнала, что беременна, и как данное известие повлияло на привычный ход событий, про эмоциональный фон, преваляровавший во время беременности. Была ли она лёгкой для мамы или тяжёлой. Ответы на эти вопросы также позволяют выдвигать гипотезы о сути причин состояния ребёнка, дают нам понимание так называемого жизненного сценария, который определяет восприятие ребёнка со стороны мамы и других членов семьи. В общем, это та психологическая нагрузка, которая достаётся ребенку при появлении

на свет. Затем выясняется характер здоровья ребёнка в течение первого года жизни: болезни, физические травмы, госпитализация, операции под наркозом. Это делается с той целью, чтобы выяснить «жизненный сценарий» ребёнка и определить органические основы для той или иной психической и поведенческой симптоматики, что в отдельных случаях уточняет понимание первичного, центрального, нарушения развития [5, с. 20—27].

Также выясняем, когда начал переворачиваться, держать голову, сидеть, ползать, вставать, ходить, вокализировать, лепетать, говорить. Это позволяет судить об успешности развития ребёнка в первый год жизни. Краткая картина психомоторного развития ребёнка является основой для выявления ранних нарушений развития, его пропущенных этапов. Выясняем степень вовлечённости родителей, тех усилий, которые они прикладывали для повышения успешности развития ребёнка [5, с. 177—185].

Далее с родителями обсуждаем, как проходит обычный день ребёнка, чем он занимается, с кем. Выясняем, что он любит делать, чем больше всего увлекается, чем нравится заниматься с ним родителям и что, по их мнению, можно отнести к области достижений ребёнка. С целью поиска травмирующих ситуаций или же, напротив, ресурсных моментов для ребёнка в ходе развития задаются прицельные вопросы по следующим направлениям: статус семьи: полная/неполная (развод, смерть, расставание до рождения, после рождения и какова была реакция ребенка); хронические конфликты; сиблинговые отношения, сиблинговая позиция (тема ревности); переезды, поездки (резкое изменение социального контекста, окружения и реакция ребенка) [6]; этапы социализации. Любой факт из анамнеза ребёнка интерпретируем в контексте других фактов. Также выясняем условия жизни семьи: степень удовлетворённости членами семьи их материальным положением, условиями проживания в частности, чтобы чётко понимать пространственные возможности квартиры, в которой проживает семья, для проявления активности ребёнка.

В целом, вся беседа сопровождается мини-пояснениями о смысле данных «расследований» для создания более комфортной обстановки в восприятии родителя. На протяжении беседы отражаются чувства, периодически даём краткое резюме сказанного родителем, беседы в целом.

Информация, полученная в ходе беседы, заносится в специальный бланк первичной консультации, за исключением той, которую родители означили как конфиденциальную, и учитывается при комплексном обследовании ребенка на сессии районной ПМПК,

где определяется вид образовательного учреждения и индивидуальный маршрут сопровождения ребенка.

На основе собранных данных, по результатам обследования интеллектуальных способностей ребенка составляем психологическое заключение и выдаем письменные и устные рекомендации родителям по взаимодействию со своим ребенком, имеющего те либо иные отклонения в развитии. В случае завышенности ожиданий родителя, подчеркиваем достоинства ребёнка и в направлении к каким «горизонтам», и в каких сферах, прежде всего, он развивается.

В настоящий момент нами сформирован банк рекомендаций родителям: «Развитие познавательных процессов ребенка в домашних условиях», «Воспитание ребенка с ДЦП», «В семье «особый» ребенок», «Как вести себя, если в семье ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «Правила воспитания гиперактивного ребенка», «Взаимодействие с ребенком с аутистическими расстройствами», «Правила взаимодействия с агрессивным ребенком», «Игры и упражнения на снятие агрессивности», «Профилактика тревожности», «Игры и упражнения на коррекцию детской застенчивости, тревожности», «Работа со страхами», «Материнский массаж», «Упражнения релаксации», «Родителям будущего первоклассника», «Польза и вред телевизора и компьютера», «Роль домашнего чтения в интеллектуальном развитии ребенка», «Значимость игры в дошкольном возрасте» и мн.др.

Исходя из анализа анкет родителей по удовлетворенности оказанной помощью специалистами районной ПМПК, информации, собранной в ходе первичного обследования ребенка и его семьи, учитывая пожелания многих родителей, один раз в неделю в помещении ПМПК проводятся индивидуальные консультации для родителей детей-инвалидов.

Главная задача индивидуального консультирования — дать родителям более глубокое, объективное представление о проблемах ребенка, его личностных особенностях, определить воспитательные и образовательные задачи коррекционной работы, которой им предстоит заниматься для дальнейшей социальной адаптации «особого» ребенка [4, с. 173].

Рождение больного ребенка, а затем его воспитание, обучение и социализация являются мощным фактором психологического воздействия на психику родителей. Поэтому они, в силу тяжести жизненной ситуации, а также в силу ее продолжительности могут быть предрасположены к развитию различных форм нервно-психической патологии. Так, по результатам опроса родителей, у которых родился

ребенок с ограниченными возможностями здоровья, выявилось, что они испытывают такие состояния, как стресс, растерянность, полная подавленность. У них падает самооценка, возникает чувство вины. У многих стрессовое состояние переходит в негативизм, перенос вины на других, чаще всего на медицинский персонал, не сумевший, по их мнению, оказать матери в нужный момент помощь, но тяжесть заболевания в полной мере не осознается. Часто возникает депрессия, когда родители начинают понимать истинную картину заболевания. В наибольшей степени такому состоянию подвержены матери, так как практически постоянно находятся с ребенком (отец, если он остался в семье, больше занят ее материальным обеспечением). Наряду с депрессией у матерей отмечаются астенические явления: головные боли, тяжесть и сжимающие боли в груди, колебания артериального давления, которые со временем увеличиваются. Матери становятся более замкнутыми, теряют интерес к окружающему, у них отмечается постоянная вялость, раздражительность, обидчивость, несдержанность, слезливость и т. п. Если же, оба родителя примиряются с психофизическими особенностями ребенка, они начинают целенаправленно следовать советам специалистов, стараясь придерживаться соответствующей программы воспитания ребенка.

С такими родителями мы проводим занятия по снятию нервного, эмоционального напряжения, страхов и тревоги, депрессивного состояния. Здесь мы обучаем родителей психологическим техникам самопомощи в стрессовых ситуациях, избавления от негативного эмоционального состояния и накоплению положительной жизнеутверждающей энергии, способам саморегуляции и релаксации [1, с. 86—97; 2, с. 168—249].

Наиболее эффективными в нашей работе с родителями детей с ОВЗ, мы считаем, являются такие методы, как «Опросник на самоосознание детско-родительских отношений» в родительской семье, то есть когда родитель сам был ребенком. Мамы и папы, отвечая на вопросы опросника, вспоминая свое детство, чувства, которые испытывали при взаимодействии с собственными родителями, анализируя травмирующие для них в детстве ситуации, приходят к выводу, что сценарий отношения к собственному ребенку они принесли из своей родительской семьи. Психотехника «Трансформация родительского образа» помогает родителю отреагировать негативный ранний опыт и поменять отношение к психотравмирующей ситуации в далеком прошлом, к своим родителям. Происходит переоценка родительской установки и смена родительской позиции по отношению к собственному ребенку-

инвалиду, ребенку с нарушениями эмоционально-волевой сферы и/или интеллектуальных способностей [3, с. 28—30].

В процессе индивидуальных консультаций у родителей, имеющих детей с ОВЗ, происходит коррекция самовосприятия и самокоррекция личности как субъекта межличностных взаимоотношений; осознание собственных психофизических проблем и их влияния на взаимоотношения с ребенком; ощущение готовности к внутренней перестройке и перестройке отношений с ребенком; повышение внимания к индивидуальным ресурсам ребенка и его способностям, а не отклонениям от условных норм возраста; рост психологического и педагогического профессионализма родителей; улучшение микроклимата самой семьи за счет повышения самооценки родителей как воспитателей своего ребенка.

Список литературы:

1. Гремлинг С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. — СПб.: Питер, 2002. — 240 с.
2. Ермошин А.Ф. Фобии, утраты, разочарования: саморегуляция после травм. — М.: ФОРУМ, 2011. — 272 с.
3. Кемплер У. Основы семейной гештальттерапии. Перевод с английского И. Никифоровой / СПб.: «Издательство Пирожкова», 2001. — 224 с.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М.: «Академия», 2003. — 250 с.
5. Руководство по подготовке родителей к рождению и воспитанию здорового ребенка. / Под научной ред. к. м. н., доц. В.С. Коваленко. — СПб.: ООО «Издательство Фолиант», 2004. — 412 с.
6. Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОРИСУНКА В СЕМЕЙНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Безверхняя Юлия Васильевна

преподаватель кафедры практической психологии ЧНУ, г. Черкассы

E-mail: malich28@meta.ua

В современном обществе огромное количество семей испытывают трудности во взаимоотношениях. Как результат этих трудностей — большое количество разводов, возрастающее число семей с одним родителем. Для преодоления этих трудностей существует семейное консультирование.

Семейное консультирование быстро распространилось с середины 1970-х годов и включает в себя многие аспекты семейных взаимоотношений. Семейное консультирование ставит своей целью совместное с консультантом изучение запроса члена семьи для изменения ролевого взаимодействия в семье и обеспечения возможностей личностного роста [1].

Базирующееся на психоанализе супружеское консультирование основывается на теории объектных отношений, которая объясняет, как развиваются отношения между поколениями.

Социально-когнитивная теория является одной из разновидностей бихевиоризма и ставит во главу угла научение через моделирование и имитацию. Основной акцент в супружеском консультировании делается на выработке умения жить настоящим. Могут использовать разнообразные поведенческие стратегии, такие как самоотчет, наблюдение, упражнения для обучения коммуникативным навыкам, заключение контракта.

В системной теории семьи и брака Боуэна основной упор делается на дифференциации мыслей человека от его же эмоций и его самого от других. Основная направленность используемых в этом подходе методов — поиск способов отделения супругов от тех систем, которые культивируются в их родительских семьях. Во многих случаях строится генограмма, чтобы помочь членам семьи и консультанту обнаружить общие для разных поколений семейные стереотипы, которые оказывают воздействие на существующую ситуацию [5].

Структурно-стратегическая теория основана на том убеждении, что попытки супругов адаптироваться ведут к проявлению в поведении дисфункциональных признаков. Работа консультанта заключается в том, чтобы предложить супругам попробовать новые способы поведения.

Предпосылка, на которой основывается рационально-эмотивная теория поведения (РЭТП), состоит в том, что нарушения функционирования супружеских пар гораздо чаще являются следствием того, что люди думают, а не конкретных действий, имеющих место в их взаимоотношениях. Главное внимание уделяется в первую очередь оказанию помощи индивидам, а затем паре в целом.

Семейные консультанты, придерживающиеся психодинамической теории, сосредотачиваются на помощи членам семьи в достижении понимания и разрешения конфликтов или утрат, имевших место в детстве; избавлении от искаженных проекций; восстановлении отношений и развитии семьи и личности. С этим подходом связаны имена таких специалистов-практиков, как Натан Аккерман, Джеймс Фрамо, Теодор Лидз и Норман Пауль [2].

Многообразие приемов и методов семейного консультирования обусловлено различием теоретических концепций. Психологическое исследование с целью выявить причину, поставить «психологический диагноз» происходит в той форме, которая более понятна клиенту. Наиболее эффективна работа с психорисунком, который снимает значительную часть трудностей, связанных с консультированием. Беседа происходит теперь опосредствовано через рисунок, который одновременно обеспечивает ощущение психологической защиты и побуждает к откровенности. Включение рисунков в семейное консультирование дает возможность специалистам получать важную диагностическую информацию о связях между членами семьи, их статусе, ролях, способах коммуникации. Это предоставляет условия для определения целей психологического воздействия, оценки динамики семьи. Индивидуальное и совместное рисование позволяет родственникам без страха проявлять свои чувства, оказывает терапевтический эффект и укрепляет семейные отношения [7].

Рисунок порой настолько образен, что это облегчает взгляд внутрь себя. Очень важно выслушать рассказ клиента о том, что он нарисовал. Обычно это становится мотивом для дискуссии и побуждает к разговору о проблеме. Рисунки неоценимы в интерпретации, так как они «объектны», постоянны. Графическая продукция, благодаря ее символичности, выражает объемное, многогранное содержание, которое сразу трудно даже распознать.

Выступая лишь поводом для беседы, психорисунок является «подсказкой» психологу. При этом обсуждение рисунка не сводится к психодиагностике, оно происходит в форме анализа, в ходе которого клиент осознает определенные аспекты своей неосознанной жизни, корректирует собственное невротическое восприятие.

При анализе психорисунков желательно придерживаться феноменологического подхода, «который предусматривает учет понимания рисунка самим автором» (Т.С. Яценко). Такой подход в значительной степени предотвращает «приписывание» клиенту неосознанных проблем самого психолога. С помощью символического языка субъект способен выразить то, что не в состоянии вербализовать в процессе консультации. Сублимируя таким образом, пациент слабо контролирует проявления неосознанной сферы, которая с одной стороны, осталась незамеченной, а с другой — выразилась в мышечной активности. Консультанту следует помнить, что работа с психорисунком не заключается лишь в правильном декодировании символов. Иногда даже не следует всего освещать. Клиент должен убедиться, что его понимают, не осуждают во время интерпретации символического языка [8].

Анализ рисунка включает в себя также интерпретацию основного цветового фона изображения, цвета отдельных его элементов, цвета надписи. Цвет отражает различные эмоциональные состояния человека. Причем один и тот же цвет может одновременно вызывать, сразу множество различных, часто противоположных переживаний. Символика цвета определяется одновременно многими факторами — как наследуемыми, так и формируемыми при жизни. При этом на образование символа может оказывать влияние любое событие, начиная с внутриутробного развития, особенностей протекания беременности у матери, родов, развития в младенческом возрасте, особенностей приучения к горшку, времени посещения детского сада и т. д., вплоть до актуальной ситуации, в которой находится клиент сейчас.

Учитывая множественность детерминации, многозначность, многоплановость и амбивалентность символа, нельзя делать однозначные выводы на основании лишь одного только конкретного рисунка. Интерпретация допускается только на уровне гипотезы, степень вероятности которой в последующем будет либо повышаться, либо понижаться в ходе интерпретации других рисунков, а также анализа истории жизни и актуальной личностной ситуации человека. Как правило, проблема или внутренний конфликт личности отражаются в разных формах почти в каждом его рисунке. Это позволяет специалисту сделать достаточно точные и объективные

диагностические выводы на основании совокупности всех имеющихся материалов.

Очень часто поводом для обращения к семейному консультанту становится непонимание, отчужденность между родителями и детьми в семье. Об отчуждении ребенка родители, к сожалению, начинают говорить тогда, когда отношения с ним почти полностью порваны и контакта практически уже нет [3].

Психологическое исследование ребенка необходимо проводить в той форме, которая более понятна ребенку: рассказы по картинкам, рисунок семьи, рисунок несуществующего животного. По таким рассказам и рисункам можно судить о системе ценностей ребенка, о его психологических установках, его представлениях о мире.

Рисунок семьи — это информация о семейных контактах ребенка. В рисунках, скорее всего, отразится, с кем ему хочется видеть себя — с мамой или с папой. Каков образ семьи, сложившийся в его представлении — кого из членов семьи ребенок постарается нарисовать потщательнее, украсить какими-либо дополнительными деталям, кто в семье, по его мнению, «главный».

Среди многочисленных проективных тестов позволяющих выявить особенности внутрисемейных отношений, хорошо зарекомендовала себя методика «три дерева». В рисуночной форме она была предложена швейцарским психотерапевтом Корбозом. Немецкий психотерапевт Эдда Клессманн разработала тест «три дерева» в контексте кататимно-имагинативной психотерапии (символ-драмы) [4].

Пока ребенок рисует, психолог, если это необходимо, может побеседовать в соседнем помещении с родителями наедине. Рисунки детей — своеобразный индикатор психического здоровья и правильного развития. Очень желательно, чтобы родители знали об этом и умели пользоваться им [6].

Список литературы:

1. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. М: РИЦК «Социальное здоровье России», 1993.172 с.
2. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. и др.: Под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Издательский центр Академия, 2002 г. — 192 с.
3. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1988. 208 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ.М.: «Класс», 1994. — 93 с.
5. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб.: Питер, 2003. 544 с

6. Шнайдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. Апрель Пресс. ЭКС — МО — Пресс, 2000. 512 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л.: Медицина, 1990. 192 с.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Навч. посібник. К.: Либідь, 1996. —264 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Константинова Наталья Ивановна

*зам. декана факультета повышения квалификации МГППУ,
г. Москва*

E-mail: n_konst@bk.ru

Личностное развитие человека начинается в раннем детстве. Условием, источником, движущей силой и психического развития ребенка, и развития его личности является взрослый, в первую очередь — родитель. Семья предстает ближайшим социальным окружением ребенка. В семье появляется первый опыт эмоционального и социального взаимодействия. Именно здесь удовлетворяется потребность в защите, приятии, эмоциональной поддержке (Э. Эриксон, М. Клейн, Д. Винникотт, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович). Непосредственное влияние на формирование личностных качеств, образа «Я» оказывает эмоциональный климат семьи.

Период беспомощности маленького человека растянут на годы, что обязывает родителей уделять много времени и внимания защите ребенка и уходу за ним (Э. Фромм, К. Витакер, Б.И. Кочубей, А.И. Захаров). Таким образом, происходит «традиционное» деление на женские и мужские роли (обязанности) в семье. Данный процесс определяется не только возрастными периодами развития ребенка, но и материальной обеспеченностью семьи, уровнем образования и родом занятий, социальным положением родителей. «Семейные условия» во многом определяют жизненный путь ребенка.

Теория «жизненного сценария» («жизненный план») была разработана во второй половине XX века (Э. Берн). «Жизненный сценарий» рассматривается как осуществляемый «жизненный план», который был намечен (сформирован) еще в детстве под влиянием семьи. То есть человек во взрослом возрасте совершает те или иные

поступки не по собственной воле, а неосознанно выполняя сценарий, «написанный» в детстве его родителями.

Особенности эмоциональных связей, взаимоотношений между родителями и ребенком, оказывая непосредственное влияние на развитие ребенка в детском периоде, определяют и его взрослую жизнь, служат эталоном выстраивания отношений и внутри семьи, и за ее пределами.

«Первое, что определяет особенности семейного воспитания, — его эмоциональная основа, отношение родителей к ребенку. Обычно рассматривают три вида отношений: истинную, или безусловную, любовь, обусловленную любовь и неприятие ребенка» [4, с. 134].

Безусловная любовь формирует у ребенка «доверие к миру» (чувство безопасности, защищенности). Она является основой психологического здоровья ребенка. «Но она имеет и недостатки. Во-первых, или она есть, или ее нет (она дана или не дана), и с этим ребенок ничего не может сделать. Во-вторых, ребенку не нужно предпринимать никаких усилий для того, чтобы его продолжали любить, не нужно подтверждать или завоевывать любовь» [4, с. 135].

«Обусловленная любовь — «не гарантированное» чувство, его нужно заслужить» [4, с. 135]. Ребенок поставлен в такую ситуацию, в которой необходимо своим поведением, своими результатами в какой-либо (в том числе и учебной) деятельности «добиваться» родительской любви. Он должен оправдать ожидания родителей, соответствовать их требованиям, а это порождает чувство тревоги, неуверенности (а если меня разлюбят?).

Неприятие ребенка (самый неблагоприятный вариант в становлении личности ребенка) может появиться и в результате нежелательной беременности, и позднее, когда ребенок подросток. Это происходит, когда внешние данные не соответствуют родительским представлениям о красоте. А возможно, что склонности и способности ребенка не соответствуют выбранному для него родителями жизненному пути.

Представляется, что безусловная любовь наиболее правильна. Но ее сочетание с обусловленной любовью дает возможность ребенку ощущать себя защищенным и любимым, а у родителей остается пространство для руководства и авторитета. «Поэтому можно говорить о разумной любви, дающей ребенку эмоциональное тепло и исключаящей эгоизм, предполагающей ответное чувство и установление близких, доверительных отношений, взаимную поддержку и заботу» [4, с. 135].

В семье осуществляется воспитание ребенка не только целенаправленно, но и всей внутрисемейной атмосферой. Во многом нарушения личностного развития ребенка, проявление отклонений в его поведении, связано с личностью родителей, так как родители своим примером могут задать искажение нормы социального поведения и в семье (в том числе и «смещение ролей» в семье), и вне семьи. Конфликт между социально-психологическими ролями родителей не остается незамеченным ребенком, отражается на особенностях формирования его личности. Например, глубокий след в развитии современной семьи оставили и 90-е годы XX века. В те времена многие мужчины остались без работы, что не могло не отразиться на проявлении у них негативных черт характера (Н.В. Самоукина, В.М. Целуйко).

Младший школьный возраст — начало школьной жизни. Если ведущей деятельностью дошкольника является игра, то для школьника — это учебная деятельность. У ребенка появляется осознание своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом или подарком — в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя — решающее, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус [4, с. 58]. Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников.

Формирование ценностей (ценностных ориентаций) связано с нормами, принятыми в обществе. Ценности оказывают влияние и на поведение человека, но в меньшей степени, чем мотивы, непосредственно побуждающие и направляющие поведение. Ценности, в отличие от мотивов, четко осознаются человеком.

В исследовании приняло участие 132 школьника младших классов: 66 первоклассников (33 девочки и 33 мальчика), 66 учащихся 4-х классов (33 девочки и 33 мальчика) из общеобразовательной школы (Московская область, г. Подольск) и гимназии (г. Москва), а также их родители (132 человека).

Использована методика «Ценностные ориентации» М.Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей (для взрослых)

и модификация для младшего школьного возраста методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (И.Ю. Кулагина).

М. Рокич различает терминальные ценности (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В исследовании использовался список терминальных ценностей.

В 1-х классах методика проводилась индивидуально.

Результаты проведенного исследования показали, что 1-е ранговое место современных родителей младших школьников занимает «здоровье (физическое и психическое)» (на него указали 81,8 % родителей первоклассников и 84,8 % родителей учеников 4-х классов); 2-е ранговое место — «счастливая семейная жизнь» (указали 74,2 % родителей первоклассников и 68,2 % родителей учеников 4-х классов). 3-е ранговое место у родителей первоклассников отводится ценности «наличие хороших и верных друзей» (30,3 %), а у родителей учеников 4-х классов — «материально обеспеченная жизнь» (33,3 %). На 4-м ранговом месте в обеих параллелях — «любовь» (25,8 % и 24,2 % соответственно).

У родителей учеников 4-х классов и детей ранговые места, занимаемые ценностями, не совпадают: 74,2 % учеников 4-х классов на 1-е место поставили ценность «счастливая семейная жизнь», а ценность «здоровье» занимает 4-е место (36,4 %). «Наличие хороших и верных друзей» — 60,6 % — 2-е ранговое место, у родителей эта ценность на 5-ом ранговом месте.

У родителей первоклассников и детей совпадение по 2-му ранговому месту — «счастливая семейная жизнь» и по 4-му — «любовь». А у родителей и девочек-первоклассниц совпадение по первым четырем ранговыми местам, занимаемым ценностями: «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «хорошие и верные друзья», «любовь».

Таким образом, мы можем говорить о том, что «главные» ценности первоклассников и родителей совпадают. А совпадение главных жизненных ценностей укрепляет взаимоотношения.

Ценностные ориентации определяют содержание направленности личности, являясь отправным моментом ее поступков, мыслей и чувств. Ребенок не появляется на свет с каким-либо ценностным ориентиром. Как и все другие особенности личности, его ценностные

ориентации формируются в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье.

Список литературы:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — СПб.: «Специальная Литература», 1995. — 399 с.
3. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. — М.: «Совершенство», 1998. — 352 с.
4. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. — М.: Эксмо, 2009. — 176 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество // Учебник для студентов ВУЗов. М.: Академия, 1997. — 456 с.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

Макарова Наталия Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент РУДН, г. Москва

E-mail: natali-mak@bk.ru

«Психология управления имеет свой, только ей присущий предмет исследований — она изучает закономерности организации управленческого процесса и возникающие во время этого процесса отношения между людьми, определяет методологические основы, соответствующие специфике объекта исследований, разрабатывает систему и методы активного воздействия на объект управления и определяет способы предвидения и прогнозирования изучаемых процессов. Описание психологических явлений и приведение их в систему, раскрытие закономерностей и определение причинных связей между ними для разработки практических выводов и рекомендаций — вот основная задача психологии управления как науки. Кроме того, психология как наука анализирует психологические условия и особенности управленческой деятельности с целью повышения эффективности и качества работы в системе управления. Процесс управления реализуется посредством деятельности руководителей, в которой, как известно, основными являются следующие направления: диагностика и прогнозирование состояния и изменений управленческой подсистемы организации, формирование программы деятельности подчиненных, оптимизация деятельности самого руководителя.

Психология управления изучает и особенности личности руководителя: его управленческие потребности и способности, индивидуальную управленческую концепцию, включающую миссию и видение, управленческие замыслы, а также внутренне принятые им принципы и правила управления. Также психология управления изучает способы взаимодействия руководителей в иерархически выстроенной управленческой подсистеме, их срабатываемости,

определяющей успешность функционирования системы в целом» [4, с. 4].

Таким образом, обобщив сказанное, можно сделать вывод, что психология управления связана с работой персонала, направленной на изучение психологических факторов в процессе трудовой деятельности сотрудников предприятия с целью повышения эффективности работы. Психология управления включает в себя консультирование персонала по вопросам управления, профессионально-личностного роста сотрудников, разрешения конфликтов между ними, проведение отбора, аттестации кадров, определение социально-психологического климата, изучение мотивации труда.

С исторических времен управление персоналом развивалось, начиная от более примитивного варианта управления охотничьей группой, соседской общиной, государством, до грамотного управления с применением психологических знаний, развитием мотивации труда, оценки и подбора сотрудников для достижения поставленных организацией целей.

Подходы к управлению с годами претерпели изменения. Если в начале 40-х годов особую роль в управлении уделяли кадрам, рассматривая в основном трудовую деятельность, причем целого коллектива, а не каждого индивида в отдельности, то после военного времени, в период технического прогресса (50—70 гг.), главным стало управление персоналом с учетом его потребностей, подбора и профессиональной адаптации новых сотрудников. Характеристикой 80—90-х гг. являлось управление человеческими ресурсами, а сам человек — главной и ключевой движущей силой организации. Именно такие нематериальные активы людей как способности, знания, умения являются самыми эффективными и ценными, а человек, как личность, имеет огромное значение, придающее достижению целей организации особый смысл.

В настоящее время в мире технологического прогресса развитых стран важнейшее место в осуществлении управленческого воздействия занимает такая отрасль психологии, как психология управления, дающая возможность осуществлять взаимодействие между руководителем и подчиненными на эффективном уровне, организовывать работу для максимального удовлетворения сотрудников как в виде вознаграждения за труд, так и путем получения удовольствия от самого процесса труда. Современный подход к управлению персоналом видоизменен, однако берет свое начало из концепции человеческих ресурсов. Отличие от прежних

времен заключается в системном подходе, при котором: рассматривается формирование человеческих ресурсов на базе потребностей человека, учитывается подбор персонала и отбор кадров, изучается проадаптация новых сотрудников; использование человеческих ресурсов включает проверку и контроль рабочего помещения, времени, безопасности труда с учетом аттестации работников и оплаты труда; развитие человеческих ресурсов предполагает профессиональное обучение, повышение квалификации, ротацию, планирование карьеры.

Человеческие ресурсы по сей день остаются актуальными и наиболее ценными в развитии любой организации. На это есть свои причины, заключающиеся в особенностях человеческой психики. Во-первых, человек обладает интеллектом и эмоциями, благодаря которым он способен вести диалог, взаимодействовать с сотрудниками коллектива внутри организации. Во-вторых, человек стремится к постоянному развитию и самосовершенствованию, что, безусловно, влияет на повышение эффективности деятельности любой организации. В-третьих, трудоспособный период человека составляет не менее 30-ти лет, а значит, взаимодействие между ним и организацией может носить долговременный характер. В-четвертых, уникальность человека зависит от его индивидуальности и той особенной реакции, возникающей в результате одного и того же явления у разных людей.

Понимание человеческой психики дает руководителю уникальную возможность управлять персоналом с минимальными психическими затратами для организма сотрудника и максимально эффективными результатами трудовой деятельности.

Научная новизна данной работы состоит в определении важных личностных психологических качеств сотрудников, способствующих эффективному труду в коллективе, что приводит к оптимальному управлению персоналом с достижением наилучших профессиональных результатов.

Опыт многих руководителей показывает, что в повышении эффективности деятельности организации большую роль играют сами «кадры», то есть те люди, которые обладают профессиональными и личностными качествами, предъявляемыми для той или иной профессии.

Многие ученые (М. Вебер, Т. Парсонс, А.Г. Маслоу, А.И. Пригожин, В.А. Ядов и др.) изучали управление и организацию и пришли к выводу о том, что главное в управлении — взаимодействие между руководством и подчиненными и социально-психологические

отношения внутри группы между ее членами. Прежде всего, следует отметить, что изучение управления включает в себя субъекты и объекты управления, к которым относятся отдельные люди и целые трудовые коллективы. Их поведение во многом предопределяет уровень производительности труда и качества работы, выявляет творческую составляющую у персонала, влияет на раскрытие человеческих ресурсов.

То, какое поведение человек демонстрирует, — зависит от его биологических и психологических особенностей, а также от тех условий, в которых личность находится, от окружения, которое воздействует на нее.

Для того чтобы верно определить поведение людей, необходимо разбираться в механизме психики, уметь наблюдать за внешними ее проявлениями, грамотно их истолковывать и понимать механизмы взаимодействия окружающей среды с субъектом. При совокупности всех этих составляющих человек способен рассчитывать на грамотный подход к подбору персонала в организации. Невозможно успешно управлять людьми, не владея знаниями о психической жизни человека и ее особенностях.

Чтобы управлять персоналом успешно, любому руководителю важно уметь составлять психологический портрет каждого сотрудника. Чем лучше руководитель разбирается в психологии личности, тем грамотнее он будет определять роль сотрудника, например, в высшем учебном заведении, и тем успешнее у него будет развиваться его организация. Когда каждый человек находится на своем месте, занимая именно свою нишу в профессиональной деятельности, выполняет работу в соответствии со своими способностями и внутренними ресурсами, можно рассчитывать на успех развития высшего учебного заведения. Во многом это зависит от грамотного подхода самого руководства. Люди, работающие в отделе по работе с персоналом, безусловно, смогут представить инструментарий, с помощью которого можно протестировать всех сотрудников организации, однако задача на выявление имеющихся индивидуально-личностных качеств персонала должна быть поставлена непосредственно самим руководством. Именно так, в направлении от руководителя ко всему персоналу организации, осуществляется коммуникация в управлении трудовыми ресурсами.

Каждый человек обладает с рождения своим набором задатков, при развитии которых образуются способности, либо общие (внимание, память, творческое воображение), либо специальные (математические — абстрактность мышления, склонность к анализу) в

той или иной области (музыке, спорте, технике и др.). В случае, если способности довести до определенного уровня развития, они переходят сначала в мастерство, а затем и в талант.

Рассматривая высшее учебное заведение как организацию, можно отметить психологические особенности, имеющие огромное значение для тех трудовых ролей, которые выполняют сотрудники указанной организации. Остановимся на некоторых из них.

Первое, что украшает любое высшее учебное заведение, — это приемная комиссия, «главная аудитория» образовательной организации, оказывающая влияние на весь дальнейший учебный процесс. Она важна для сотрудников, которые включены в учебный процесс в качестве обслуживающего персонала; для преподавателей, заинтересованных в большем количестве студентов для проведения с ними занятий и «вкладывания» в них необходимых знаний; и, наконец, для будущих студентов, а на момент поступления абитуриентов, — в принятии решения — какому именно высшему учебному заведению отдать предпочтение.

А для того, чтобы предпочтение абитуриенты отдали нужному высшему учебному заведению и стали его студентами, сотрудникам приемной комиссии, от которых зависит набор и количество поступивших, необходимо обладать рядом личностных качеств. К ним относятся: доброжелательность, общительность, внимательность, наблюдательность, активность, социально-ориентированная направленность, умение сглаживать конфликтные ситуации, умение ладить с людьми, способность грамотно отвечать на вопросы. Нежелательными качествами для сотрудников приемной комиссии будут: пессимизм, агрессивность, грубость, лживость, эмоционально-негативное отношение к людям. Или, например, темперамент меланхолика сотрудника приемной комиссии будет удручающе отражаться на людях, приходящих познакомиться с высшим учебным заведением. В свою очередь поступающим будет казаться, что психологический настрой всех сотрудников высшей школы носит негативный характер, соответственно люди с противоположным эмоциональным фоном не пожелают обучаться в данном высшем учебном заведении. То есть перечисленные характеристики с негативным оттенком могут помешать, а для абитуриентов явиться решающим фактором в принятии решения относительно поступления в высшее учебное заведение или отказе от него.

Когда абитуриент уже приобрел статус студента, для его же комфортного пребывания в высшем учебном заведении сотрудникам деканата важно оказывать помощь в решении любых возникающих

вопросов, в предоставлении всей необходимой информации в нужный момент. Сотрудники деканата влияют, в том числе, и на настроение студентов на протяжении всего периода их обучения, так как в учебной части с административными работниками студенты взаимодействуют в большей степени, чем с другим персоналом, не учитывая профессорско-преподавательский состав.

То, с какими эмоциями сотрудники деканата встречают студентов, оказывает воздействие на весь эмоциональный настрой студенческой группы в течение всего учебного дня. Залог успеха работы сотрудников деканата — обладание набором индивидуально-личностных качеств, которые могут проявляться как у каждого сотрудника в отдельности, так и внутри межличностной группы. К психологическим особенностям относятся внимательность, отзывчивость, желание помогать людям, альтруизм, способность объяснять, терпеливость.

От профессорско-преподавательского состава зависит желание студентов находиться в учебное время на самих занятиях, а не вне их. Для выбора первого варианта важно заинтересовать студента и сохранить его интерес до окончания высшего учебного заведения, подкрепляя различными способами в виде поощрений, вознаграждений, интересных примеров, относящихся к изучаемым предметам, и специальных методических приемов.

Что касается высшего руководства, то от его способности анализировать межличностные отношения внутри группы, знаний межгрупповых отношений зависит успешность управления всем трудовым коллективом. Самым главным в любом коллективе является социально-психологический климат, отражающий обязательное условие его работоспособности и развития, включающий совокупность социально-психологических характеристик (информированность, сплоченность, дисциплинированность, активность, организованность), что составляет психологическую совместимость членов трудового коллектива.

Для успешного развития любой организации необходимо заниматься подбором персонала, его обучением, оценкой, вознаграждением, развитием. Для этого следует создавать, использовать и совершенствовать методы, процедуры, разрабатывать программы организации, что составляет в единстве систему управления человеческими ресурсами.

Рассматривая вопрос об эффективности управления персоналом, важно сказать, что в последние годы работа по этой тематике проводилась как научными организациями, так и отдельными

учеными. В частности, исследования в этой области проводятся в ряде научно-исследовательских институтов и вузов: в НИИ труда, ВНИИПИ труда в строительстве, в Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова, в Государственной академии управления им. С. Орджоникидзе, в Московском, Санкт-Петербургском, Нижегородском университетах, в Санкт-Петербургском финансово-экономическом институте и других организациях.

Эффективно работать — значит добиваться больших результатов при меньших затратах труда, времени, средств. А для того, чтобы судить, насколько система управления персоналом эффективна, необходимо выработать методику оценки, позволяющую определить действительную ситуацию в высшем учебном заведении в области управления персоналом, выявить слабые места и дать рекомендации для ее улучшения. Самое главное, на что следует обратить внимание исследователям, изучающим данную проблему, — это на ее решение в рамках системного подхода, с учетом различных, на сегодняшний день уже существующих работ.

Список литературы:

1. Бычкова А.В. Управление персоналом: Учеб. пособие. — Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2005.
2. Карякин А.М. Управление персоналом: Электронное учеб. пособие. 3-я редакция / Иван. гос. энер. ун-т. — Иваново, 2005.
3. Макарова И.К. Управление персоналом: Наглядные учебно-методические материалы. — М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2006.
4. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления / Серия «Учебники для высшей школы». — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
5. Шибалкин Ю.А. Основы управления персоналом: Учебное пособие для студентов дистанционной формы обучения. — М.: МГИУ, 2000.

2.8. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Кучинская Наталья Леонидовна

аспирант БГПУ,

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: kuchinskaya_natalya@tut.by

В формировании личности подростка большое значение играет общение. В процессе общения происходит развитие межличностных взаимоотношений, под которыми «мы понимаем личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же в данном случае есть тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое взаимодействие между людьми, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения» [3, с. 53].

В подростковом возрасте общение подростков со своим социальным окружением идет в двух направлениях: первое — со сверстниками, второе — со взрослыми. В начале своего жизненного пути ребенок общается с родителями, которые непосредственно удовлетворяют все его потребности, чем старше он становится, тем сильнее у него выражена потребность в общении со сверстниками. Предметом общения в подростковом возрасте является сверстник, содержанием — построение взаимоотношений с ним и действия, этому способствующие [1, с. 27].

Интимно-личностное общение как ведущий тип общения в подростковом возрасте формируется благодаря интенсивному развитию взаимоотношений подростков со своими сверстниками. Дружеские отношения в этом возрасте строятся на общих интересах, схожести внутреннего мира, взаимопонимании, похожести мнений по вопросам, являющимся для подростков принципиальными, заинтересованности в общении, ведь большую часть информации, которая интересна подросткам, узнается ими от сверстников. Становлению и укреплению дружбы способствует обсуждение жизненных, этических и эстетических проблем. В процессе такого

обсуждения подростки учатся защищать правильность своего мнения, отстаивать собственную точку зрения, которая складывается в процессе споров и последующих размышлений. Поэтому можно сказать, что в процессе обсуждения проблем, в спорах с товарищами у подростков формируются убеждения [1, с. 29]. Для подростков характерно также увлекаться деятельностью, которая является значимой для друга, что в свою очередь способствует появлению новых познавательных интересов. Овладение нормами дружбы и практикой их применения составляет важнейшее приобретение ребенка в подростковом возрасте.

Поскольку общение со сверстниками начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он начинает больше времени проводить со сверстниками, в то же самое время семья, школа уходят на второй план.

Особенности подросткового возраста, как убедительно доказал Л.С. Выготский, определяются конкретными социальными обстоятельствами, и прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции. Подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, миром их ценностей, что составляет новое содержание его знания, формируя такое психологическое новообразование, как самосознание. Самосознание представляет собой социальную конструкцию, которая формируется на основе аттитудов других. Результатом «отделения» ребенка от родителей, обретение им самостоятельности и независимости, а также становления взаимоотношений подростков со сверстниками является развитие психодинамических, когнитивных и аффективных процессов, что в свою очередь, поднимает самосознание подростков на новый, более высокий уровень [2, с. 91].

Развитие самосознания и самоотношения — это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростков целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний: подросткам свойственны смены настроения, неуравновешенность, иногда подавленность [2, с. 89].

Становление личности индивида и ее отдельных структурных компонентов, в частности самооценки как составляющей образа «я», не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается.

Самооценка подростка не дана изначально, а в значительной степени зависит от оценки его сверстниками, а также от успешности выполнения деятельности. В своей деятельности подросток стремится к таким ее результатам, которые повышают самооценку, способствуют

ее укреплению. Формирование адекватной самооценки в значительной мере зависит от справедливости оценки подростка его социальным окружением. Самооценка непосредственно связана с потребностью в самоутверждении в коллективе сверстников.

Поведение подростка по своей сути является, как отмечает И.С. Кон, «коллективно-групповым». В.Т. Кондрашенко отмечает, что реакция группирования со сверстниками («стадное чувство») — это психологическая реакция любого нормального ребенка [1, с. 24].

Привлекательность группы для подростка обуславливается тем, что, во-первых, в ней подросток себя чувствует равноправным членом; во-вторых, групповая принадлежность, которая так необходима подростку, помогает ему сепарироваться от взрослых; в-третьих, группа — это то место, где подросток может самоутвердиться, проявить свои личностные качества и способности, быть таким, какой он есть, а не таким, каким его хотят видеть взрослые; в-четвертых, у него есть возможность открыто обсуждать темы, которые он не может обсудить со взрослыми и которые являются для него табуированными и т. д.

В подростковом возрасте и в юности у ребенка существуют две противоположные тенденции: к идентичности с группой и к индивидуальной дифференциации. Два этих противоположных желания помогает совместить группа сверстников: ее члены и похожи друг на друга, и отличны от других компаний. Индивидуальность подростка, пока еще слабая и неоформившаяся, утверждается через такое единообразие и групповое сходство [1, с. 33].

В группе подросток глубже познает других и самого себя, положительные качества, которые ему симпатичны в сверстнике, заставляют подростка задуматься о своих личностных особенностях, быть похожим на сверстника или даже лучше, он становится для него идеалом, к которому необходимо стремиться, это способствует тому, что у ребенка возникает стремление к самовоспитанию.

Групповые виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться дисциплине, отстаивать свои права, соотносить личные и общественные интересы. Многие коммуникативные качества, в частности лидерские, формируются в среде равных, там, где высокий статус нужно заслужить и уметь поддерживать. Общение со сверстниками может давать подростку чувство эмоционального благополучия и устойчивости, иметь огромное значение для самоуважения подростка.

Группа является своеобразной формой протеста против опеки старших; сознание солидарности, групповой принадлежности облегчает для ребенка автономизацию от взрослых [1, с. 25].

Одним из главных новообразований подросткового возраста является «чувство взрослости» — это специфическое новообразование самосознания, является важнейшей особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру, оно свидетельствует о готовности подростка к жизнедеятельности во взрослом обществе как полноправного и полноценного его члена. Подросток начинает относиться к себе уже не как к ребенку, а как к взрослому человеку и требует такого же отношения к себе со стороны окружающих его людей. Он претендует на равноправие в отношениях со взрослыми, самостоятельность, стремится оградить от взрослыми некоторые аспекты своей жизни, такие как отношения со сверстниками, увлечения, внешний вид, учеба. В связи с этим зачастую взаимоотношения подростков с родителями носят конфликтный характер, так как родители привыкли относиться к подростку как к ребенку, а он уже считает себя взрослым, способным самостоятельно принимать решения, касающиеся собственной жизни. Между взрослыми и детьми возникает стена взаимного непонимания. Будучи максималистами, подростки обнаруживают, что образ жизни и нравственность родителей, возможно, далеки от идеального, если даже родители идеальны, такой идеал непосилен неустановившемуся, зыбкому интимному миру подростка [1, с. 24]. Необходимо отметить, что чем более конфликтные отношения будут складываться между подростком и родителями, тем сильнее будет влияние на ребенка сверстников.

В этот период оформляется переживание подростками своего пола, происходят серьезные изменения в половом сознании. Чувство взрослости способствует тому, чтобы подросток познавал новые для себя типы взаимоотношений с представителями противоположного пола. Возникает интерес к сверстнику не только как к личности, но и как к представителю другого пола. Исходя из этого, подростку очень важно как к нему относятся другие, насколько привлекательными считают его внешность, манеру общения, фигуру. В подростковом возрасте в общении со сверстниками противоположного пола происходит усвоение полоролевого поведения и апробация половых ролей [1, с. 30]. На основе романтических взаимоотношений у подростков возникает желание становиться лучше, потребность в самосовершенствовании, появляется стимул к самовоспитанию.

Таким образом, в процессе формирования гармоничной личности подростка большое значение отводится его межличностным взаимоотношениям, которые способствуют появлению у подростка способности и потребности познать самого себя, окружающих его людей, анализировать их поступки, а также выстраивать с ними отношения.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Подросток: проблемы развития личности и взаимоотношений: Методическое пособие по спецкурсу «Социальная психология личности». Новополец, 1999. 63 с.
2. Андреева И.Н. Психология. Учебно-методический комплекс для студентов педагогических специальностей. Ч. 2. Возрастная психология. Новополец, 2004. 220 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Мн.: Нар. асвета, 1984. 239 с.

О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ МЕТОДЕ КАК СРЕДСТВЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭТНОЦЕНТРИЗМА В КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Трубачева Мария Алексеевна

*аспирант, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет,
г. Москва*

E-mail: trubacheva@bk.ru

Для кросс-культурной психологии характерен плюрализм в определении собственного предмета. Джон В. Берри [1] с соавторами, проанализировав ряд наиболее популярных определений, дают следующее — наименее «конфликтное» с их точки зрения: «Наука о сходствах и различиях в индивидуальном психологическом функционировании в разных культурных и этнических группах, о взаимоотношениях между психологическими, социокультурными, экологическими и биологическими переменными, а также о возможных изменениях этих переменных». Таким образом, основной задачей кросс-культурной психологии становится создание «психологии для всех» — нахождение психологических универсалий, позволяющих описывать поведение человека в целом, а также

описание особых феноменов, позволяющих предсказать поведение человека конкретной культуры. При этом также следует учитывать, что междисциплинарный и многоуровневый статус кросс-культурной психологии приводит к ряду опасностей, главными из которых являются *редукционизм* (сведение наблюдаемых феноменов к объяснениям более низкого порядка, например, различий в культуре — к различиям в познавательной и мотивационной сферах, различий в познавательной сфере — к различиям в мозговых процессах и т. д.) и *этноцентризм* — признание за одними культурами (как правило, теми, к которым принадлежит исследователь) «преимущества» перед другими. При этом проявления этноцентризма возможны как на уровне интерпретации единичных фактов поведения, так и на уровне выбора методов (неадекватных исследуемому социуму), построения теорий без учета специфики изучаемой культуры.

В исследованиях познавательных процессов, с известными оговорками, проблему этноцентризма решить проще, если решить проблему *метода исследования*. Он должен отвечать следующим требованиям: быть «культурно-независимым» (или максимально конвертируемым); быть простым (доступным по уровню представителям не только разных культур, но и уровней образования); психометрически надежным и валидным.

Этим требованиям отвечает нейропсихологический метод анализа, разработанный в школе А.Р. Лурия: его пробы системно связаны между собой, что позволяет вскрыть и описать внутреннюю структуру познавательных процессов в соответствии с концептуальным аппаратом культурно-исторической психологии, при этом накоплен многолетний опыт применения этих проб как на больных, так и на здоровых лицах самого разного возраста и социального статуса (требование надежности и валидности); нейропсихологические пробы используют простой материал (простые движения, предметные картинки и т. д.), который либо может быть подан невербально, либо инструкция может быть несложно конвертирована на другой язык.

Проблемой нашего эмпирического исследования была выбрана адаптация детей-билингвов ко второму языку (русскому). На протяжении долгого времени оставалась актуальной проблема, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собою владение двумя языками; однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, оставляет у лингвистов и психологов

множество частных вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления. Среди них можно привести следующие: 1. Не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого? 2. Не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка? 3. Не сказывается ли необходимость усваивать две языковые системы на том, что общее умственное развитие ребёнка-билингва уступает развитию его монолингвального сверстника?

Экспериментальной базой выступил Центр образования № 491 г. Москвы, в котором учатся дети разных национальностей: в выборке присутствовали азербайджанцы, армяне, дагестанцы (точную национальность выяснить не удалось), татары, украинцы, сербы, узбеки, грузины, казахи. Таким образом, можно говорить о действительно «поликультурном» характере изучаемого образовательного пространства. В исследовании участвовали 120 учащихся 2,3,4,6 классов (60 билингвов, 60 монолингвов): 2 класс (15 би/ 15 монолингвы; 18 мальчиков/12 девочек); 3 класс (15 би/ 15 монолингвы; 16 мальчиков/14 девочек); 4 класс (15 би/ 15 монолингвы; 15 мальчиков/15 девочек); 6 класс (15 би/ 15 монолингвы; 23 мальчика /7 девочек). Обследование проводилось на русском языке, как единственно общем языке общения выборки.

Методика исследования: в качестве экспресс-методики оценки когнитивного отобраны следующие пробы: 1. образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А-4, разделенных на 8 равных квадратов, с инструкцией подписывать нарисованное, 2. проба «Эталоны» — нарисовать и назвать как можно больше предметов, содержащих части определенной формы (круг, квадрат, треугольник). Выполняется на бланках формата А-4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры. На выполнение обеих проб отводится 3 минуты. 3. Вербальный ассоциативный тест — ненаправленный (любые слова, кроме имен и названий городов, улиц); существительные; глаголы; фрукты. На каждую серию отводится 1,5 минуты. При этом появляется возможность сопоставить продуктивность ребенка в пробах с ненаправленным ассоциированием (любые слова, любые образы), и тех, где его активность направляется строгой инструкцией (глаголы, «Эталоны») — т. е. выделить ориентировочный компонент деятельности. Кроме того, проба «фрукты» дает возможность исследовать становление процесса категориального мышления ребенка. Также использовался ряд

методик изучения психомоторного развития, поскольку оно в большей степени подчиняется биологическим законам и потому может выступать как основание для кросс-культурного сравнения темпов развития детей. Приведем краткую характеристику психомоторных проб, применявшихся в исследовании: 1. Графическая проба «заборчик» относится к традиционным нейропсихологическим пробам для исследования динамики психических процессов на модели переключаемости в серийном графомоторном акте. Методика проводилась отдельно для левой и правой руки. Оценка рисунка проводилась по стандартной нейропсихологической шкале Цветковой Л.С. [2] от 0 до 3 баллов, где «0» это наивысшая оценка (наилучшее выполнение), «3» — задание не выполнено. 2. Копирование куба является одной из проб нейропсихологического обследования на исследование пространственного гнозиса. Оценивалось воспроизведение формы, плоскостной или объемный характер рисунка, адекватность соотношения частей рисунка и адекватность размеров (также от 0 до 3 баллов). 3. Методика Перона-Руссера, используемая в детском варианте теста Векслера (WISC) как проба «Перешифровка символов». При обработке подсчитывается общий темп работы и количество правильно перешифрованных символов. 4. Теппинг-тест: оценка темпа движений в задании на простую двигательную реакцию.

Результаты: Образные ассоциации (билингвы): 2-й класс — 4,07; 3-й класс — 5,2; 4-й класс — 5,13; 6-й класс — 7,66. Образные ассоциации (монолингвы): 2-й класс — 7,2; 3-й класс — 7,2; 4-й класс — 8,6; 6-й класс — 9,53. Любые слова (билингвы): 2-й класс — 4,67; 3-й класс — 6,93; 4-й класс — 9,33; 6-й класс — 10,13. Любые слова (монолингвы): 2-й класс — 8,93; 3-й класс — 10,13; 4-й класс — 15,6; 6-й класс — 15,4. Существительные (билингвы): 2-й класс — 4,2; 3-й класс — 4,93; 4-й класс — 8,13; 6-й класс — 9,0. Существительные (монолингвы): 2-й класс — 7,2; 3-й класс — 10,67; 4-й класс — 14,53; 6-й класс — 14,2. Глаголы (билингвы): 2-й класс — 2,33; 3-й класс — 3,66; 4-й класс — 6,4; 6-й класс — 9,26. Глаголы (монолингвы): 2-й класс — 5,53; 3-й класс — 8,13; 4-й класс — 10,27; 6-й класс — 13,73. Фрукты (билингвы): 2-й класс — 3,53; 3-й класс — 5,53; 4-й класс — 5,13; 6-й класс — 7,53. Фрукты (монолингвы): 2-й класс — 6,13; 3-й класс — 7,86; 4-й класс — 7,33; 6-й класс — 10,67. Эталоны (билингвы): 2-й класс — 4,73; 3-й класс — 5,33; 4-й класс — 4,46; 6-й класс — 5,0. Эталоны (монолингвы): 2-й класс — 5,8; 3-й класс — 6,67; 4-й класс — 7,6; 6-й класс — 8,0. Заборчик, правая рука (билингвы): 2-й класс — 1,93; 3-й класс — 2,1; 4-й класс — 1,77; 6-й

класс — 1,7. Заборчик, правая рука (монолингвы): 2-й класс — 1,6; 3-й класс — 1,67; 4-й класс — 1,47; 6-й класс — 0,63. Заборчик, левая рука (билингвы): 2-й класс — 2,17; 3-й класс — 2,1; 4-й класс — 1,93; 6-й класс — 2,0. Заборчик, левая рука (монолингвы): 2-й класс — 1,83; 3-й класс — 1,93; 4-й класс — 1,8; 6-й класс — 0,86. Копирование куба (билингвы): 2-й класс — 2,43; 3-й класс — 2,2; 4-й класс — 1,87; 6-й класс — 1,93. Копирование куба (монолингвы): 2-й класс — 2; 3-й класс — 1,87; 4-й класс — 1,53; 6-й класс — 0,8. Перешифровка символов, темп (билингвы): 2-й класс — 3,6; 3-й класс — 3,3; 4-й класс — 4,6; 6-й класс — 5,2. Перешифровка символов, темп (монолингвы): 2-й класс — 6,07; 3-й класс — 5,4; 4-й класс — 5,53; 6-й класс — 6,2. Перешифровка символов, правильность (билингвы): 2-й класс — 0,73; 3-й класс — 1,13; 4-й класс — 1,6; 6-й класс — 2,46. Перешифровка символов, правильность (монолингвы): 2-й класс — 1,47; 3-й класс — 1,8; 4-й класс — 3,93; 6-й класс — 5,2. Теппинг-тест (билингвы): 2-й класс — 76,4; 3-й класс — 78,47; 4-й класс — 107; 6-й класс — 98,66. Теппинг-тест (монолингвы): 2-й класс — 87,8; 3-й класс — 86,2; 4-й класс — 109,1; 6-й класс — 119,5.

Анализ результатов позволяет увидеть, что динамика психического развития детей-билингвов в поликультурном образовательном пространстве принципиально отличается от развития монолингвальных детей: а) обследование на неродном языке (пусть и освоенном на уровне «паритетного владения») выявляет определенное сужение как словарного запаса — по всем грамматическим категориям, так и сферы образов-представлений (причем на всех возрастных срезах); б) у детей-билингвов развитие сферы образов-представлений, связанных с регуляцией деятельности и развитием речи, мышления, имеет другую возрастную динамику, нежели у монолингвов — так, монолингвы не показывают количественного прироста по образным ассоциациям между 2 и 3 классом, в отличие от билингвов, но показывают прирост по пробе «Эталоны» между 3—6 классом, в то время как билингвы стагнируют; в) особое внимание следует уделить становлению предикативности в речи детей-билингвов, которая резко отстает от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа). Кроме того, монолингвы демонстрируют уверенный прирост психомоторных показателей на отрезке 3—6 класс, в то время как у билингвов происходит (между 4 и 6 классом) даже снижение показателей в пробе теппинг-тест.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**: 1) Билингвизм на уровне неравного владения родным и русским языком на протяжении всего младшего школьного

возраста приводит к сужению словарного запаса и сферы образов-представлений; 2) Развитие предикативности детей-билингвов характеризуется особым отставанием от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа) и может служить индикатором общего усвоения структуры языка; 3) Развитие психомоторики и образной сферы («чувственной базы речи») у детей-билингвов играет компенсаторную роль по отношению к речевому развитию.

Список литературы:

1. Берри Дж. В. и др. Кросс-культурная психология: исследования и применение. — Харьков, Гуманитарный центр, 2007. — 560 с.
2. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. — М., Педагогическое общество России, 2002. — 96 с.

**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»**

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

21 мая 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 28.05.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3