



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Часть III

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

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

А 43 «Актуальные проблемы педагогики и психологии»:
материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть III. (27 февраля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 174 с.

ISBN 978-5-4379-0053-6

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0053-6

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.9 Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	7
СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ И МУЗРУКОВОДИТЕЛЯ ДОЗ Савченко Регина Анатольевна	7
О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЯХ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ Славнова Олеся Сергеевна	14
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ Хамидуллина Земфира Владимировна	18
АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Шварцберг Надежда Борисовна	27
1.10. Семейная педагогика и домашнее воспитание	31
СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА Кравчёнок Ирина Анатольевна Михальчук Светлана Николаевна	31
ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ Никитина Екатерина Леонидовна	36
1.11. Современные технологии в педагогической науке	40
ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ — ВЫСОКИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ЕДИНЫЕ ДЛЯ ШКОЛЫ И ВУЗОВ Бондаренко Людмила Александровна	40

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА ПРИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Кегеян Светлана Эриховна	46
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПРИ СОЗДАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ Пасленов Анатолий Петрович Дороничев Валерий Александрович	49
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ГБОУ СПО ЮРГИНСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ Рогова Данна Борисовна Тациян Ирина Николаевна	57
1.12 Теория и методика дополнительного образования	61
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гасанова Севинч Султановна	61
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ СОЗДАНИИ ДЕКОРАТИВНОГО ПЕЙЗАЖА Стрелкова Татьяна Андреевна	67
1.13 Технологии социально-культурной деятельности	71
МОЛОДЁЖНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ СУБПРОСТРАНСТВО Герлах Ирина Витальевна	71
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТУРНИРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ Суятин Борис Дмитриевич Суятин Татьяна Борисовна Крохмаль Елена Вячеславовна	77
1.14 Толерантность: история и современность	84

СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ Немчинова Любовь Сергеевна Омельченко Елизавета Александровна	84
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ Улюмджиева Светлана Эрдняевна	89
Секция 2. Психология	95
2.1 Гендерная психология	95
ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЯХ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ Король Наталья Валерьевна	95
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ОТЦОВСТВА ГЛАЗАМИ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Сальникова Юлия Николаевна	101
2.2 История психологии	106
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ Белан Елена Альбертовна	106
2.3 Клиническая психология	110
ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ Серёгина Ирина Николаевна	110
2.4 Общая психология и психология личности.	115
АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ Матушевич Лариса Викторовна Матушевич Дарья Васильевна	115
УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ФУНКЦИОНАЛЬНО-УСТАНОВОЧНОГО БАЛАНСА Петрушевская Екатерина Юрьевна	127

2.5 Педагогическая и коррекционная психология	134
ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Кияница Назар Валерьевич	134
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ Тропина Татьяна Дмитриевна	146
2.6 Психология развития и акмеология	150
ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ Окунева Светлана Евгеньевна	150
2.7 Психология труда, инженерная психология и эргономика	154
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОНОМОВ Полозенко Оксана Васильевна	154
МОТИВАЦИОННЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАНДИДАТОВ В ПАТРОНАТНЫЕ ВОСПИТАТЕЛИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Суханова Ирина Владимировна	158
2.8 Социальная психология	168
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УВОЛЬНЕНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ Толстых Людмила Петровна Плотникова Екатерина Николаевна	168

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.9 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ И МУЗРУКОВОДИТЕЛЯ ДОЗ

Савченко Регина Анатольевна

*канд. пед. наук, доцент, докторант НПУ им. М. П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

E-mail: sarina_30@ukr.net

Развитие высшего педагогического образования в начале третьего тысячелетия связано с мировыми тенденциями и принципами обновления. Во всем мире идет поиск подходов к разработке новых технологий образования. На сегодняшний день сформирована образовательная парадигма, в рамках которой пересмотрены ориентиры и приоритеты в системе образования. Приоритетом определено развитие личности и ее интересов, адекватных современным направлениям общественного развития.

В системе уровней образования высшая школа играет решающую роль в окончательном самоопределении и самореализации человека по нескольким причинам. Во-первых, современные условия общественной жизни требуют высококвалифицированных личностей, которые может обеспечить именно высшая школа. Во-вторых, высшая школа является завершающим этапом в профессиональном становлении человека относительно его участия в оптимальном распределении социальных ролей и успешного вхождения в конкурентный рынок труда. В-третьих, с повышением уровня образованности возрастает жизненная успешность и конкурентноспособность человека.

В связи со сказанным, основной целью высшего педагогического образования становится подготовка высококвалифицированного педагога, конкурентноспособного на рынке труда и компетентного; педагога, который свободно владеет профессией и ориентируется в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Определяя пути модернизации украинского национального образования, В. Г. Кремень подчеркивал необходимость перехода от квалификации к компетентности, которая позволяет человеку находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях [2, с. 6-7].

Требования к профессиональной компетентности педагога раскрываются через плоскость его практической деятельности, сферу тех полномочий, которые возлагает на специалиста общество. Многоуровневая система образования готовит специалиста одного профиля к выполнению разных должностных обязанностей на основе полученных знаний и сформированных профессиональных умений. Так, в должностные обязанности воспитателя дошкольного образовательного заведения входит руководство музыкальным воспитанием дошкольников. При этом, музыкальный руководитель остается главным вдохновителем и организатором музыкально-педагогического процесса в детском саду.

Осуществление музыкального воспитания в детском саду подразумевает несколько путей: ознакомление дошкольников с разными видами музыкальной деятельности — восприятием, пением, ритмикой, игрой на детских инструментах, а также включение музыки в свободную и другие виды деятельности (физическое воспитание, развитие речи, ознакомление с природой и т. д.) В связи с чем выделяют такие направления музыкальной деятельности педагогов ДООУ, как музыкально-образовательное и музыкально-просветительское (Н. А. Ветлугина, Л. А. Безбородова, О. П. Радынова). Первое направление предполагает включение музыкального искусства в содержание воспитательно-образовательного процесса наравне с изобразительным искусством и художественным трудом, развитием речи, знакомством с окружающим миром, второе — в свободную деятельность дошкольников. Каждое из данных направлений предполагает свои методы и приемы организации творческой деятельности дошкольников посредством музыки, для реализации которых необходима специальная подготовка воспитателя и музыкального руководителя.

Воспитатели дошкольных образовательных учреждений, как правило, не имеют специального музыкального образования, не умеют играть на фортепиано, владеют ограниченным объемом музыкальных умений и навыков, знакомы с ограниченным объемом музыкальных произведений различных жанров, стилей и направлений, не могут качественно исполнять вокальные произведения. Все это затрудняет организацию различных видов музыкальной деятельности и реализацию умений и навыков дошкольников средствами музыки.

Музыкальный руководитель (при активном участии воспитателя) проводит музыкальные занятия, развлечения, праздники. Воспитатель общается с детьми в быту — руководит самостоятельной музыкальной деятельностью, организует игры, слушание музыки (используя аудиозаписи), готовит инсценировки и т.д. Большую часть своей работы по музыкальному воспитанию он осуществляет под руководством музыкального руководителя или при его непосредственном участии. Поэтому важным представляется вопрос о педагогическом сотрудничестве воспитателя и музыкального руководителя.

Для того, чтобы руководить самостоятельной музыкальной деятельностью дошкольников — обучать их игре на детских инструментах, пению, музыкально-ритмическим движениям, — воспитатель должен знать методику музыкального воспитания, владеть исполнительскими умениями и навыками (играть на детских инструментах, петь, пластично двигаться), уметь применять разнообразные методические приемы в работе с детьми, то есть, обладать музыкально-педагогической компетентностью, как и музыкальный руководитель.

На современном этапе существуют различные толкования понятий «компетентность» и «компетенции». Мы разделяем мнения ученых (В. И. Байденко, А. С. Белкина, И. А. Зимней, С. Г. Молчанова), которые считают, что компетентность, в отличие от обобщенных, универсальных знаний, имеет действенный, практико-ориентировочный характер. Поэтому она, помимо системы теоретических и прикладных знаний, включает также когнитивную и операционально-технологическую составляющие. То есть компетентность — это совокупность (система) знаний в действии — умений. Приобретение и преобразование знаний в умения и навыки предполагает активную познавательную деятельность, а поэтому в структуру компетентности входят также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Компетенции — это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения.

В нашем исследовании мы опираемся на структуру компетентности А. В. Хуторского и его распределение компетенций по иерархическим уровням [4, с. 240]. Ученый выделяет ключевые, общепредметные и предметные компетенции. Ключевая компетенция — это усвоенная личностью система знаний, умений, навыков, которая интегрировала в субъективный опыт, имеет личностное содержание и универсальное значение. Ключевая компетенция необходима для любой профессиональной деятельности (в том числе музыкально-педагогической), и связана с успешностью личности решать профессиональные задачи с использованием информации, коммуникации. Общепредметная (базовая) компетенция отображает специфику определенной профессиональной деятельности, в нашем случае — музыкально-педагогическую. Предметная (специальная) компетенция проявляется в конкретной или надпредметной сфере профессиональной деятельности, у нас — музыкально-педагогической. Это совокупность знаний, умений и характерных черт в пределах предмета, что позволяет личности выполнять определенные действия под воздействием собственного отношения. Специальную — музыкальную компетенцию можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетенций в области предмета обучения.

Вышесказанное послужило основой для создания структуры музыкально-педагогической компетентности воспитателя и музыкального руководителя, которую составили три блока компетенций: общегражданские (ключевые), психолого-педагогические (общепредметные), музыкальные (предметные) (см. структуру). Поскольку компетентность состоит из знаний, умений и навыков, а также профессионально-значимых личностных качеств, то и предложенная нами структура музыкально-педагогической компетентности условно поделена на два уровня: знания, умения,

навыки (ЗУНы) — первый уровень; качества личности (способности) — второй уровень.

Общегражданские знания, умения и навыки (первый блок компетенций) приобретаются в процессе освоения курсов философии, истории, социологии, политологии, культурологии, логики, этики и эстетики. В ходе изучения этих дисциплин у студентов формируются мировоззренческие позиции, лежащие в основе самосознания. В деятельности педагога идейная убежденность определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности, социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идейная убежденность лежит в основе социальной активности педагога, считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой его личности.

Психолого-педагогические знания, умения, навыки (второй блок компетенций) приобретаются студентами в процессе изучения одноименного цикла дисциплин.

Третий — блок музыкальных компетенций, в структуре поделен на две составляющие: музыкальную подготовку воспитателя и подготовку музыкального руководителя. Музыкальная подготовка последнего отличается количеством изучаемых дисциплин музыкального цикла. Так, исполнительская подготовка будущего музыкального руководителя включает комплекс дисциплин: вокал, хоровое дирижирование, специальный инструмент; в обучении будущего воспитателя она отсутствует вовсе.



Рисунок 1. Структура музыкально-педагогической компетентности воспитателя и музыкального руководителя

Теоретическая подготовка, присутствующая в обучении и воспитателя, и музыкального руководителя, у последнего является более разносторонней и содержательной: состоит из комплекса теоретических дисциплин, куда входят элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм. Музыкально-теоретическая подготовка воспитателя не выделена отдельной дисциплиной, однако она частично реализуется внутри учебного курса «Теории и методики музыкального воспитания детей», где отдельные темы посвящены музыкальной грамоте.

Методическая подготовка, реализуемая учебным курсом «Теории и методики музыкального воспитания детей» в полном объеме присутствует в структуре музыкально-педагогической компетентности и воспитателя, и музыкального руководителя.

Непременным условием успешной деятельности воспитателя и музыкального руководителя в области музыкального воспитания дошкольников, основой музыкально-педагогической компетентности обоих, на наш взгляд, является их готовность к педагогическому сотрудничеству, которую мы относим к базовым (общепедагогическим) компетенциям.

Второй уровень структуры представлен качествами личности будущего педагога. Качества личности (или способности) — индивидуально-психические особенности личности рассматриваются наукой в тесной связи с деятельностью. Они развиваются в процессе деятельности, влияют на саму деятельность, повышают ее качественный уровень. Для музыкально-педагогической деятельности, как и для любой другой, необходимы определенные способности, которые входят в целостную систему способностей и обеспечивают успех в данной деятельности. Поскольку музыкально-педагогическая деятельность характеризуется как общими, так и специальными (музыкальными) способностями, индивидуальные качества личности связаны с профессиональной пригодностью педагога, которая понимается как соответствие выбранной профессии, интересов, склонностей, потребностей, индивидуальных черт характера.

В структуре выделены общегражданские, психолого-педагогические и музыкальные качества личности, где психолого-педагогические разделены на педагогические, профессиональную направленность и нравственно-волевые [2]. Примечательно, что музыкальные качества личности являются общими для воспитателя и музыкального руководителя [3, с. 335].

Итак, в структуре музыкально-педагогической компетентности присутствуют общегражданские, психолого-педагогические и

музыкальные компетенции, которые являются общими как для воспитателя, так и музыкального руководителя. Отличительной чертой в структуре музыкально-педагогической компетентности является содержание музыкальной компетенции, которая у воспитателя и у музыкального руководителя различается уровнем музыкальных знаний, умений и навыков.

Список литературы:

1. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. 2006. № 45—46. С. 6—7.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Питер, 1993. — 172 с.
3. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс +, 2011. — 352 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001. С. 240.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЯХ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Славнова Олеся Сергеевна

соискатель РГУ имени С. А. Есенина, г. Рязань

E-mail: lesya765@yandex.ru

Изменения, происходящие в стране, обусловили новые требования к подготовке будущих офицеров к службе Отечеству, в связи с чем стали необходимыми изменения в подходах к отбору содержания военно-профессионального образования, к методам и средствам обучения и воспитания в военных учебных заведениях, к способам организации воспитательной деятельности, к характеру отношений между преподавателями и курсантами. На первый план выдвигаются требования к выпускникам военных вузов быть профессионально и социально компетентными людьми, иметь сформированные социально значимые качества личности, быть подготовленными к переменам, которые происходят в окружающей действительности, руководствоваться в своей повседневной жизни ценностями уважительного

отношения к каждому человеку, развитым чувством долга, честью, дисциплинированностью и ответственностью [1, с. 237—238].

Реформирование российского общества потребовало изменений в содержании, формах и методах организации образовательного процесса в высшей школе, в том числе и в вузе МВД России.

Следует отметить, что вуз МВД — это военный вуз, который имеет определенную специфику обучения, отличающуюся от специфики обучения в гражданском вузе. В военном вузе курсанты уже с первых дней службы или обучения не просто учатся и готовятся как военные специалисты, а начинают решать реальные учебные, служебные, боевые задачи. Соответственно, военно-педагогические воздействия и взаимодействия имеют самую непосредственную практическую, служебную направленность. То есть, фактически, каждый военнослужащий сразу включается в функционирование военного коллектива, приступает к военно-профессиональной деятельности и несет полную личную ответственность (не только моральную, но и юридическую, правовую) за качество учебы, свое поведение и дисциплину. При этом субъектами педагогических воздействия и взаимодействия выступают, в основном, уже достаточно взрослые люди, в возрасте 18 лет, со своими, в определенной степени, уже сложившимися взглядами, мировоззрением, личностными качествами.

Все чаще в науке и среде практических работников МВД России стали говорить о качестве социальной подготовки, связывая ее с конечным результатом — компетентностью выпускника.

Компетентность — это совокупность сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста в общем или в определенной области деятельности [3, с. 45]. Например, Ю. Г. Татур выводит определение компетентности специалиста с высшим образованием, рассматривая ее в соотношении с результатом образования. Автор считает, что «компетентность специалиста с высшим образованием — это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [4, с. 16].

До сих пор существует большое разнообразие мнений относительно видов и форм компетентности. В различных областях общественных наук принято говорить об управленческой, гражданской, профессиональной, социальной и других видах

компетентности, что свидетельствует о возрастающем интересе к этому феномену. В психолого-педагогической литературе среди рассматриваемых видов компетентности заметное место отводится социальной и профессиональной, ведь именно наличие данных компетенций является необходимой составляющей профессионализма сотрудника ОВД.

Социальные и профессиональные компетенции являются важнейшим составляющим элементом успешной профессиональной деятельности будущего сотрудника ОВД. Основы их формирования закладываются непосредственно в период обучения в вузе МВД России, который включает в себя совокупность профессиональных, индивидуально-психологических, социально-психологических характеристик, способствующих формированию у курсантов знаний, умений, навыков, установок, личностных качеств, позволяющих им успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Следовательно, социальная компетентность предполагает информированность личности о социальной реальности, закономерностях протекания социальных процессов; подготовленность индивида к диалогу, принятию решений в соответствии с требованиями определенного социума и спецификой субкультуры [2, с. 35]. Профессиональная компетентность трактуется в научно-педагогической литературе как интегративная характеристика личности, совокупность профессиональных и индивидуально-психологических качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование специалиста в обществе и эффективную реализацию профессиональной деятельности (А. В. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур и др.).

Данные определения отчетливо показывают, насколько тесно по своему содержанию взаимосвязаны социальные и профессиональные компетентности, насколько они взаимообуславливают друг друга, ведь любая профессиональная деятельность осуществляется людьми в их взаимодействии друг с другом, в конкретных социальных условиях. Именно курсантам вуза МВД России предстоит в профессиональной сфере и в кризисных ситуациях принимать адекватные решения и оказывать помощь разным категориям населения, руководствуясь при этом как юридическими, так и социальными нормами. Поэтому не случайно во всех документах, касающихся вопросов модернизации отечественной системы профессионального образования, указывается на необходимость усиления внимания к социально-воспитательным процессам в вузах, подчеркивается важность формирования субъектной позиции, гражданственности, социальной грамотности у учащейся молодежи.

Профессионально и социально компетентным может считаться выпускник военного вуза, который: предан профессии офицера, мотивирован к осуществлению военной службы и удовлетворен ею; активно осваивает нормы и эталоны профессии, достигает мастерства в ней, стремится к профессиональному и личностному росту; осознанно развивает свою индивидуальность средствами профессии; использует приемлемые в демократическом обществе способы профессионального и межличностного общения; успешно решает задачи обучения и воспитания вверенного ему контингента, готовит для общества преданных защитников Родины, обладает необходимыми для этих целей психологическими и личностными качествами [5, с. 20—21].

Подготовка профессионально и социально компетентной личности сотрудника ОВД невозможна без становления духовно-нравственной культуры. Данное личностное образование, в основу которого заложена прочная ценностно-смысловая основа, выступает профессионально значимой характеристикой офицеров правопорядка, так как правоохранительная деятельность сопряжена с профессионально-нравственным риском, подразумевающим угрозы, шантаж, провокации, втягивание в незаконные связи, организуемые криминальными элементами, что может привести к нарушению закона, этических норм, снижению эффективности или прекращению профессиональной деятельности [5, с. 45].

Курсант военного вуза сегодня — это будущий военный профессионал нового века. Чтобы он стал им, мало только хорошей профессиональной подготовки, он должен стать социально-компетентным, ответственным и личностно-зрелым человеком, способным на высоком уровне решать нестандартные задачи, которыми изобилует современная жизнь.

Сотрудник правоохранительной системы объективно и необходимо должен быть обучен и воспитан в профессионально-нравственном отношении, как на уровне сознания, так и на уровне поведения. В противном случае он теряет юридическое и моральное право заниматься правоохранительной деятельностью. Безусловно, любая профессия налагает на человека определенные правовые и нравственные обязанности. Однако есть такие виды деятельности в нашем обществе, для выполнения которых недостаточно овладеть определенной системой знаний и навыков. Необходимо еще и моральное право, чтобы заниматься этим видом деятельности. Именно таков труд сотрудника органов внутренних дел.

Список литературы:

1. Военная педагогика / Под ред. О. Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2008. — 640 с.
2. Леднева И. В. Формирование социальной компетентности курсанта вуза МВД (социально-педагогический аспект) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2007. № 2. С. 35—36.
3. Лобанова Т. Н. Построение модели ключевых компетенций / Лобанова Т. Н. // Стратегия управления персоналом. 2002. № 11. — С.45.
4. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методол. семинара: авторская версия / Ю. Г. Татур. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. — 16 с.
5. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие / Под ред. И. А. Алехина. — М.: ВУ. 2003. — 45 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Хамидуллина Земфира Владимировна

учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения

«Средней общеобразовательной школы № 1 с углубленным изучением отдельных предметов», г. Надым

E-mail: zemfira.5.1955@mail.ru

Людей неинтересных в мире нет,

Их судьбы — как история планет.

У каждой все особое, свое,

И нет планет, похожих на нее,

У каждого свой тайный личный мир

Е. Евтушенко

Новые информационные технологии, методики, программы не должны становиться самоцелью, вырастить человека думающего, умеющего действовать адекватно в любой ситуации, быстро и разумно принимать решения на разных уровнях (учебных, нравственных, профессиональных, житейских). Главное, научить учиться на уроках и во внеурочное время; определять проблему, выдвигать гипотезу,

добывать информацию, проводить наблюдения, делать обобщение и выводы, применять научные методы исследования с использованием современных информационных технологий.

Современное общество предъявляет очень высокие требования к молодым специалистам: профессионализм, глубокие знания, умения ориентироваться в огромном информационном потоке новых сведений, извлекать необходимые факты и данные, продуктивно использовать их на практике.

Но действительность, особенно в условиях экономической нестабильности, показывает, что многие молодые люди не найдя применения своим знаниям, не способны кардинально поменять жизнь. Они считают смену сферы деятельности показателем собственной некомпетентности. При этом профессиональная деятельность становится неэффективной или теряется квалификация, возникает неудовлетворенность не только профессией, но и жизнью в целом.

В эту категорию чаще всего попадают «трудные» дети — это талантливые, с неординарным мышлением учащиеся, которым особенно необходима помощь и поддержка окружающих. Какой же выход из создавшейся ситуации?

В процессе обучения в школе с помощью информационных технологий ребенок учится работать с текстом, создавать графические объекты и базы данных, использовать электронные таблицы. Он узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, расширяется его кругозор. Использование информационных технологий на занятиях повышает мотивацию учения и стимулирует познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы. Компьютер вместе с информационными технологиями открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащегося.

Одним из средств освоения стремительно нарастающего потока информации, ориентации в нем и систематизации материала служит исследовательская, проектная и олимпиадная деятельность учащихся, которая позволяет вооружить ребенка полезными знаниями, умениями, навыками. Необходимо развивать интерес к творческой, поисковой работе учащихся как можно раньше.

При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности — познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического.

В своем опыте работы ориентируюсь:

- на создание доброжелательной обстановки при совместной работе учителя и ученика (гуманно личностная технология Ш. А. Амонашвили);
- на развитие творческих способностей личности (И. П. Волков);
- на лично-ориентированное развивающее обучение (И. С. Якиманская);
- на систему проблемного обучения (М. И. Махмутов);
- на организацию научной исследовательской, проектной и олимпиадной деятельности в общеобразовательном учреждении (А. И. Савенков, А. В. Леонтович).

Система научной исследовательской, проектной и олимпиадной деятельности в общеобразовательном учреждении складывается из научной исследовательской и проектной деятельности обучающихся и педагогического коллектива, сопровождающихся получением новых знаний, их расширением, применением в практической деятельности, развитием творческих способностей каждого ребенка, оценкой результатов труда на различных уровнях и их поощрением.

В современном мире уже становится неприлично быть некомпетентным в области информационных технологий: способность к оценке и интеграции опыта деятельности в современной информационной среде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия; наличие потребности в саморефлексии; освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации. Исследовательская деятельность — один из универсальных способов познания действительности, который помогает развитию личности в динамично изменяющемся мире.

Руководство научно-исследовательской деятельностью школьников — одно из направлений в работе современного учителя. Главное условие — наличие у педагога и учащегося общей точки соприкосновения в какой-либо области, интересной для исследования. Обучение в сотрудничестве для раскрытия творческих способностей каждого ребенка приемлемо для использования в любом образовательном учреждении.

Желание учителя готовить и проводить нестандартные уроки, используя современные информационные технологии, сотрудничество с коллегами, делают возможным освоение данного опыта. *Например, результаты лабораторно-практической работы по теме «Среднее*

арифметическое. Проценты. Округление чисел. Круговые и столбчатые диаграммы» (5—7 классы) могут использоваться педагогами, психологами, классными руководителями для бесед с детьми и родителями на тему «Организация режима дня обучающихся», соответствие санитарно-гигиенических требованиям к объему домашнего задания, отношение учащихся к предмету, комфортности на конкретном уроке.

Трудоемкость опыта определяется следующими составляющими:

- диагностика первоначальных знаний и умений по предмету;
- формирование математического информационно-образовательного пространства;
- раскрытие творческих способностей учащихся через организацию проектно-исследовательской, развивающей и конструктивной деятельности учащихся;
- формирование умений найти проблему, определить область исследования, сформулировать тему, выдвинуть гипотезу, добывать информацию, проводить наблюдения, делать обобщение и выводы, используя научные методы и современные информационные технологии;
- представление результата своего труда.

Наблюдения за учащимися, исследования их способностей должны проводиться различными структурными подразделениями школы в течение нескольких лет, когда дети взрослеют с первого по одиннадцатый класс.

Объектом являются учащиеся среднего и старшего звена, учителя школы. Предлагается условно учащихся разбить на группы:

- первая группа — это все ученики 5—7 классов, а не только одаренные (необходимо помочь каждому ребенку найти интересующую их область занятий, то есть всесторонне развивать);
- вторая группа — ученики 8—9 классов, для которых предполагается совмещение своих возможностей и интересов. Углубленное изучение отдельных предметов (математика, физика, информатика, языки) помогает выявить научные способности ученика. Обычно уже к этому возрасту более четко проявляются склонности и приоритеты в каких-либо областях наук;
- третья группа — учащиеся 10—11 классов, имеющие опыт и навыки творческой работы, не просто усвоение накопленного людьми знания, но и создание своего продукта.

Предметом служит система научной исследовательской, проектной и олимпиадной деятельности в общеобразовательном учреждении.

Данная система складывается из научной исследовательской и проектной деятельности учащихся и педагогического коллектива, сопровождающихся получением новых знаний, их расширением, применением в практической деятельности, развитием творческих способностей.

Цель: воспитание и развитие интеллектуально — творческого потенциала личности учащихся.

Задачи:

- Обучение школьника навыкам исследовательской, проектной и олимпиадной деятельности.
- Развитие творческих способностей школьника на основе изученных его индивидуальных возможностей, склонностей, образовательных потребностей.
- Развитие познавательного интереса учащегося к исследовательской и олимпиадной работе.
- Воспитание у школьника потребности и умения самостоятельно приобретать знания и расширять свой интеллектуальный и научно-технический кругозор.
- Формирование умений использования современных информационных технологий.
- Воспитание у ребенка качеств «борца», умеющего преодолевать жизненные преграды.

Выявление творческих способностей учащихся.

Прежде чем, перейти непосредственно к вопросу о выявления творческих способностей учащихся, хотелось сказать о структуре работы учителя математики. Традиционно, учитель ведет математику с 5-го по 11-й класс, одновременно являясь классным руководителем. Это создает великолепные возможности для наблюдений и исследований за каждым учеником в отдельности и классом в целом.

Выявление творческих способностей учащихся при переходе в среднее звено проводится учителями предметниками совместно с психологами при поступлении учащихся в профильные 5-е классы (первый уровень).

Учитель предметник, а также научный и классный руководитель, чаще всего в одном лице проводит наблюдения.

Как учитель — за уровнем обученности:

- положительное и отрицательное отношение к предмету;
- анализ устных ответов учащихся;
- работоспособности на контрольных и проверочных работах;
- самостоятельность в решении конкурсных задач;

- результаты олимпиад, контрольных и самостоятельных работ, контрольных срезов, тестов;
- учет количества решаемых задач учащимися за определенное время.

Как классный руководитель: проводит опросы, анкетирования и тестирования для изучения классного коллектива, взаимоотношений с родителями, со сверстниками и учителями, например такие как «Умеете ли вы контролировать себя», «Шкала проявления тревожности» по Дж. Тейлору и другие.

Как научный руководитель: проводит тесты «Коэффициент нереализованного интеллектуального потенциала», «Направленность вашего ума».

На основе полученных данных составляются различные карты: *психолого-педагогическая карта изучения личности ученика, карта личностных достижений на каждого ученика в отдельности и для класса в целом.*

С помощью этих карт, а также карт сопровождения, четко отслеживается рост творческого потенциала ребенка, раскрываются скрытые его возможности. К сожалению, для более полного раскрытия «своего я» и самоутверждения, ребенок должен хотя бы однажды подышать воздухом полета талантов, почувствовать свою причастность к их когорте.

С пятого класса ведется учет «количества решенных задач за определенное время». С учетом психологических и возрастных особенностей, каждый класс получал задания на контрольной или проверочной работе, имея при этом их резерв. Ученик отмечал у себя количество верно выполненных заданий, знал свои достижения и неудачи, знал к чему ему надо стремиться. Педагог в свою очередь вел учет этих данных в течение года и регулярно проводил анализ и соответствующую работу. Таким образом, собиралась база данных за весь учебный год. В результате всех наблюдений общеучебных умений и навыков, а также опираясь на «индивидуальную карту исследования коэффициента IQ» школьными психологами, был возможен переход учащихся из общеобразовательного класса в лицейский и наоборот.

Фундамент научной исследовательской, проектной и олимпиадной деятельности закладывался с пятого класса. Организация учебной деятельности проводилась в форме *частично-поисковой и исследовательской работы: решение одной задачи различными способами, составление задач, математических сказок, литературно-математические экспромты, ежегодные математические вечера — КВН, «Счастливый случай»; еженедельное решение конкурсных задач в*

специальных тетрадах. Многие дети поначалу самостоятельно не справлялась с решением конкурсных задач. Одни обращались за помощью к родителям, старшим братьям и сестрам; некоторые просто к знакомым, сотрудникам своих родителей. Однако не каждый взрослый человек брался решать конкурсные задачи, которые требовали особых знаний, умений и навыков от него самого. В дальнейшем, учащиеся втянулись в работу. Естественно у каждого ребенка появился свой мотив, чтобы научиться решать нетрадиционные задачи. ***Но главная цель была достигнута. Ребята с удовольствием ждали субботы, когда можно было свободно высказываться и предлагать может быть даже самые «бредовые идеи» по поводу решения оригинальных задач, зная, что никто не осудит и не посмеется.***

Следующим шагом стало подготовка и участие в олимпиадах и конкурсах по математике — «Кенгуру», «Эрудит», «Турнир Архимеда» и «Авангард»; по русскому языку — «Медвежонок»; по информатике — «Кит», а также обучение в заочной многопредметной школе при Московском Государственном Университете им. М. В. Ломоносова.

Именно здесь происходили первые самостоятельные открытия ребенка, даже небольшие и как будто незначительные, но в них были ростки будущего интереса к науке. Реализованные возможности стимулировали интерес не только к математике, но и другим наукам.

Олимпиады позволяют ученику познать самого себя, дают возможность в большей степени утвердиться в собственных глазах и глазах окружающих. В целом они и служат развитию творческой инициативы ребенка.

Еще одним инструментом выявления творческих способностей являются нестандартные задания. Например, при изучении темы «Диаграммы» и «Проценты» проводилась лабораторно-практическая работа, «*Время, затраченное на выполнение домашнего задания*». В течение двух недель ученики в дневниках вели наблюдения за временем, при выполнении домашнего задания. Затем на уроке математики ученики произвели вычисления — среднее время выполнения домашнего задания по каждому предмету. Следующим шагом было составление круговых и столбчатых диаграмм в цвете по своим данным. Результаты были представлены родителям на собрании, учителям предметникам и психологам.

На конец первого уровня обучения каждый ребенок являлся автором маленьких произведений: мини-справочник по математике, «альбом стихов, экспромтов или сочинений о математике, математиках и о себе». Учащиеся лицейского класса кроме того

создавали авторские мини «сборники конкурсных задач с решениями», проектные или исследовательские работы.

Диагностика творческих способностей обучающихся второго уровня обучения:

- *психологи совместно с классным руководителем проводят работу по профориентации;*
- *углубленное изучение отдельных предметов (математика, физика, информатика, языки) позволяет выявить научные способности ученика;*
- *исследовательская и проектная деятельность проходит на более высоком уровне;*
- *решение олимпиадных задач и задачи повышенной сложности (уровень С);*
- *участие в предметных олимпиадах и научно-практических конференциях различного уровня.*

Данные, полученные в результате диагностики и наблюдений, помогают подростку в выборе дальнейшей учебы: техникум, училище, информационно — технологический, гуманитарный или математический классы. *В результате многолетнего союза ученик—учитель—родитель раскрывается многогранный талант ребенка.*

Опираясь на фактические результаты исследований и наблюдений, создаются различные карты, схемы и таблицы, позволяющие видеть класс в целом, а также каждого ученика в отдельности; рост и развитие индивидуальных творческих способностей ребенка, и становление его как личности:

- *схемы общеучебных знаний, умений и навыков, учащихся 5—11 классов с учетом положительного и отрицательного отношения к математике;*
- *диаграммы роста успеваемости и уровня обученности учащихся;*
- *диаграмма роста самостоятельности в решении конкурсных задач;*
- *диаграммы работоспособности учащихся на контрольных работах;*
- *«индивидуальные карты развития интеллекта» каждого ученика, начиная с 5-го класса;*
- *«карта распределения IQ по уровням развития интеллекта учащихся класса».*

Результативность опыта

• *высокий уровень знаний учащихся (например, выпуск 2011 г. 86 % качество в классе с углубленным изучением математики, физики и информатики, где ребята занимались исследовательской деятельностью с 5-го класса; результаты ЕГЭ — min балл = 45 — один ученик, max балл = 89, средний балл = 68);*

- большой познавательный интерес учащихся к выполнению работ творческого исследовательского, проектного и олимпиадного характера;
- умение и желание трудиться, высокая работоспособность;
- потребность постоянно находиться в поиске;
- умение ориентироваться в сложных ситуациях и преодолевать трудности;
- хороший уровень творческой активности по предметам;
- умение применять математические знания в других областях науки;
- профессиональная направленность;
- здоровый образ жизни;
- успешные выступления учеников на районных и окружных олимпиадах по математике, физике, информатике, русскому и английскому языкам, обществознанию и экологии. Участие во Всероссийской олимпиаде по математике в Майкопе (2010 г.) и международном молодежном форуме на Аляске по охране окружающей среды (2011 г.).
- 100 % поступление выпускников 11 а класса в высшие учебные заведения, 69,5 % поступление на бюджет. Например: МГУ — На-На технологии Мадьяров Ярослав, Физфак — Кальмуков Екатерина, географический Осокина Варвара.

Приложение: (контингент учащихся 5—6 классов).

- № 1. Сценарий учебного занятия по математике для учащихся 5—6 класса «Среднее арифметическое чисел. Округление чисел. Проценты. Круговые и столбчатые диаграммы».

Список литературы:

1. Далингер В. А., Топекина Н. В. Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике: Учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004.
2. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся как приоритетное направление развития системы российского образования // Научно-методический и информационно-публицистический журнал «Исследовательская работа школьников». 2007. № 4.
3. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1993.
4. Образование: Взгляд в будущее: сборник лучших работ участников VII Всероссийского конкурса педагогов 2010/2011 учебного года. Обнинск: МАН «Интеллект будущего», 2011.

5. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005.
6. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. — Ростов н/Д.: издательский центр «Март», 2002.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М., 2006.
8. Савенков А. И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов. — М.: Генезис, 2005.

АНГЛИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шварцберг Надежда Борисовна

преподаватель КАуР № 27, г. Москва

E-mail: Nadezda2012.ru@mail.ru

Странное и мелодичное слово «лимерик» (теперь оно чаще произносится «лимрик») сравнительно недавно вошло в русский обиход. О происхождении его долго спорили и в самой Англии. Скорее всего, правы те, кто по традиции ведет его от названия ирландского города Лимерика. Так назывались застольные песни, которые в давние времена пели веселые бражники в этом городе. Поначалу песни эти обычно заканчивались приглашением:

*Приезжайте, приезжайте
К нам в далекий Лимерик!*

Со временем они сократились до пяти строк — их пели во время застолий, состязаясь в шутках и остроумии. Однако неизменным оставалось одно: в первой строке всегда назывался герой и героиня стихотворения и место действия или их происхождения. Далее следовал лаконичный рассказ о каком-либо деянии или свойстве героя, обязательно смешном или маловероятном, заканчивающийся эффектной строкой, дающей ему оценку или разрешающей возникшее затруднение. К тому времени, когда эти песенки были собраны и изданы издательством Маршалл в небольшом сборнике 1820 года, они уже пользовались достаточной известностью.

Впрочем, широкая популярность пришла к этому виду шуточной поэзии лишь после того, как художник Эдвард Лир (1812—1888), издал две небольшие книжечки, написанные в часы досуга, дав им странные названия «Книга бессмыслицы» (*A Book of Nonsense*, 1846) и «Еще бессмыслицы» (*More Nonsense*, 1872). Он, конечно, хорошо знал традиции; судя по всему, он читал сборник издательства Маршалл. Сам он как-то рассказывал, что толчком для его «бессмыслиц» послужил известный лимерик «Человек из Табаго».

*There was an old man of Tabago
Who lived on rice, gruel and sago...*

Лир использовал форму народного лимерика, введя в небольшие изменения. С помощью заглавных букв он придал особую торжественность первой строке, заменил в некоторых случаях географическое название на иную «примету» для своих героев («*There was a Young Lady whose nose, / Was so long that it reached to her toes...*»). В тоже время он сосредоточил свое внимание на мало вероятном, необычном, отбросив другие традиционные сюжеты лимериков, заметив, кстати, что сам Лир слово «лимерик» не употреблял, но неизменно называл свои стихи «нонсенсами», то есть бессмыслицами.

В своих книгах Лир создал особый, ни на что не похожий мир, бросающий вызов законам «здравого смысла», признанным в викторианском обществе. В этом мире не ходят в церковь, не признают общественных различий, не мечтают о деньгах, чинах, выгодных браках, не лицемерят, не думают о том, что скажут соседи. Его герои заняты самыми основами бытия — они едят, пьют, спят, ловят рыбу, прыгают, бегают, умирают и воскресают. Материальные основы бытия осмысляются тут весело и гротескно. Если едят лук с мёдом или кашу с мышами; если пьют — то слабительное или горячее пиво. Заболев чумой, исцеляются с помощью сливочного масла; свалившись в котёл с кипящим бульоном, вылезают из него живыми и невредимыми. Герои Лиры совершают множество необъяснимых поступков: сидят на верхушках пальм, живут в чайниках и сундуках, бегают вверх и вниз по горам. Они не отделяют себе от природы: танцуют с воронами, ездят верхом на зайцах, беседуют со свиньями; птицы выют гнёзда в их бородах, посиживают у них на носках и шляпах. Эти господа любят незамысловатую музыку, а считают редко и всегда с печальным исходом: то бросаются в пропасть, то принимаются за крепкие напитки. Внешность у их героев под стать их поступкам — головы то огромные, то крошечные, с булавочную головку, а то и вовсе квадратные, носы такие длинные, что приходится нанимать для

них носильщиков, глаза разного размера и цвета. Они щеголяют в самых нелепых нарядах.

Странно ведут себя и животные. Птенцы и щенки вырастают до гигантских размеров, коровы взбираются на деревья, поросята наслаждаются музыкой. Все это подчёркнуто земное, связано с физическим бытием, складывается в весёлую гротескную картину, некий мир вверх тормашками. Лир затеял эту весёлую игру для развлечения детей графа Дерби, в поместье которого зарисовал уникальную коллекцию животных. Немаловажно и то, что каждую из своих бессмыслиц он сопровождает собственным рисунком, который добавляет новые краски к словесному описанию. Необычайный эффект лимериков Лира возникает именно благодаря этому сочетанию словесного и изобразительного искусства. При всей весёлости игры в нонсенс, которой самозабвенно занят Лир, порой в его лимериках звучат грустные, лирические ноты, возникает тема одиночества, враждебность окружающего мира, Интересны в этом отношении персонажи, снова и снова появляющиеся в его лимериках — это некие they, которые воплощают норму и здравый смысл и противопоставляются чудакам и безумцам. Впрочем, нередко они ведут себя открыто враждебно по отношению к лировским героям, а порой без долгих раздумий и вовсе их изничтожают. Лир подчёркнуто, прост и скромен в своих нонсенсах: изысканные словесные образы и сложные конструкции в них отсутствуют. Изредка он играет английский орфографией (скажем, рифму *roker* с *oker*, т. е. *ochre*) или использует многозначность отдельных существительных и глаголов (так, он обыгрывает глагол *.sweep*, заставляя некую даму из Тира извлекать чарующие звуки из арфы не только перстами, но и метлой). Зато он придумывает самые неожиданные рифмы, и новые словечки или почти незаметно сдвигает смыслы известных слов, разрывает и переносит рифмы или, напротив, сливает их.

Неологизмы и словоупотребления Лира прочно вошли в английский язык и литературу; лингвисты посвятили им специальные работы. Лир писавший нонсенс и только нонсенс, стоит особняком не только в английской, но и вообще в европейской литературе своего времени-с ним, пожалуй, некого сравнивать. Правда, обычно в связи с его именем вспоминают Льюиса Кэрролла, который даже превосходил его, во всяком случае, в том влиянии, которое он оказал на последующее развитие литературы не только в Англии, но и в других странах. Однако если внимательно взглянуть в творчество этих двух авторов, то можно заметить, что различий между ними не меньше, чем сходство. Одно из них, и весьма важное, заключается в том, что Кэрролл развил другие

виды нонсенса, решительно отодвинул лимерики в сторону. Жанр лимериков, возрожденный к новой жизни Эдвардом Лиром, приобрёл широкое распространение в десятилетия, последовавший за публикацией его маленьких книжек. К нему обращались самые разные писатели, как второстепенные, так и признанные мастера.

По мере того, как жанр этот становился всё более популярным, лимерики теряли свою изначальную простоту и наивность, становясь «стихами на случай», отдельными редкими вкраплениями в творчестве того или иного автора.

В XX веке лимерики расширяли свой диапазон, включая в себя научную, художественную и иную злободневную тематику. Появились и лимерики на политические темы. Так проходит свой путь английский лимерик — от вольной народной песни в художественную литературу и современный фольклор.

1. There was an Old Man with f beard,
Who said, «It is just as I feared!-
Two Owls and a Hen,
Have all built their nests in my beard! »
Один старичок-бородач
Кричал: «Нет покоя — хоть плач:
Совы, синички
И прочие птички
Гнёзда вьют в бороде... Даже грач»!

2. There was a Young Lady of Ride,
Whose shoe-strings were seldom untied?
She purchased some clogs,
And some small spotted dogs,
And frequently walked about Ride.
Завязавши ботинки на бантики,
Знай гуляла по пристани
Со щеками пятнистыми
И порочила климат Атлантики.

Список литературы:

1. Вишневская Г. М. Работа над ритмом английской речи на материале лимериков // Иностранные языки в школе. 2005. № 4.
2. Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. Л. 2000.

1.10. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА

Кравчёнок Ирина Анатольевна

*учитель географии, «Средняя общеобразовательная школа № 33»,
Бюджетное общеобразовательное учреждение, г. Омск
E-mail: omgeo33@mail.ru*

Михальчук Светлана Николаевна

*учитель русского языка и литературы, «Средняя
общеобразовательная
школа № 33», Бюджетное общеобразовательное учреждение, г. Омск
E-mail: mihalchuk_sveta@mail.ru*

Человек не рождается совершенным, но всю жизнь должен стремиться к этому. Об этом говорят абсолютно все религии мира и все педагогические доктрины.

Духовно-нравственные основы личности зарождаются и произрастают в семье. В меру своих сил и педагогических возможностей семья руководит становлением ребенка. Это характеризует семью как фактор духовно-нравственного воспитания. То есть, каковы семейные ценности, таков и уровень нравственного воспитания.

Никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья [5, с. 314].

Среди множества определений понятия «духовность» мы выбрали следующее: приобретение высокодуховных истин, умение быть милосердным, добрым, культурным [9, с. 193]. Духовность — это свойство всей человеческой жизни, все то, что нас может возвысить над вчерашними достижениями. Духовность проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе гармонии.

Но говорить сегодня о духовно-нравственном воспитании — значит говорить о проблемах, связанных с кризисом современного российского общества.

Общество должно покоиться на нравственных основах человеческой души, которые закладываются в семье, в ней и формируются. Следовательно, кризис в обществе порожден кризисом в семье. Главная причина — пренебрежение духовными законами.

Согласно опросу института социологии РАН около 50 % молодых людей готовы переступить через моральные принципы для того, чтобы добиться успеха. Для многих, к сожалению, идеалом становится вольная и роскошная жизнь, добывание денег любыми средствами. Происходит навязывание философии гедонизма, для которой смыслом жизни становится получение удовольствия любой ценой, непрестанные развлечения [2, с. 187]. Вторжение в жизнь компьютера заменяет людям живое общение. Большинство СМИ несут идею насилия, психологического террора, распущенности нравов. Все это, бесспорно, разрушает личность.

Выход в возрождении и сохранении духовно-нравственных основ семейного воспитания.

Здесь особенно актуально обращение к опыту православной педагогики, которая гласит: семейные ценности должны строиться на основе:

- единства семьи, жертвенности и любви;
- стремления семьи к духовному росту, самосовершенствованию;
- признания свободы личности ребенка и уважения его достоинства;
- сохранения чистоты супружеских отношений;
- участия в благотворительных программах общества;
- сохранения семейных традиций.

Опыт работы в школе, диагностика взаимоотношений в семье дала нам возможность разделить семьи на несколько типов.

1. Семьи с высоким уровнем нравственных отношений. В них здоровая моральная атмосфера, дети получают возможность для развития своих способностей. Это семьи, где знают классическую литературу, посещают театры, проводят с детьми досуговое время. Таких семей около 5 %-10 %.

2. Семьи со средним уровнем духовно-нравственных отношений. Семьи, в которых родители озабочены, прежде всего, добыванием средств к существованию, что сводит общение с ребенком к минимуму. Но личный пример родителей — главный критерий в поведении детей. Нет высоких идеалов, но есть нравственный стержень. Работа с такими семьями по повышению уровня духовной

культуры может давать положительный результат. По нашим подсчетам таких семей около 35—40%.

3. Семьи, где внимание родителей к детям гипертрофировано, где ребенок — центр забот. Это внешне благополучные семьи, в которых, к сожалению, отсутствуют истинные нравственные ценности. Дети в таких семьях эгоистичны, избалованы. 5—10 %.

4. Семьи, где родителям не до детей. Все пущено на самотек, нет разумного воспитания. Семьи, где часто происходят конфликты, социокультурный уровень низок. 10 %

5. Неблагополучные семьи, для которых характерны грубость, скандалы, аморальное поведение. Это семьи, от которых нужно защищать детей. 3—5%.

Примерно такую картину в процентном соотношении мы имеем в средней общеобразовательной школе. (Метод диагностики — анкетирование, личные наблюдения; количество детей — 123 человека — 9, 10, 11 классы).

Можно приводить много доводов и аргументов в пользу того, что семейные ценности — один из самых первых и важных факторов духовно-нравственного воспитания детей. Мы, авторы этой статьи, глубоко в этом убеждены. При разумном и рациональном подходе к вопросу о привитии правильного понимания, осознания и родителями и детьми, что такое духовные ценности, можно будет говорить о духовно-нравственном росте личности ребенка. И еще, на наш взгляд, очень важно, чтобы система ценностей не была навязана извне, а была бы осознанно принята и выражалась в стремлении жить по духовно-нравственным законам.

«Главное в жизни — достаток». «Хочу иметь хорошую работу». «Главное — хорошее образование, будет оно — все остальное приложится». «Хочу удачно выйти замуж». «Хочу во всем иметь успех». «Хочу создать семью. Любовь — вот что я ценю больше всего».

Так пишут 10-классники в своих сочинениях: «Что для меня ценно?» 16—17-летние юноши и девушки хотят от жизни многого, это видно по их цитатам. Именно в этом возрасте начинают одолевать вопросы о смысле жизни.

Лишь в 8 из 20 творческих работ учащиеся связывают свои цели и мечты с семьей.

Какое же место занимает семья в ряду их ценностей, и какими методами можно популяризировать детский интерес к семье как высшей общественной и духовной ценности, без которой, по сути, невозможно стать по-настоящему счастливым человеком даже при

условии осуществления намеченных целей, мечтаний, связанных с работой, образованием, личными амбициями?

При анализе сочинений уже в приватной беседе с учащимися выясняем, что многие подразумевали наличие семьи как опоры, и все желания их стали вторичны, а на первое место вышли следующие тезисы: «Я хочу, чтобы мои близкие меня понимали». «Я хочу создать по-настоящему счастливую семью».

«Сначала закончу ВУЗ, найду работу, а потом заведу семью, чтобы они ни в чем не нуждались».

Но этого не достаточно. Важно, чтобы каждый понял, что счастье в семье зависит не только от глубины чувств, но и от способности сохранять их в любых бытовых условиях, быть терпеливым, заботливым.

За негативной оценкой всегда стоит эмоция осуждения и гнева. Принятие даёт возможность проникновения в мир глубоко личностных переживаний детей, появления ростков «соучастия сердца». Печаль, а не гнев, сочувствие, а не мстительность — таковы эмоции истинно любящих своего ребёнка, принимающих родителей [1, с. 84]

Что можем сделать мы, педагоги? Осознать ценность семьи и получить истинное представление о духовности помогает классическая литература. Человек, прочитавший «Преступление и наказание» Достоевского, вряд ли будет способен причинить боль, страдание, тем более совершить убийство. Глубокие философско-религиозные размышления автора романа помогут разобраться в себе, стать добрее и милосерднее к окружающим. А роман Толстого «Война и мир» как нельзя лучше показывает, какой должна быть семья, рассказывает о семейных традициях и о том, что значит воспитывать сердцем.

Некоторые родители старшеклассников, оставшись после собрания, спрашивают: «Что мы делаем не так? Почему ребенок изменился?» Без сомнения — это сложный период в воспитании. Сначала ребенок живет взглядами родителей, затем он принимает в душу мнение учителей, затем мораль сверстников, общества. Затем отвергает все это. Этот кризис неизбежен: чтобы сделать правильный выбор, человек должен отодвинуть от себя все, что ему предлагали другие. И здесь недостаточно одной любви, заботы и внимания. Беседы и нравоучительные сентенции могут вызвать раздражение, запреты — агрессию. Как быть? Наше мнение таково: запастись гомерическим терпением и ждать... Если фундамент семейных ценностей заложен верно, то ребенок обязательно сделает правильный выбор, «вернется» к привычной жизни. Ведь традиции семьи, ее нравственные устои дают состояние покоя, стабильности и гармонии. То, к чему стремится человек в любом возрасте. В подтверждение тому хочется привести еще один пример из классической литературы: Аркадий

Кирсанов из произведения И. С. Тургенева «Отцы и дети», подвергшийся влиянию нигилизма Базарова, критикует патриархальные взгляды отца, отвергает все, что было для него ценно в детстве и отрочестве. Но в финале романа мы видим Аркадия, который обзаводится семьей и строит свои семейные отношения по «образу и подобию» своих родителей, проживших всю жизнь «душа в душу».

Что еще может сделать педагог на пути возрождения семейных ценностей?

Помимо тематических родительских собраний, индивидуальных бесед, тренингов для нас в работе стало традиционным проведение литературно-музыкальных композиций, посвященных Дню матери, сочинений «Мой ребенок», «Письмо дорогой маме» ко дню 8 Марта. Такая работа тоже дает положительный эффект. Мы думаем, что родители очень многое понимают о себе и о своем ребенке, когда слышат со сцены или в письме в свой адрес слова благодарности, признательности и любви.

Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить даже с младенцем. Когда говорится о взаимопонимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями. Имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребёнка и взрослого друг с другом [8, с. 68].

Отец и мать дают первые образцы поведения. Ребенок подражает и стремится быть похожим на родителей. И уже хорошо, если родители это понимают и стремятся контролировать свое поведение. От стиля взаимоотношений в семье, от понимания того, что если есть проблема, то ее надо решать, зависит и успешность в воспитании. Семейное воспитание — это, прежде всего, самовоспитание родителей.

Проблема многих родителей состоит в том, что они пытаются воспитывать в детях те качества, которыми сами не обладают. Курящий, пьющий или сквернословящий родитель вряд ли убедит своего ребенка не делать того, что делает сам. Это не значит, что родители должны быть идеальными в духовном и нравственном содержании, но они должны всегда работать над собой. В духовной жизни важно не то, насколько ты совершенен, а то, насколько ты способен работать над собой.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребёнка уверенности в том, что его любят и о нём заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникнуть сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей — это относится к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно. [6, с. 158]

Список литературы:

1. Азаров Ю. П. «Семейная педагогика» М.: 1994.с. 84
2. Вестник Института социологии РАН «Социальное измерение современного российского родительства»,№ 2, 2011.с. 187
3. Гаспарян Ю. Г. «Семья на пороге XXI века» С-П.: 1999 г.
4. «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы» М.: «Планета2000», 2002 г.;
5. Лазарев А. А. «Семейная педагогика» Учебное пособие М.: Академия, 2005. с. 314
6. Лесгафт П. Ф. «Семейное воспитание ребенка и его значение» М.: Педагогика, 1991. с. 158
7. Научно-методический журнал «Классный руководитель». М.:2004 г. № 6;
8. Сатир В. «Как строить себя и свою семью» М.: Педагогика — пресс, 1992. с. 68
9. «Философский энциклопедический словарь» Губский Е. Ф., Кораблева Г. В. М.:Инфра — М,1997.С. 193

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ

Никитина Екатерина Леонидовна

канд. пед. наук, старший преподаватель ВятГГУ, г. Киров

E-mail: vikipipiliki@gmail.ru

В современных условиях рассмотрения семьи и школы как равноправных участников образовательного процесса многие ученые и практики уделяют особое внимание при работе с семьей на аспект развития ее воспитательных возможностей, в частности на развитие родительской компетентности (В. Н. Бушина, Н. Н. Мизина, Н. А. Хрусталькова и др.), осознанного родительства (М. О. Ермохина), воспитательного потенциала семьи (Н. В. Додокина, О. В. Кучмаева, Л. Н. Константинова, А. А. Чуприна), педагогической культуры родителей в целом (В. Н. Вершинин, И. А. Колесникова, М. Н. Недвецкая).

Педагогическая культура родителей (в широком социально-педагогическом смысле) — это составная часть общей культуры человека, в которой отражается накопленный человечеством за всю его историю опыт воспитания детей в семье. Под педагогической культурой родителей (в узком педагогическом смысле) понимается такой уровень их педагогической направленности, который отражает

степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания [3, с. 64]. С одной стороны, педагогическая культура отражает уровень усвоения человеком сложившегося в обществе социально-педагогического опыта, с другой — реализацию этого опыта в повседневной деятельности.

В структуре педагогической культуры родителей выделяют следующие компоненты:

- *когнитивный компонент* — определенная сумма физиолого-гигиенических, психолого-педагогических, правовых знаний, необходимых для полноценного осуществления воспитания в семье. В первую очередь это знание основных законов анатомо-физиологического и психического развития ребенка; понимание ценностей семейной жизни и семейного воспитания; овладение знаниями об ошибках, трудностях семейного воспитания и способах их устранения; знание прав и обязанностей родителей и ребенка;

- *операционный компонент* — осознанное овладение родителями методами, приемами, формами воспитательного взаимодействия с ребенком; умение организовать полноценную жизнь ребенка в семье, диагностировать способности ребенка;

- *коммуникативный компонент* — умение родителей создать положительный, благоприятный семейный климат; взаимопонимание, как с детьми, так и с другими членами семьи, терпимость к их мнению; умение предупреждать и решать конфликты;

- *рефлексивный компонент* — умение анализировать собственный действия, поступки и состояния; оценивать необходимость и эффективность применявшихся методов и приемов воспитания, причины успехов и неудач, возникающих затруднениях в ходе семейного воспитания; способность посмотреть на себя со стороны глазами своего ребенка;

- *эмоциональный компонент* — умение владеть собою в трудных, непредвиденных ситуациях; понять состояние ребенка по малоприметным особенностям его поведения, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь для их разрешения; способность родителей к эмпатии, сочувствию и сопереживанию [1].

Уровень педагогической культуры родителей представляет собой степень готовности родителей к эффективной организации воспитательного процесса в семье, основанной на знаниях, умениях и навыках педагогического взаимодействия с ребенком, понимании особенностей его личностного развития и желании приобщить его к культуре и традициям семьи и общества [3, с. 66]. Уровень педагогической культуры родителей зависит от уровня их образования, от их общей культуры, от индивидуальных особенностей, определяется уровнем собственной воспитанности, а также накопленным жизненным опытом.

В настоящее время уровень сформированности педагогической культуры большинства родителей низок, что, разумеется, отрицательно сказывается на результате их воспитательной деятельности, а, следовательно, проявляется в низком уровне воспитанности современных детей. Большая доля родителей не знакома с закономерностями развития и воспитания детей в разные возрастные периоды, некомпетентны в вопросах семейного воспитания и плохо представляют себе его цели. Педагогическая неграмотность отцов и матерей, непонимание ими насколько сложен процесс развития ребенка, приводит к большим ошибкам в семейном воспитании. Следовательно, решение проблемы семейного воспитания в современных условиях зависит от целенаправленной педагогической подготовки родителей. Подготовка родителей к воспитанию детей должна предусматривать значительное повышение уровня их педагогической культуры. Такого уровня, который позволит им сделать семейное воспитание процессом радостным и успешным, полноценно решающим задачи развития и воспитания ребенка в единстве с образовательным учреждением.

Чаще всего в воспитании детей родители опираются на опыт близких им людей, свой собственный опыт и образцы воспитания детей, которые, как известно, имеют ограниченное применение, так как не учитывается индивидуальность ребенка. Важно отметить, что современный ребенок воспитывается не большой массой родственников огромной семьи, а всего одним-двумя родителями, что само по себе значительно сужает возможности воспитательного процесса. К тому же нынешние семьи абсолютно не похожи одна на другую. Каждая семья имеет свои экономические, педагогические проблемы, свой взгляд на систему семейного воспитания. В данном случае уже нельзя ограничиться привычными формами фронтального просвещения родителей.

Современная педагогическая практика взаимодействия предлагает новые формы организации работы с родителями учащихся:

- *дискуссии*, в основе которых — конкретные педагогические ситуации, пережитые родителями;
- *анализ педагогического опыта* (обсуждение содержания научно-популярных, методических пособий по проблемам семейной жизни и семейного воспитания);
- *психологические тренинги*, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений;
- *индивидуальное консультирование родителей* — индивидуальная работа с отдельной семьей или представителем семьи, позволяющая разобраться в конкретной ситуации и найти оптимальное решение;
- *тематическое консультирование* — работа с семьями, дети которых переживают одну и ту же проблему;

- *деловые игры*, направленные на формирование навыков быстрого принятия педагогически верных решений, умения вовремя увидеть и исправить педагогическую ошибку;

- *просвещение через интернет*: создание специального сайта для родителей, на котором они могли бы находить интересующие их материалы по проблемам образования и воспитания.

Необходимо отметить, что эффективность и результативность работы по формированию педагогической культуры родителей выше, когда коллективные формы (конференции, дискуссии, диспуты, лекции) сочетаются с групповой и индивидуальной работой; педагогическое просвещение — с активным включением родителей в воспитательную работу; теоретические знания — с решением практических задач воспитания: обменом опытом родителей по вопросам семейного воспитания, разбором конкретных жизненных ситуаций [2, с. 20].

Повышение педагогической культуры родителей — длительный процесс, успешность которого будет зависеть от того, как будут реализованы следующие принципы:

- гуманистическая ориентация во взаимодействии с семьей;
- обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса;

- интеграция и дифференциация целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей;

- управление взаимодействием детей и родителей;
- единство педагогического просвещения и самообразования родителей;

- многообразии форм работы с родителями;
- стимулирование родителей к сотрудничеству;
- принцип добровольности;
- принцип конфиденциальности.

Таким образом, семья в значительной степени определяет успешность воспитания ребенка, поэтому важным этапом в работе с родителями является повышение их педагогической культуры. Сформировать у родителей необходимую педагогическую базу — одна из важнейших задач педагогов образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Арнаутова Е. П. Общение с родителями: Зачем? Как? М., 1993. — 208 с.
2. Головинова Г. Н. Семья — забота общая. М.: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2010. — 136 с.
3. Недвецкая М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи. М.: УЦ Перспектива, 2011. — 152 с.

1.11. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ — ВЫСОКИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ЕДИНЫЕ ДЛЯ ШКОЛЫ И ВУЗОВ

Бондаренко Людмила Александровна

учитель биологии ГОУ СОШ №35, г. Санкт-Петербург

E-mail: lab260@mail.ru

Стремительное изменение природной среды в эпоху научно-технической революции связано с активным воздействием общества на природу. В результате значительно улучшается жизнь человека, лучше обеспечиваются его конкретные потребности. Однако ширится число нежелательных изменений в окружающей среде. Причины здесь неоднозначны. Одна из них — биологическая и экологическая неграмотность населения.

Общеобразовательная школа призвана развивать у учащихся ответственное отношение к природе. Равнодушие, отстраненность, безответственность многих людей является одной из причин экологической опасности.

Задача учителей — в курсе биологии естественнонаучные знания тесно связывать с аспектами экологии и других наук. Особое место занимает работа с одаренными детьми. Эта работа ведется через систему факультативных курсов, дополнительных занятий, индивидуальных занятий, внеклассных мероприятий. Развитию мышления, научного поиска способствует исследовательская деятельность учащихся, которая основывается на самостоятельности, оригинальности, умении объяснить наблюдаемые явления на основе знаний биологии. Трудно переоценить роль школьного учителя в формировании у школьников научного мировоззрения, пытливого ума, задатков будущих ученых, сознательного гражданства нашей страны. Будущий ученый начинается с положительных мотиваций к изучению предметов естественнонаучного цикла.

Уже в 5 классе на уроках природоведения основные задачи — формирование биологического и экологического мышления учащихся, знакомство учащихся с красотой и стройностью Солнечной системы,

разнообразием природы входящих в нее планет, спутников, других небесных тел [5].

На уроке «Планеты земной группы» во время ролевой игры [6] «Полет на Марс» учащиеся любуются красотой планеты Земля (вид из космоса), испытывают гордость за достижения человечества, фантазируют на тему «Есть ли жизнь на Марсе?» Рисунок 1.



Рисунок 1. Инопланетное существо

Рассуждая, о том, какими могут быть инопланетные существа, пятиклассники делают «недетские» выводы: строение всегда соответствует функциям.

В 7—8—9 классах важно выделить категорию талантливых детей (их примерно 5—10 %). Обучение таких детей требует специфических методик, высокого уровня самостоятельности, постоянной эмоциональной поддержки со стороны учителя. Для этих детей важно решить трудную задачу, поставленную перед ними, и получить желаемый результат. Одно из основных направлений — научно-исследовательская деятельность. Так, например, случайно сделанная фотография следов животных [7] дала толчок к выполнению работы «Расселение ондатры». А

ведь наблюдение — это первый и основной научный метод. От зорких глаз ребят не укрылось ничего: как бы скошенная и иссеченная трава на воде, сооружения из крупных стеблей сухих растений и грязи, следы жизнедеятельности зверьков, мутная вода в определенных местах (значит, кто-то здесь бывает и поднимает песок со дна водоема). Под руководством учителя начинается исследовательская работа будущих студентов. Изучается история акклиматизации ондатры в России, рассматриваются гипотезы расселения зверьков [3]. По карте вычисляется местность, откуда прибыли ондатры (из Исети и Тобола Курганской области). А старшеклассники вычисляют экономическую выгоду для животных водоема, в котором поселились ондатры).

Из материалов, собранных учащимися в летние каникулы, созданы самостоятельные творческие работы, в которых особое внимание уделяется привитию гуманного отношения и выработке навыков обращения с животными. В научно-исследовательской работе «Ясли-сад для инкубаторских цыплят» восьмиклассница вела дневник наблюдения, лечила, ухаживала за цыплятами, изучала условные и безусловные рефлексы, поведение цыплят и кур [2 с. 160] . В итоге была изучена иерархия в сообществе кур (Фото 1), которая влияет на состояние домашних птиц. А в следующей работе уже пробовалась система «безвыгульного» выращивания кур. (Фото 2)



Фото 1. Иерархия у кур



Фото 2. «Безвыгульная» система выращивания кур

В работе девятиклассников «Гнездовая жизнь деревенских ласточек. Причины широкого распространения вида» девятиклассники увидели в своих наблюдениях действия эволюционных процессов. Выводы сделаны после огромной работы: наблюдений, опытов, анализа и т. д. Деревенские ласточки становятся космополитами, т. е. занимают все более широкие ареалы, происходит расселение деревенских ласточек повсеместно [8 с. 98]. Возможно, их численность достигла или достигнет какого-то предела и будет регулироваться эволюционными процессами. А возможно безграничное расселение (тогда это станет бедствием, известны примеры: кролики в Австралии, ондатры в Европе). От чего это зависит? От многого: от погоды (связано с пищей), от покровительства человека, от количества врагов и других биологических факторов [4].

Не менее сложные выводы были сделаны ребятами в работе «Паучьи секреты».

Цель работы — исследовать причины выживания пауков и процветания класса паукообразные в процессе эволюции, рассмотреть особенности строения пауков, позволяющие им выполнять разные функции и сохранять высокий уровень жизнедеятельности. Объекты исследований: паук-птицеед и паук домовый. Фото 3, 4.

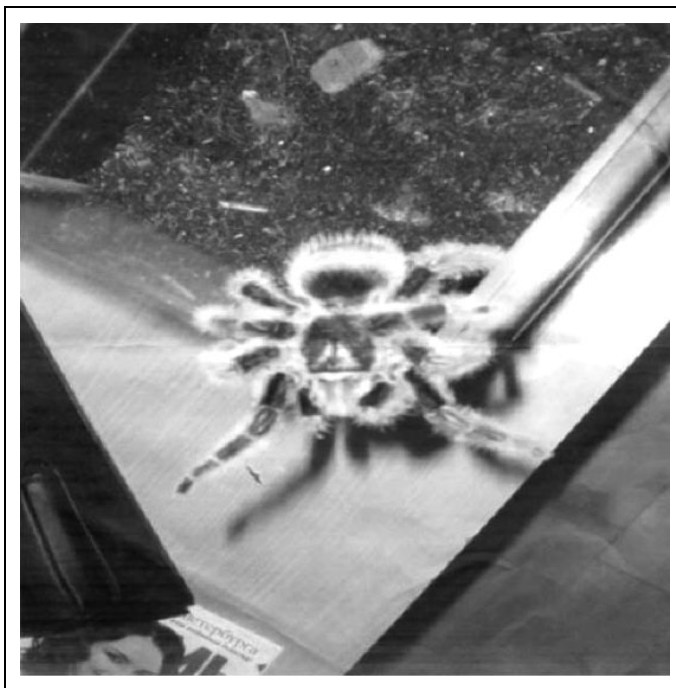


Фото 3. Паук-птицеед. Хелицеры и педипальпы направлены вперед



Фото 4. Домовой Паук в состоянии охоты

Изучая и анализируя литературу о паукообразных [1], учащиеся составили список причин, по которым, как им показалось, пауки достигли своего «совершенства» в мире живых существ. А именно: разные среды обитания, особенности строения тела и придатков тела, особенности органов чувств, паутина и ее функции и свойства, жизнедеятельность при разных температурах, «осмысленное поведение», ядовитость, долголетие, приспособленность в неблагоприятных условиях и др.

Все мы надеемся, что в дальнейшем учительский энтузиазм не угаснет, ведь на нашу учительскую долю выпала великая миссия — воспитать и подготовить ученых будущего.

Список литературы

1. Бродский А.К., Львовский А.Л. Пауки, насекомые: учеб. пособие. Лениздат, 1990. — С. 45
2. Бутурлин С.А. Что и как наблюдать в жизни птиц: учеб. пособие. М.: Московское общество испытателей природы, 1948. —160 с.
3. Лавров Н.П. // 2011. [электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://piterhunt.ru/Library/lavrov/rasselenie_pushnyh_zverey/oglavlenie.htm
4. Лебедько Е. Я. Куры: разведение, содержание, уход: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. С. 55.
5. Франк-Каменецкий Д. А., Сагдеев Р. З. // 2010 [электронный ресурс] — Режим доступа — URL : <http://www.astronet.ru/db/msg/1177580>
6. Шурупов С. П. Технология. Деловые и ролевые игры на уроке : 5—8 классы: учеб. пособие. М.: Учитель, 2010. С. 126.
7. «Питерский охотник». 2011. 2010.// [электронный ресурс]- Режим доступа — URL: http://piterhunt.ru/Library/sled_v_prirode/16.htm
8. Яблоков А. В. Мир эволюции: учеб. пособие. М.: Детская литература, 1985. —98 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО АСПЕКТА ПРИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кегелян Светлана Эриховна

канд. филол. наук, доцент СГУ, г. Сочи

E-mail: clarita09@mail.ru

В качестве интерактивных используются следующие методы преподавания: кластер, пазл, сравнительная диаграмма, целенаправленное чтение, двух частный дневник и другие.

Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает в себя стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия.

Концепция изменений предполагает насыщение уроков английского языка материалами, демонстрирующими современные языковые средства и содержащими проблематику, актуальную на сегодняшнее время, в сочетании с интерактивными формами обучения.

Условиями успеха усвоения материала студентами на уроках английского языка являются выбор адекватных форм освоения с использованием имитационных и ролевых игр, проектов, создания творческих продуктов (докладов, презентаций, видеороликов и т. д.).

Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является «взаимодействие». Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Известны такие формы обучения как: диалогическая, парная, полилогическая, групповая, игровая.

В практике нашего ВУЗа на уроках английского языка используются более новые варианты метода интерактивного обучения:

- ***Исследовательская работа в группах.***

В данном случае акцент делается на самостоятельную деятельность. Студенты работают в группах до шести человек или индивидуально. Они выбирают подтему общей темы, которую нужно изучать всей группой. В малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельных учащихся. Каждый вносит свою лепту в общую задачу. Совместными усилиями составляется единый доклад, который и подлежит презентации на уроке. Чаще всего такой вариант работы используется в проектной технологии.

Одно задание на группу, одно поощрение на группу, распределение ролей вот основные принципы работы в группах.

- ***Кластер.***

Так, при работе с использованием метода кластер, который применяется для стимуляции познавательной деятельности студентов, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Преподаватель записывает в центре доски тему (ключевое слово), просит учащихся сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всей группой и фиксируют их на доске и в тетрадях.

- ***Двухчастный дневник.***

Использование другого метода — «двухчастный дневник» — предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «отрывок» слова (фразы, предложения), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в другом разделе — «реакции» — фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы.

- ***Учимся вместе.***

Студенты разбиваются на разнородные группы в 3—5 человек. Следует учесть уровень обученности учащихся. Каждая группа получает одно задание, являющееся под заданием какой-то большой темы, над которой работают все. В результате совместной работы отдельных групп достигается усвоение всего материала. Награда всей команде, индивидуальный подход, равные возможности — основные принципы такой работы. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Таким образом, группа имеет как бы двойную задачу: академическую — достижение познавательной, творческой цели; социально — психологическую — осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. Преподаватель контролирует деятельность учащихся.

- ***Эксперты***

Учащиеся объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты. Вся команда работает над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе. Необходимо внимательно слушать друг друга, делать записи. На заключительном этапе учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез. Результаты суммируются. Команда, набравшая большее количество баллов, награждается.

Следует отметить, что группы дифференцированы, между собой они не соревнуются. Как видно, разница между предложенными вариантами не столь существенна. Главное, что во всех случаях соблюдены основные принципы работы в группах.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, так как они:

- развивают самооценку и уверенность в себе;
- делают уроки интересными;
- развивают чувство ответственности;
- дают возможность высказывать мнения, перенять опыт;
- дают возможность осваивать жизненно важные навыки;
- способствуют инициативе учащихся;
- учащиеся имеют право на свое мнение;
- учеба происходит в действии при сотрудничестве учащихся с преподавателем;
- студенты и педагог договариваются об основных условиях совместной работы;
- учеба начинается с того уровня, на котором учащиеся находятся;
- помогает создавать положительные эмоции.

Таким образом, используя интерактивные методы обучения, мы воспитываем и обучаем английскому языку студентов с тем, чтобы они были способны не только к дальнейшему самообразованию в изучении иностранных языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем.

Новизна данного опыта заключается в предложенном эффективном способе наполнения мотивационного аспекта содержания обучения иностранному языку, обладающим ярко — выраженной социокультурной направленностью в соединении с технологией развития творческих способностей личности.

Сочетая принцип дифференцированного подхода с принципом учета индивидуальных особенностей, преподаватель становится более свободен в выборе методических приемов и разнообразных стимулов, способных поддержать мотивацию и умственную активность студентов в течение всего периода обучения.

Список литературы:

1. Васильева Ю. С. Основания для выбора методов обучения иностранным языкам в современных условиях. М., 2009. — 190 с.
2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Мн.: Белорусский верасень, 2005. — 176 с.
3. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб., 2004. — 203 с

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПРИ СОЗДАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ

Пасленов Анатолий Петрович

*канд. психол. наук, директор, НОУ «Отраслевой научно-исследовательский учебно-тренажерный центр ОАО «Газпром»,
г. Калининград*

E-mail: A.Paslenov@onutc.ru

Дороничев Валерий Александрович

*канд. ист. наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, НОУ «Отраслевой научно-исследовательский учебно-тренажерный центр, ОАО «Газпром»,
г. Калининград*

E-mail: V.Doronichev@onutc.ru

Среди основных направлений развития информатизации образования выделяются направления проектирования педагогических технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию учебной информации. Созданию технологичных педагогических объектов способствует педагогическое проектирование.

Проектирование (в педагогике) — создание проектов новых учебных планов, лабораторий и студий, новых образовательных программ. Педагогическое проектирование — предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов: разработка конкретных уроков, отдельных тем, целых учебных дисциплин, комплексов учебных занятий или учебных предметов.

В настоящее время все чаще появляется на страницах образовательных изданий словосочетание «педагогический дизайн», которое было заимствовано и адаптировано из иностранной литературы несколько лет назад.

К сожалению, на сегодняшний день, как разработчики учебных материалов, так и преподаватели четко не представляют, что же такое «педагогический дизайн», нет однозначного толкования смысла и содержания данного понятия. В научно-педагогической литературе можно встретить его самые широкие трактовки, вот лишь некоторые из них.

Педагогический дизайн как процесс

Педагогический дизайн — это строго упорядоченный процесс разработки учебного материала на основе положений теории обучения, который позволяет быть уверенным в высоком качестве обучения с использованием этого материала. Этот процесс включает в себя анализ потребности в обучении, уточнение ожидаемых результатов, а также разработку системы средств (т. е. учебных материалов), позволяющих удовлетворить выявленные нужды (достичь поставленной цели) [5].

Педагогический дизайн как область науки

Педагогический дизайн — это область науки, которая занимается исследованием и разработкой процедур, подробно регламентирующих процессы разработки, применения, оценки и сопровождения ситуаций (условий), обеспечивающих учение в рамках как больших разделов, так и маленьких фрагментов предметного материала независимо от уровня его сложности [3].

Педагогический дизайн как дисциплина

Педагогический дизайн — это ветвь знаний о разработке и применении методов учебной работы. Для решения своих задач эта дисциплина пользуется теориями методов учебной работы, которые она строит в ходе специальных исследований и разработок [4].

Сами авторы данной статьи предпочитают рассматривать педагогический дизайн как системное использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов.

Педагогический дизайн базируется на основных принципах, которые можно прокомментировать следующим образом, представив их в виде рекомендаций для разработчиков учебных материалов:

1. *Привлечение внимания.* Предлагается рассмотреть содержательную проблему, новую ситуацию используя мультимедийные возможности для привлечения внимания. Это поможет сделать обучение более основательным, а деятельность обучающихся, более мотивированной.

2. *Определение целей обучения.* Для этого необходимо описать знания и умения, которые обучающиеся приобретут в ходе изучения данной темы, Показать возможность в дальнейшем применения полученных знаний на практике. Это поможет им самостоятельно оценивать информацию и лучше ее воспринимать.

3. *Опора на знания, имеющиеся у обучающихся.* Предлагаются факты, правила, навыки, которые они уже знают и умеют и которые

связаны с изучаемой темой для лучшего понимания и запоминания материала.

4. *Представление изучаемого материала.* Изучаемый материал подается при помощи текста, графики, фотографий, анимации, делится на фрагменты, не допускается перегрузка памяти, используется повторение и напоминание.

5. *Руководство обучением.* Обучающимся предлагаются советы и методические руководства для учебы. Необходимо помнить, что представляемые предложения отличаются от инструкций.

6. *Проверка новых знаний на практике.* Обучающимся необходимо предоставить возможность использовать полученные знания, практические навыки или усвоенные модели поведения на практике.

7. *Обратная связь.* Обязательным является обратная связь с учащимися, при которой необходимо комментировать и корректировать ответы, а также анализировать поведение учащихся.

8. *Оценка выполнения.* Комментарии по результатам выполнения тестов и заданий обязательны, точно также как и общая информация об успехах в учебе.

9. *Сохранение и применение полученных умений.* Необходимо погружать обучающихся в сходные проблемные ситуации, создавать условия для получения дополнительных практических умений и навыков с применением полученных знаний. Погружение в ситуации, при которых обучающийся будет вынужден переносить навыки и умения в новые области.

Таким образом, исходя из основных принципов, главная цель педагогического дизайна — создание и поддержка образовательной среды, в которой на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования.

Одна из основных педагогических задач, которую решает разработчик учебно-методических материалов (УММ) — это создание эффективных и запоминающихся учебных мероприятий, с помощью которых возможно не только проверить полученные в ходе обучения знания и умения, но и научить учащегося применять их на практике.

С точки зрения технологии педагогического дизайна эффективность учебного задания обеспечивается взаимодействием четырех элементов: контекст, задача, действие, обратная связь. Мы его назвали «правило четырех компонентов интерактивности» (рис. 1).

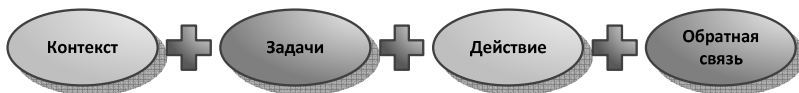


Рисунок 1. Основные элементы эффективности интерактивного учебного задания

Для более глубокого понимания взаимосвязи элементов следует рассмотреть каждый элемент по отдельности, в нашем случае это представлено на примере интерактивного учебного задания одной из обучающих систем, разработанной НОУ «ОНУТЦ ОАО «Газпром» (ИОС «АГНКС с компрессорными установками типа 4ГМ») [прим. 1] (рис. 2).



Рисунок 2. Интерактивная обучающая система «АГНКС с компрессорными установками типа 4ГМ»

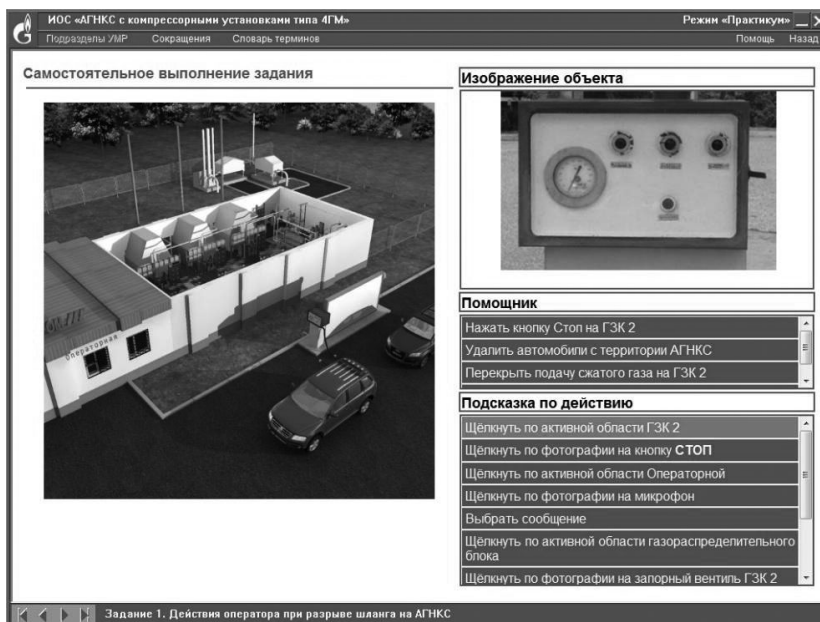
1. **Контекст** — по своей сути это «клей», который связывает все компоненты учебной задачи в единое целое. Каким должен быть методически выверенный контекст? Во-первых, он должен помогать обучающимся отождествлять обучение с реальной жизнью, во-вторых,

он должен иметь значение для всей целевой группы обучающихся, в-третьих, он должен вызывать любопытство и стимулировать интерес к изучаемой теме. Таким образом, продуманный контекст в конечном итоге должен содержать в себе:

- место действия, которое поможет обучающемуся визуализировать реальную ситуацию и представить то, что будет происходить в действительности;
- ситуацию, которая будет являться значимой для обучающегося и поможет понять, почему предлагаемые в учебном задании навыки и знания столь актуальны для него.

Примером методически выверенного контекста (с точки зрения технологии педагогического дизайна) можно назвать интерактивное учебное задание, в котором обучающимся предоставляется возможность отработать действия оператора автомобильной газонаполнительной компрессорной станции при разрыве топливного шланга.

В данном случае местом действия является АГНКС, а в качестве обстановки выступает реальная аварийная ситуация, с которой может столкнуться обучающийся в реальных условиях (рис. 3).



**Рисунок 3. Интерактивное учебное задание
«Действия оператора при разрыве шланга на АГНКС»**

2. **Задача.** Для наилучшей разработки интерактивного учебного задания, с помощью которого необходимо передать знания и навыки, разумно будет воспользоваться таким дидактическим методом, как «вопрос — решение». Следует отметить, что задача должна быть логическим продолжением контекста и предлагать учащемуся провести определенные действия в сложившейся ситуации.

В нашем случае перед ним стоит задача предотвратить опасность дальнейшего развития аварийной ситуации. От последовательности и правильности действий учащегося зависит дальнейшее развитие событий. Таким образом, мы четко ставим вопрос: Каковы Ваши действия при разрыве топливного шланга? И на него обучающийся должен найти решение.

3. **Действие.** Правильные действия должны исключать гадание, но не должны отталкивать обучающегося от выполнения задания в случае ошибки. Правильные и заинтересованные действия должны быть идентичны тем, которые он будет производить в реальной жизни, или, по крайней мере, создадут ощущение таких действий. Если между движением, которое необходимо сделать по ходу задания, и движением в реальной жизни будет минимальная связь, то такое действие будет неинтересным для обучающегося.

В нашем примере обучающийся по ходу выполнения поставленной задачи взаимодействует с интерактивной моделью АГНКС. Он может приближать объекты, нажимать на рычаги и кнопки, делать необходимые звонки по телефону и т. д. В целом визуальный алгоритм выполняемых им действий полностью совпадает с аналогичными действиями в реальной обстановке. Представленные в задании интерактивные объекты, с которыми работает обучающийся, максимально наглядны и идентичны реальному оборудованию, и ему не приходится затрачивать много времени и сил на понимание, как именно совершить действие (рис. 4).



**Рисунок 4. Интерактивное учебное задание
«Действия оператора при разрыве шланга на АГНКС»
(виртуальная модель оборудования)**

Кроме того, обучающийся может предварительно ознакомиться с алгоритмом действий, которые ему предстоит совершить в ходе выполнения задания, с помощью демонстрационного ролика (режим «Мастер»), который имеется в ИОС.

4. Обратная связь. Как правило, оценке действий обучающегося в процессе разработки учебных заданий уделяется немного внимания. Результаты оцениваются быстро и сухо. Например: «Это неправильное действие. Попробуйте еще раз». Такая обратная связь не дает ученику самостоятельно оценить свои действия. Правильный пример обратной связи — это когда в ходе выполнения задания он должен видеть последствия и результат своих действий. Необходимо предоставить возможность что-то исправить и подумать.

В нашем примере обратная связь с обучающимся реализуется посредством информационных сообщений о правильности или неправильности выполняемых действий. В том случае, если он выполняет действие неправильно, ему дается возможность повторить его и воспользоваться «Помощником» или «Подсказкой по действию».

Таким образом, при соблюдении простого правила четырех компонентов интерактивности мы получаем интересное, качественное, интерактивное учебное задание, которое повышает заинтересованность обучающегося к процессу получения новых знаний и активизирует его деятельность, превращая из пассивного потребителя информации, в активного участника процесса обучения. Подтверждением тому являются учебные семинары, проходящие на базе НОУ «ОНУЦ ОАО «Газпром», на которых активно используются различные ИОС с подобными интерактивными учебными заданиями.

Подводя итог вышесказанному необходимо подчеркнуть, что разработанные на основе технологии педагогического дизайна учебные задания оказывают положительное влияние на такие параметры эффективности обучения как:

- повышение мотивации (перед учащимся ставится конкретная учебная задача, с которой он может столкнуться в реальной производственной ситуации);
- увеличение скорости восприятия материала (интерактивные элементы, ориентированные на первую сигнальную систему человека работа с образами, значительно усиливают восприятие учебной информации, в отличие от статичных иллюстраций и текста);
- снижение утомляемости (учащимся предлагается активное взаимодействие с интерактивными элементами, в обмен на пассивное наблюдение);
- повышается внимание на основе заинтересованности учащихся и интерактивности представляемого материала.

Использование интерактивных учебных заданий в образовательном процессе способствует осознанному применению учащимися полученных знаний и умений на практике, и, как следствие, приводит к развитию необходимых им в производственной деятельности навыков.

Список литературы:

1. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под. ред. М. В. Моисеевой. — М., 2004.
2. Красильников В. А. Технология разработки компьютерных обучающих средств / В. А. Красильников // Сб. статей IX Международной научно-практ. конф. Вып. 7. Т. 2. — М., 2003.
3. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий / К. Г. Кречетников // Сб. статей конгресс-конф. «Информационные технологии в образовании». — М., 2010.
4. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика. — 2003. — № 30.
5. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е. В. Ширшов. — Ростов-н/Д, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ГБОУ СПО ЮРГИНСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ

Рогова Данна Борисовна

преподаватель экономических дисциплин, ГБОУ СПО ЮТК, г. Юрга
E-mail: danna.rogova@yandex.ru

Тащиян Ирина Николаевна

преподаватель социальных дисциплин, ГБОУ СПО ЮТК, г. Юрга
E-mail: irina82nik@mail.ru

Повышение уровня финансовой грамотности и потребительской культуры, готовности к предпринимательской деятельности в молодежной среде является одним из приоритетных направлений развития российского образования. В качестве главного результата в Концепции модернизации российского образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих образовательное учреждение, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества [5, с. 19].

Экономическая неопределённость на рынке труда и угроза безработицы, требующие непрерывного повышения уровня образования и квалификации; актуализация способности принимать ответственные решения — всё это обусловило необходимость перехода образовательного процесса на компетентностный подход. Компетенция — общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщённые способы выполнения действий.

По мнению С. Е. Шишова и И. В. Агапова, «... компетенция — это возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» [1, с. 39].

М. А. Чошанов, уточняя определение понятия «компетенция», рассматривает его как способность к актуальному выполнению деятельности, которая предполагает значение триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ними [2, с. 12].

И. А. Зимняя определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы действий, а также системы отношений [3, с. 23].

Таким образом, компетенции представляются как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков,

способов деятельности), задаваемых по отношению к определённым кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [4, с. 103].

Реализация компетентного подхода направлена на формирование набора компетенций, так «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [6]. Очевидно, что ключевые компетенции — общее определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Согласно Б. Оскарссону, ключевые компетенции включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [7, с. 42]. Исходя из вышеизложенного, преподавание социально-экономических дисциплин должно быть направлено на личностное развитие будущего специалиста, обеспечивающее его успешную адаптацию на рынке труда, в социальном сообществе в интересах его самого и общества в целом, то есть на формирование экономических компетенций.

Необходимо выделить те компетенции, которые образуют ядро компетентности студентов в сфере экономики:

- предметная компетенция («научиться быть»), направленная на формирование способности оценки социально-экономических условий жизнедеятельности человека;
- методическая компетенция («научиться делать»), направленная на формирование способности решать проблемы в социально-экономической сфере;
- коммуникативная компетенция («научиться жить вместе»),
- социальная компетенция («научиться быть ответственным»), направленная на формирование чувства социальной ответственности;
- образовательная компетенция («научиться познавать») как способность самостоятельно приобретать знания и умения, находить нужную информацию.

В основе формирования экономических компетенций главными будут являться те методы и приемы, которые дадут возможность студентам узнать новое и сформировать интерес к дальнейшему совершенствованию, как знаний, так и умений в социально-экономической сфере. Поэтому активизация познавательной активности рассматривается как наиболее оптимальный путь к формированию компетенций как основ экономической культуры.

Методическая концепция формирования компетентности базируется на деятельностном подходе к обучению. Суть его

заключается в том, что в центре внимания находится ученик. При этом знания передаются не только преподавателем, но и студенты сами создают и развивают свою базу знаний, чтобы научиться самостоятельно решать проблемы. Таким образом, осуществляется активный контакт обучающихся с окружающим миром, задача преподавателя состоит в том, чтобы создать благоприятную учебную среду и, поддерживая, побуждая и консультируя обучающихся, сопровождать учебные процессы.

С целью создания условий, способствующих успешному формированию экономических компетенций студентов, была предпринята попытка создания в ГБОУ СПО Юргинский технологический колледж экономической практико-ориентированной среды.

Структура экономической практико-ориентированной среды представляет собой открытую динамичную систему, которая включает внутреннюю и внешнюю среду. Внутренняя среда — это урочная и внеурочная работа по изучению экономических дисциплин, функционирование студенческого бизнес-клуба, научно-исследовательская работа студентов, экономические мероприятия. Внешняя среда представляет собой окружение колледжа, которое объединяет предприятия бизнеса, потенциальных работодателей, организации инфраструктуры поддержки малого бизнеса.

Функционирование экономической образовательной практико-ориентированной среды изменило подход в обучении студентов социально-экономическим дисциплинам, таким как: правоведение, экономика отрасли, бухгалтерский учёт, маркетинг и менеджмент. Данные учебные дисциплины, оставаясь главным звеном образовательного процесса, перестали быть единственным источником учебной информации. В образовательное пространство включились внеурочные формы работы со студентами, представители инфраструктуры бизнеса, предпринимательское сообщество.

Как внеурочная форма работы осуществляется работа созданного Студенческого бизнес — клуба. Клуб изучает основы предпринимательства, содействует развитию предпринимательских способностей, проводит открытые семинары, деловые игры и объединяет студентов колледжа, которые интересуются бизнесом. Целями студенческого бизнес-клуба являются:

- развитие предпринимательской активности обучающихся как способа профессионального самовыражения и самореализации;
- повышение финансовой грамотности и формирование экономически обоснованного потребительского поведения студентов колледжа как основы гражданского становления будущих специалистов.

Функционирование бизнес — клуба сегодня, это индивидуальная работа со студентами посредством тематических консультаций; активное участие в экономической жизни города, в конференциях, встречах с потенциальными работодателями. Самые значимые результаты работы бизнес — клуба колледжа — это практическая реализация предпринимательских инициатив студентов — выпускников колледжа.

Консолидация усилий всех участников экономической образовательной практико-ориентированной среды является определяющей для формирования экономической компетенции студентов, обеспечивая их успешную адаптацию на рынке труда, в социальном и профессиональном сообществах, соответствуя, тем самым, современным требованиям модернизации образования.

Список литературы:

1. Антипина Л. Б. Компетентностный подход в реализации образовательного процесса / Л. Б. Антипина // Методист. — 2010. — № 2. — С. 39—44
2. Демченкова С. А. Формирование инновационного поведения у студентов учреждений СПО на основе компетентностного подхода / С. А. Демченкова // Приложение к «СПО». — 2009. — № 5. С. 12.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. С. 23.
4. Казаков А. Ю. К вопросу о развитии ключевых компетентностей педагога в условиях инновационного развития образования: психологический аспект / А. Ю. Казаков // Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования: мат-лы Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово, 18—19 ноября 2009 г.): в 3 ч. Ч.3 / сост.: Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева; — Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2009. С. 103—106.
5. Концепция модернизации российского образования // Вестник образования. — 2002. — № 6.
6. Концепция развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 11.11.2008 г № 1309. — Режим доступа: <http://www.dpo.gain.ru/Documents/Rest/Concept-2012.doc>.
7. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Под. общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. — М.: 2001. С. 42.

1.12 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гасанова Севинч Султановна

канд. пед. наук, доцент ДФ ДГПУ, г. Дербент

E-mail: sevinch05@mail.ru

Современное образование в условиях складывающегося рынка образовательных услуг представляет сложный, многогранный и противоречивый процесс. Приспособление образования к меняющимся требованиям современного мира создает необходимость в творческих, высокообразованных специалистах, способных к деятельности в самых разных условиях, стремящихся к постоянному самосовершенствованию и развитию. Проблеме качества образования постоянно уделяется пристальное внимание во всем мире [3].

Именно под лозунгом повышения качества в последнее десятилетие идет реформирование образования в России. Сегодня востребованы образовательные услуги высокого качества, которые могут оказать только профессионально компетентные специалисты. Для реализации новых целей образования нужен новый учитель — педагог-профессионал, обладающий конкурентоспособностью, умеющий творчески работать, владеющий навыками планирования и прогнозирования педагогической деятельности и самосовершенствования в ней.

Дополнительное образование является необходимым компонентом современного общего образования, а на отдельных этапах процесса общего образования его ведущим компонентом. В отличие от специалиста в предметной области профессиональный педагог дополнительного образования в детских объединениях является подлинным субъектом педагогического образования, который ориентирован на развитие личностных качеств учащихся. В соответствии со ст. 26 Закона РФ «Об образовании» дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства [5]. В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение профессиональных качеств специалиста в связи с постоянным

совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов. Образовательными результатами повышения профессионализма является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач [2]. В этих целях рекомендуется посещение курсов: «Развитие профессионализма педагога дополнительного образования», «Стиль педагогического общения», «Профессионально-педагогическая культура педагога дополнительного образования», «Основы профессионально-педагогического мастерства».

Специалист в области дополнительного образования детей, кроме специфики своего вида деятельности, должен понимать соотношение задач различных типов и видов образовательных учреждений, видеть взаимосвязь дошкольного, школьного, профессионального и дополнительного образования [4]. Профессиональное становление требует знания основ психологии личности и социальной психологии, сущности и проблемы обучения и воспитания в УДО, культурологических принципов образования, влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий учащихся.

На становление профессионализма преподавателя влияет его владение основами научно и учебно-методической работы, методами и приемами изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями, методами формирования у учащихся навыков самостоятельной работы, мышления и развития их творческих способностей, методами эмоциональной саморегуляции. Важно обеспечить систематичность, оперативность и гибкость научно-методической деятельности учреждению дополнительного образования в целях стимулирования научного поиска, инициативы и творчества специалиста для своевременного и качественного исполнения внешних и внутренних профессиональных функций. Совершенствование профессиональных качеств педагога дополнительного образования зависит и от владения основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном процессе.

Профессионального педагога дополнительного образования характеризует: широкая общая культура, основательная педагогическая и профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, постоянная работа над собой, нравственность, авторитет и педагогический такт, творческий характер педагогической профессии. Успешность выработки индивидуального стиля в значительной степени определяет успешность профессионального становления преподавателя, его удовлетворенность трудом, рост его мастерства, объективную результативность его

деятельности [6]. Высшим уровнем профессионализма педагога дополнительного образования является педагогическое новаторство, которое включает в себя внесение и реализацию существенно новых, прогрессивных теоретических идей, принципов и методов в процессе обучения и воспитания. Уровень профессионализма практически полностью зависит от того, какие педагогические технологии он применяет в своей деятельности, насколько они современны.

Формы развития профессионализма педагогов в условиях учреждений дополнительного образования должны иметь практико-ориентированный характер, а их отбор производиться с учетом влияния на основные компетентности. Профессионализм педагога дополнительного образования как совокупность дидактической, социальной и развивающей компетентности включает объективные характеристики (задачи, функции и результаты труда педагогов) и субъективные характеристики (знания, умения, качества личности педагога дополнительного образования). Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Профессионально компетентным можно назвать педагога дополнительного образования, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в воспитании учащихся. Развитие профессиональной компетентности — это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Основными условиями развития профессионализма педагога дополнительного образования являются:

- совершенствование содержания научно-методической деятельности, активизирующей мастерство и творческий поиск личности;
- использование вариативных форм развития опыта педагогов по организации дополнительного образования детей, стимулирующего самообразование, самопознание и самореализацию личности;
- формирование опыта по реализации педагогической диагностики результатов труда, обеспечивающего самоанализ и своевременную корректировку профессиональной компетентности.

Учебное занятие является основной формой организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. Предела его совершенствованию нет. Педагоги, творчески подходящие к разработке учебных занятий с учетом достижений педагогики, психологии, передового опыта, способны обеспечить высокий уровень преподавания по своему предмету.

В целях выявления качества профессионализма педагогов дополнительного образования, было проведено научное исследование в Учреждении Дополнительного Образования города Дербента во Дворце Детского и Юношеского Творчества (ДДЮТ), где работают педагоги-профессионалы и специалисты других областей, не имеющие специального педагогического образования. Возрастной состав работников составляет от 20 до 55 лет и старше.

Специалисты, работающие в ДДЮТ являются носителями содержания предлагаемых детям видов внешкольной деятельности, в котором находят свое отражение их профессиональная деятельность и широкий мир увлечений. Это содержание, воплощаемое в разнообразных формах, в совокупности с личностными качествами составляет индивидуальный педагогический потенциал каждого из них. Такая сложная и динамичная система работы обеспечивает условия для выявления творческого потенциала детей и педагогов, для их самореализации и развития. Это обуславливает специальную целенаправленную работу по развитию профессионализма педагогов дополнительного образования. Поэтому важно выявить особенности процесса развития профессионализма педагогов в условиях учреждений дополнительного образования; обосновать вариативность форм развития опыта педагога по организации и диагностике результатов дополнительного образования детей.

В связи с этим в ДДЮТ была проведена сравнительная диагностика качества обучения, в течение которой было посещено около 30 занятий. Основными задачами исследования являлись:

- анализ практики развития профессионализма педагогов ДДЮТ;
- состояние профессионализма педагогов ДДЮТ.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап имел целью выявить оценку и профессионализм педагога дополнительного образования, от уровня которого, несомненно, зависит успех проведения занятий и качество получаемых учащимися знаний, навыков, умений. Этот этап включал в себя следующие основные аспекты: организация занятия; дидактическая деятельность педагога; профессионально-личностная характеристика («портрет») педагога (знание им учебного предмета, свободное владение учебным материалом, культура речи и педагогический такт, внешний вид педагога на занятии, позиция педагога по отношению к учащимся, стиль педагогического руководства, степень воздействия личности педагога на учащихся); воспитывающая деятельность педагога; характеристика учебной группы.

Второй этап включал в себя контроль Знаний Умений Навыков учащихся для диагностики состояния ЗУН с периода сентябрь—апрель 2010—2011 учебного года.

В современной педагогической практике выделяют две основные группы диагностических средств: количественные методы, используемые для определения качественных показателей достижений учащихся и экспертные формы диагностики. К первой группе относятся, прежде всего, тесты учебных и личностных достижений. Экспертные же формы диагностики достижений обучающихся представляют собой оценку достижений детей экспертом (педагогом) на основе тех критериев, которые сложились в данной сфере профессиональной деятельности, и теми методами, которые педагог считает необходимыми использовать. Формы организации контроля и оценки качества дополнительного образования, используемые педагогами дополнительного образования в современных условиях, могут быть разными [1]. К примеру, занятие контроля знаний; смотр знаний, умений и навыков; собеседование; реферат; зачет; тестирование, творческий отчет; олимпиада; конкурс творческих работ; выставка.

Проблемы качества образования заключаются в степени расхождения между реальным состоянием образовательного процесса и его стандартами и образовательными потребностями. Основными критериями качественного образования на уровне учреждения дополнительного образования являются:

- наличие набора образовательных программ, содержание которых обеспечивает подготовку детей в соответствии с их образовательными и жизненными потребностями;
- степень приближения практико-ориентированной части содержания образовательных программ с требованиями потенциальных заказчиков, на которых ориентируется образовательное учреждение;
- уровень освоения детьми выбранных ими образовательных программ;
- уровень удовлетворенности обучающимися результатами обучения.

Анализ результатов и достижений обучающихся (ЗУН), являются объективными показателями перечисленных положений. В целях выявления качества обучения учащихся и профессионального уровня педагогов ДДЮТ были внедрены необходимые рекомендации и материалы по проблеме исследования, а также организован и проведён контроль уровня знаний, умений и навыков (ЗУН) детей, обучающихся в кружковых объединениях Дворца Детского и Юношеского Творчества с помощью тестирования. Для учащихся кружковых объединений

декоративно-прикладного и культурологического отделов были разработаны и предложены контрольные учебные тестовые задания, которые включали в себя теоретический материал с начала учебного года. Для обработки теоретического материала использованы количественные методы диагностики. Практические умения детей оцениваются педагогами отдельно, в форме творческих работ, выставок, олимпиад и др., которые представляли экспертные формы диагностики. Контрольные срезы позволили выявить разницу между ожидаемым результатом ЗУН и реальным. Итоги срезов представлены в виде таблицы «Контроль за состоянием ЗУН». На основе данных таблицы были составлены сравнительные диаграммы состояния ЗУН в кружках ДДЮТ, где явно прослеживаются как успехи учащихся, так и уровень профессионализма каждого педагога объединений Дворца. Диаграммы составлялись на основе трех основных элементов ЗУН, которые представляют последовательность периодических оценок:

1. определение начального уровня ЗУНов учащихся (сентябрь);
2. промежуточный контроль (ноябрь, март);
3. итоговый контроль (май).

В результате включения педагогов в научно-методическую деятельность (первое условие развития профессионализма), использования вариативности форм работы (второе условие) и реализации педагогической диагностики (третье условие) отмечен профессиональный рост педагогов, произошло их перераспределение по группам.

Мониторинг качества образования и состояния ЗУН учащихся кружковых объединений культурологического и декоративно-прикладного отделов позволяет составить общую целостную картину процесса, выявить приоритетные проблемы качества образования, обусловившие их, наблюдать рост качества обучения и профессионализма педагогов дополнительного образования.

Список литературы:

1. Березина В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования. М.: Диалог культур, 2007.
2. Бухарова Г. Д. Системы образования. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
3. Гузеев В. В. Образовательные технологии XXI века: деятельность, ценности, успех. М.: Педагогический поиск, 2004.
4. Дополнительное образование детей / Под. ред. О. Е. Лебедева. М., 2000.
5. Закон об образовании. Ст. 26. Дополнительное образование // в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: АCADEMA, 2004.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ СОЗДАНИИ ДЕКОРАТИВНОГО ПЕЙЗАЖА

Стрелкова Татьяна Андреевна

*аспирант кафедры живописи и композиции факультета
изобразительных искусств ГБОУ ВПО МГПУ, учитель
изобразительного искусства ГБОУ СОШ № 601, г. Москва
E-mail: t_strelkova@hotmail.com*

Образовательная система в целом и учительство, в частности, выполняют жизненно важную функцию помощи и поддержки при вхождении учащихся в мир социального опыта. Однако, передача информации от одного поколения к другому не обеспечит развитие общества. Личность человека формируется и развивается в результате воздействия 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. Личность развивается в деятельности, следовательно, деятельность — основное средство и условие формирования личности. Важнейшим условием такого развития является способность каждого члена общества к творческой деятельности, результаты которой лежат в основе процессов обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества.

Развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современной школы. Направленность образования на развитие личности ребенка требует выявления, определения тех ее свойств, воздействие на которые способствует развитию личности в целом. В качестве одного из них рассматривается творческая активность, являющаяся системообразующим свойством личности и определяющей характеристикой ее движения к самосовершенствованию.

Проблема творчества имеет долгую и спорную историю. Во все времена она являлась объектом пристального внимания мыслителей и ученых (философов, психологов, педагогов). Понятие «творчество» восходит к трудам Платона и Аристотеля. В философской литературе употребление понятия «творчество» многопланово. Оно рассматривается как «активность», «процесс», «вид деятельности», «форма деятельности» и т. д. Различные его стороны отражаются в понятиях «творческое начало», «творческое развитие», «творческие

возможности», «творческое мышление», «творческая активность», «творческое отношение», «творческая деятельность», «творческий труд», «творческая личность», «творческая индивидуальность».

Анализ методической литературы наглядно свидетельствует о том, что именно искусство обладает огромными возможностями по развитию творческого потенциала детей, оно развивает эмоционально-нравственную и сенсорную культуру ребенка, пробуждает способность ценить и создавать красоту в жизни и искусстве. Кроме того, изобразительное искусство является наиболее эффективным для развития всех сторон индивидуальности учащегося [1, с. 8].

В своей педагогической деятельности мы обращаем особое внимание на особенности создания декоративного пейзажа с учащимися младших классов, ведь именно общение с природой благотворно влияет на человека в любом возрасте, разносторонне развивает мировоззрение у детей. Находясь среди природы, ребёнок начинает испытывать потребность постоянного с ней общения, любить её. Эта любовь, умело направленная, переходит в любовь к окружающему миру. Она особенно важна для воспитания гуманности общения с животными; отношение к ним формирует и отношение к людям. Природа всегда была вдохновителем искусства.

Впечатления от окружающего мира передаются в рисунке ребенка не механически, этот процесс весьма сложен. Сосредотачивая свое внимание на реальности, ребенок активно выбирает одни черты конкретных объектов и отбрасывает другие, менее важные для него. Поэтому, считаем, что целенаправленная работа по выполнению декоративного пейзажа способствует развитию творческой активности при соблюдении следующих педагогических условий: сформированность положительной мотивации учащихся на творческую деятельность, характеризующейся стремлением к творческой самореализации; стимулировании учителем развития творческой активности школьников; включении учащихся в активную творческую деятельность на основе сотворчества учителя и ученика.

Обучение учащихся младших классов декоративному пейзажу должно быть направлено в первую очередь на развитие их творческой самостоятельности и активности. А для этого необходимо воспитывать у учащихся умение видеть вокруг себя предметы и явления, которые послужат содержанием изобразительного творчества, вызывать эстетическое отношение к общественным событиям и природе, развивать эмоциональную отзывчивость и вооружать средствами изображения различных событий и явлений. В работе над созданием пейзажа важно, насколько творчески учащиеся младших классов могут

переработать окружающую действительность, и внести в нее свои мысли и чувства, индивидуальные оттенки.

Усвоение и формирование знаний и навыков реалистического рисования у детей, в значительной степени зависит от приобретенных ими теоретических и практических основ изобразительной грамоты на начальном этапе обучения. Сосредоточив внимание детей на декоративных акцентах, допустимых в применяемых понятиях, возможно более естественным для ребенка образом прийти к подлинной реалистичности изображений.

Рассмотрим пример выполнения одного из заданий. В начале учебного года, уже на первом этапе, познакомившись с некоторыми изобразительными возможностями, учащимся дается определенное задание на преобразование листьев деревьев из реалистических в декоративные. Учащиеся заранее собирают в парках, скверах красиво окрашенные осенью листья и приносят на занятие, тем самым они самостоятельно познают окружающий мир и тесно взаимодействуют с природой, это является необходимым воспитанием у учащихся умения видеть вокруг себя предметы и явления, которые послужат содержанием изобразительного творчества. Затем, необходимо, прежде всего, внимательное изучение природы, после чего можно приступать к работе над преобразованием. Учителю необходимо обеспечить учащихся различными примерами, которые наглядно будут демонстрировать приёмы преобразования. Таким образом, происходит знакомство детей со стилизацией.

В работе над преобразованием осеннего листа важно, насколько творчески учащиеся младших классов могут переработать окружающую действительность, и внести в нее свои мысли и чувства, индивидуальные оттенки. Творческая **стилизация** обязательно носит индивидуальный характер, подразумевает авторское видение и художественную переработку явлений и объектов окружающей действительности, и, как результат, отображение их с элементами новизны [2, с. 254]. Во время занятия также можно использовать музыку из цикла «Четыре времени года» Антонио Вивальди, произведение «Осень», развивая эмоциональную отзывчивость.

Учителю необходимо объяснить, что в первую очередь декоративной стилизации свойственны обобщенность и символичность изображаемых объектов и форм. Этот художественный метод подразумевает сознательный отказ от полной достоверности изображения и его подробной детализировки. Метод стилизации требует отделить от изображения все лишнее, второстепенное, мешающее четкому визуальному восприятию с тем, чтобы обнажить сущность

изображаемых объектов, отобразить в них самое главное, привлечь внимание зрителя к скрытой до этого красоте и вызвать у него соответствующие яркие эмоции. В результате преобразования формы листьев деревьев, учащиеся не только изучают строение листьев, знакомятся с особенностями тех или иных форм листьев, они вносят в работу свои мысли и чувства, индивидуальные оттенки, вносят свою новизну. С помощью этого задания мы также вызываем эстетическое отношение к природе, развиваем эмоциональную отзывчивость и вооружаем средствами изображения различных событий и явлений.

Таким образом, изучая особенности композиции, теории цвета, техники выполнения декоративного пейзажа на более условном уровне рисования, учащиеся приобретают специфическую логику мышления, характерную для юного художника. Эта перестройка мышления, абсолютно необходимая для прочного овладения реалистическим грамотным изображением, опирается на обобщение накопленных зрительных представлений об окружающих нас предметах, на понимание закономерностей оптических особенностей нашего зрения и на знание законов приемов изображения. Именно целенаправленная работа по выполнению декоративного пейзажа способствует развитию творческой активности при соблюдении следующих педагогических условий: сформированность положительной мотивации учащихся на творческую деятельность, характеризующейся стремлением к творческой самореализации; стимулировании учителем развития творческой активности школьников; включении учащихся в активную творческую деятельность на основе сотворчества учителя и ученика.

Список литературы:

1. Буровкина Л. А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в художественной школе: Монография. — М.: МГПУ, 2008. — 124 с.
2. Дагладян К. Т. Декоративная композиция: учеб. пособие / К. Т. Дагладян. Изд. 2-е, перераб. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 312 с.

1.13 ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МОЛОДЁЖНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ СУБПРОСТРАНСТВО

Герлах Ирина Витальевна

канд. пед. наук, доцент АГПА, г. Армавир

E-mail: irina_gerlah@mail.ru

Молодёжные движения, субкультуры и сообщества сегодня — объективное явление общественной жизни. Молодёжная самостоятельность и инициатива выражается в стремлении юношей и девушек к самостоятельному участию в жизни общества и государства, в удовлетворении и реализации собственных потребностей и интересов приводят к созданию и функционированию общественных движений, сообществ и субкультур. Они провозглашают созидательные цели своей деятельности, которые имеют большой общественный смысл и представляют собой сложившийся институт социализации, создания всего нового, творческого, инновационного.

Молодёжное движение (сообщество) состоит из молодёжных объединений и (или) молодёжных общественных организаций, с которыми взаимодействуют молодые граждане, изъявляющие индивидуальные инициативы в различных направлениях деятельности. Молодёжное общественное объединение может быть самостоятельным или иметь в своем составе молодёжные общественные организации, причем, последние могут также существовать самостоятельно. Молодёжное объединение — это общественное формирование, в котором самостоятельно и добровольно объединяются молодые граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности.

Молодёжная организация является особым видом общественного объединения и отвечает следующим признакам: 1) наличие ценностной идеи (цели), на которую направлена совместная деятельность молодых людей; 2) добровольное вступление в организацию и свободный выход из неё; 3) фиксированное членство; 4) организационная самостоятельность, самоуправление, совместное

социальное творчество; 5) чётко выраженная структура, определяющая положение каждого; 6) установленные для всех нормы и правила, гарантированные для всех членов организации права совместной деятельности (право выбора видов, форм и способов деятельности); 7) преобладание в её составе молодых людей; 8) наличие устава, программы, положения [5, с. 223—224].

Сегодня молодёжное движение определяется как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле под "молодёжным движением" понимается совокупность действий и деятельность всех молодёжных общественных объединений и организаций, существующих в конкретном регионе. В таком значении это понятие употребляется при обозначении им распространённого социального явления, например, молодёжное движение в России или молодёжное движение в каком-либо ее регионе, области, городе, районе. Однако в рамках общего социального явления можно выделить специфику отдельных видов молодёжного движения, отличающихся, прежде всего, содержанием и направленностью деятельности определённого типа объединений и организаций, а также степенью их координированности. Для обозначения отдельных видов молодёжного движения используется понятие «движение» с указанием его видовой специфики: коммунарское движение, скаутское движение; ролевое движение (сообщество), а в ряде случаев и возрастной: молодёжное экологическое движение, юношеское военно-патриотическое движение и другие.

В узком смысле, молодёжное движение — это: а) совместные действия молодых людей, которые объединяются для изменения своего положения в обществе, для изменения самого общества, окружающей его жизни, мира. Эти действия могут выражаться как через стихийные, так и через специально организованные формы; б) участие, включение молодых людей в общественную жизнь и деятельность. Например, в добровольчество, возрождение духовного наследия, благотворительность.

Специфической особенностью молодёжного движения является то, что оно, как правило, создаётся самими молодыми людьми без участия представителей старшего поколения. Молодёжное движение представляет собой воспитательную систему с разнообразными направлениями деятельности позитивного характера, способствующими формированию социально-значимых качеств личности молодёжи, поэтому уместно для раскрытия его педагогических возможностей использовать термин «воспитательный потенциал».

По мнению В. В. Воронова, молодёжная субкультура как фактор социализации молодёжи определяет систему ценностей и норм

поведения, вкусов, форм общения, отличную от культуры взрослых [1, с. 23]. Г. М. Коджаспиров и А. Ю. Коджаспирова понимают под молодёжной субкультурой часть общей культуры, систему ценностей, традиций, обычаев, присущих данной группе молодёжи, которая отличается от доминирующей культуры языком, взглядами на жизнь, манерами поведения, причёской, одеждой, обычаями [5, с. 328]. В. Я. Суртаев отмечает, что субкультурная активность молодёжи наиболее полно проявляется в сфере досуга. Досуг становится «сферой поиска смысла жизни, пространством личного самоутверждения, тем социальным пространством, где рождается молодёжная субкультура, реализуются социальные инициативы» [7, с. 62].

Ведущими функциями современных молодёжных организаций и объединений, возникающих и существующих в общественных системах, являются следующие: 1) социально-адаптационная; 2) коммуникативно-установочная; 3) актуализационная (самоопределения и самоутверждения); 4) социально-ориентировочная; 5) социально-корректирующая; 6) диагностико-прогностическая.

На основе теоретического осмысления сущности воспитательного потенциала молодёжных движений, сообществ и субкультур, обобщения и анализа исторического материала нами был определен ряд *диагностических методик*, с помощью которых изучались: 1) степень включённости испытуемых в воспитательную деятельность молодёжных общественных организаций и объединений; 2) изменения в ценностном отношении испытуемых к качествам и свойствам личности других людей; 3) педагогическая эффективность использования модели синтеза социально-педагогического и игрового проектов (применялось для изучения ролевого сообщества).

Кроме того, дополнительно выявлялись: 1) возрастной и социальный состав испытуемых; 2) мотивы включённости молодежи в деятельность изучаемого движения, сообщества или субкультуры; 3) области жизненных перспектив, связываемых испытуемыми с участием в деятельности изучаемого движения, сообщества или субкультуры; 4) уровень личностной значимости деятельности, организуемой в условиях изучаемого движения, сообщества или субкультуры; 5) виды, формы и направления деятельности движения, сообщества или субкультуры, оказывающие наибольшее воздействие на личность испытуемых.

Схема методики педагогической диагностики воспитательного потенциала молодёжного движения, сообщества или субкультуры показана на рис. 1. Одним из ключевых, показательных моментов в изучении воспитательного потенциала молодёжных движений, сообществ и субкультур мы считаем определение изменения уровня

ценностного отношения испытуемых, участников молодёжного движения к социально-значимым личностным качествам других людей. Мы изучали его путём проведения опросов испытуемых в начале и в конце исследования, сопоставления и анализа полученных данных.

Отношение личности, по мнению В. Н. Мясищева, — осознание связи общественных явлений (в т. ч. норм, правил поведения, черт личности и т. д.) с личными потребностями, осознание отражено в переживаниях (в эмоциональных состояниях, эмоционально-оценочных реакциях, чувствах, волевых напряжениях и т. д.) [6, с. 19]. При специальной постановке задачи, требующей оценивания, отношение личности объективизируется на материал опросников. Отношения могут выступать как мотивы поведения личности, закрепляясь и трансформироваться в устойчивые свойства личности при воздействии определённых обстоятельств. Обновления или новые отношения личности являются признаком начала изменений свойств личности с тенденцией к будущей трансформации этих свойств в устойчивые личностные черты.

С 2001 г. нами проводится изучение ролевого сообщества и добровольческого движения в молодёжной среде на базе Армавирской государственной педагогической академии, Армавирской городской молодёжной общественной организации «Клуб сюжетно-ролевых театрализованных игр», Армавирской городской общественной организации молодёжи «Жизнь без наркотиков». Результаты исследований были представлены нами на научно-практических конференциях, освещены в различных публикациях [2; 3; 4].

Внедрение разработанной нами методики исследования позволило выявить ряд взаимосвязанных психолого-педагогических, социально-педагогических, организационно-педагогических и организационно-методических условий развития воспитательного потенциала молодёжных движений, сообществ, субкультур. Применённая нами методика является репрезентативной и позволяет получить достоверные результаты.

В ходе исследования было установлено, что молодые люди, независимо от своего социального положения и возраста, проявляют достаточно высокую сензитивность к воспитательному воздействию педагогически организованной деятельности в рамках молодёжных общественных организаций и объединений, являющихся наиболее устойчивыми структурными образованиями молодёжных движений, сообществ или субкультур. Данная деятельность оказывает непосредственное воздействие на построение их жизненных перспектив.

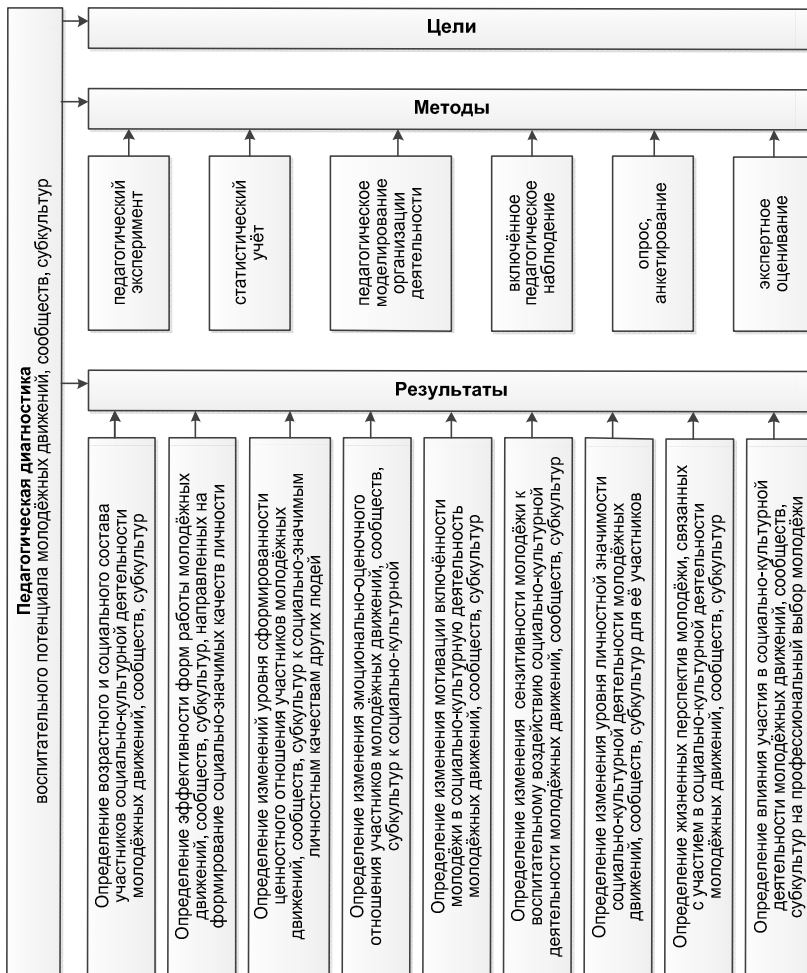


Рисунок 1. Схема методики педагогической диагностики воспитательного потенциала молодёжных движений, сообществ, субкультур

Таким образом, нами установлено, что молодёжное движение это особая форма самоорганизации и самореализации возрастной

социальной общности, характеризующаяся набором следующих императивных признаков:

- созидательная цель, облечённая в некую концептуальную идеологию;
- равноправный статус субъектов социально-творческой деятельности;
- широкий спектр направлений деятельности просоциального характера;
- складывающиеся в ходе этой деятельности товарищеские взаимоотношения субъектов;
- социальное пространство, освоенное молодёжным движением;
- относительная независимость первичных подструктур движения, их слабая управляемость;
- наличие определённых управленческих структур внутри первичных организаций.

Список литературы:

1. Воронов В. В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. М.: Школьная пресса, 2000. — 96 с.
2. Герлах И. В. Воспитательный потенциал молодёжной общественной организации «Клуб ролевых игр» // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2007. № 3. Т. 13. С. 30—33.
3. Герлах И. В. Воспитательный потенциал молодежных общественных организаций: сущность, средства и условия развития в контексте ролевого движения молодёжи. Монография. М.: МАНПО, 2009. — 189 с.
4. Герлах И. В. Влияние ролевого сообщества на построение жизненных перспектив молодого человека // Международная научно-практическая конференция «Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы инновации». Часть II. Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2011. С. 36—45.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ "МарТ", 2005. — 448 с.
6. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности. Тексты; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. — 288 с. С. 35—39.
7. Суртаев В.Я. Молодёжный досуг как социально-педагогическое явление: Дисс. ... д-р пед. наук: 13.00.05. СПб., 1995. — 332 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТУРНИРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Суятин Борис Дмитриевич

канд. физ. мат. наук, доцент КубГУ, г. Краснодар

Суятина Татьяна Борисовна

студентка КубГУ, г. Краснодар

Крохмаль Елена Вячеславовна

преподаватель КубГУ, г. Краснодар

E-mail: miuzzaa@mail.ru

Процесс социально-культурного воспитания личности, как и любой вариант и компонент образовательного процесса, не может функционировать плодотворно без предварительной подготовки и компетентного текущего регулирования. Обеспечение положительного результата социально-культурного воспитания школьников — это создание необходимых педагогических условий способствующих проявлению воспитанности по средствам выполнения заранее продуманных действий.

Как известно, досуговая деятельность в развитии личности ребенка имеет особую психолого-педагогическую ценность. В ней выражены все необходимые для полноценного развития личности этапы: целеполагание, планирование, реализация намеченных целей, анализ и оценка результатов. Организация досуга детей и подростков оказывает сильное воздействие на все стороны их жизнедеятельности, приобщая их к освоению богатств духовной культуры, являясь областью раскованного общения и участия в самых разнообразных видах практической деятельности. Досуг — школа поддержки, одобрения и ободрения ребенка, а тем более слабого, «трудного», так как успех и активное участие ребенка в коллективном деле — это здоровье, добрые положительные эмоции, шансы реализоваться.

Современная практика обучения подрастающего поколения выдвигает повышенные требования к педагогическому процессу на основе сотворчества в виде обоюдной, равной, но не тождественной помощи друг другу учителя и ученика в процессе познания окружающего мира. Л. Н. Толстой находил, что дети более нравственны и талантливы, чем взрослые и, являясь «титанами поиска», могут

решать самые сложные задачи. Стремление к познанию проявляется в творческих работах учащихся на ежегодных интеллектуальных турнирах-конкурсах. Конкурсы обычно проводятся по теме «Моя малая Родина». Но год 2011 знаменательный — год полета в космос Юрия Алексеевича Гагарина. Поэтому по согласованию с руководством космодрома «Байконур» в этом году планируется совместный конкурс творческих работ по теме «Байконур-Земля-Вселенная».

Интеллектуальные турниры под названием «Цветные стекла» организуются в форме интеллектуальных соревнований команд учащихся в их умении решать проблемы и убедительно аргументировать свою позицию, в способности вести полемику и грамотно выступать на этих соревнованиях в качестве докладчиков, оппонентов и рецензентов [1].

Учащиеся проходят все этапы научно-исследовательской работы. Задачи турниров предельно просты в своих формулировках, но направляют внимание на сложнейшие явления природы. Организуются турниры-конкурсы научно-просветительским центром «Цветные стекла», который на протяжении многих лет успешно работает при Кубанском государственном университете, и Краснодарским отделом Русского географического общества. Цветные стекла» — это яркая и содержательная программа — летняя сессия юных физиков - экологов совместно с учеными. Она построена таким образом, что наряду с интеллектуальными турнирами предусмотрены специальные занятия научного содержания: лекции, семинары, решение и разбор экспериментальных задач. Все это сочетается со «свободной программой»: экскурсиями, литературными, физическими, музыкальными вечерами, творческими встречами.

«Цветные стекла» — название, взятое из произведения русского писателя, художника и поэта Ю. Нарумова-Гофмана, которым автор передает зрительное восприятие ребенка каким он видит окружающий мир во всем его многообразии и многоцветности» [5].

«Цветные стекла» — символизируют развитие интереса у подрастающего поколения к науке и культуре, приобщение к исследовательской работе, а также поддержку юных талантов. Турниры проходят в живом общении между участниками с целью — дать ответы на вопросы, предусмотренные заданием турнира, и защитить свою творческую работу по теме «Проблемы экологии в месте вашего проживания и пути их решения». Такие встречи объединяют учеников, учителей и родителей.

Немало великих открытий было сделано благодаря тому, что человек начинал задумываться над, казалось бы, простыми вещами (тригонометрия возникла, например, в результате попыток решить

задачи путем сопоставления сторон треугольника). Ну а кому, как не детям, свойственно удивляться: почему скрипит дверь, почему лед не тонет, почему человек не летает, почему нежная травинка прорастает через асфальт? Почему у дятла не болит голова? Почему вода камень точит? Какова природа мыльных пузырей?...

Объяснения могут быть разные, мнения противоположные. Турнир юных физиков-экологов «Цветные стекла» в сегодняшнем варианте состоит из двух туров: очного и заочного. Задание турнира в начале учебного года рассылается по школам края и предполагает неторопливую и интересную работу в свободное время. Задачи турнира — это обычно какие-либо нерешенные в физике (и не только) вопросы экологического направления, побуждающие к объяснению странных явлений природы, конструированию приборов, проведению опытов, либо загадки типа «придумай сам». При решении задач нет ограничений в выборе литературы и старших наставников. Предпочтения отдаются физике и экологии, но не исключается применение знаний по биологии, географии, краеведению и даже литературе и праву. Работа с преподавателем приветствуется, и это обыденное явление. Многолетний опыт проведения турниров показывает, что между учителем и учеником при решении задач складываются сотворческие отношения. Причем инициатива — дело обоюдное. Когда задание выполнено, решения отправляются в оргкомитет. На очный тур обычно приглашаются все желающие. Именно на очном туре начинается самое интересное — состязательная сторона встречи.

До проведения турнира председатель жюри знакомит участников каждой команды с методикой оценки выступлений докладчика, оппонента и рецензента, а также с правилами подведения итогов турнира, на основании которых определяются победители.

Цель турниров — вовлечение молодежи в творческую деятельность и приобщение ее к нормам и стилю работы в коллективе.

Турнир характеризуют следующие особенности:

- коллегияльность. В отличие от традиционных олимпиад, которые являются индивидуальным состязанием, в турнирах участвуют школьные коллективы;
- дискуссионность, как основная форма представления участниками турнира решений предъявленных задач. Участники конкурса должны в полемике отстаивать правильность своих выводов, что предполагает глубокую осведомленность в рассматриваемом вопросе, умение быстро находить нужные аргументы, видеть сильные и слабые стороны своего решения и решений оппонентов;

- долговременность. Проведение турниров не сводится к сумме отдельных мероприятий. Еще во время работы над заданиями заочного коллективного конкурса в школах формируются творческие коллективы, которые активно работают вплоть до финального тура. Но и на этом их деятельность не заканчивается: в следующем году ее продолжают представители нового «поколения»;

- участие вузов и школ. Учителя, студенты, аспиранты, преподаватели обеспечивают организационную и содержательную стороны работы турниров. Работа вузов в турнирах не сводится лишь к профессиональной ориентации школьников. Участие студентов и аспирантов в жюри конкурса способствует приобретению навыков педагогической деятельности. Турниры юных физиков зародились на физическом факультете Московского государственного университета более 40 лет назад. Инициаторами его были

Е. Н. Юносов и его единомышленники: Т. П. Корнеева, С. Д. Варламов, А. Н. Коротков, В. Г. Бабаев, И. В. Яминский, В. В. Альминдеров и др. Председатели московских турниров — академики Е. П. Велихов, С. М. Чудинов.

Своеобразное развитие турниры получили в нашем крае. Здесь они проходят как турниры-конкурсы юных физиков-экологов «Цветные стекла» под девизом:

Пойми живой язык природы,
и скажешь ты: прекрасен мир!

«Физика» в переводе с греческого означает «наука о природе». «Экология» в буквальном смысле — «изучение собственного дома». Первоначально этот термин употреблялся тогда, когда речь шла об изучении взаимосвязи между растительными и животными существами и окружающей средой. Но постепенно пришло понимание того, что и человек, и его образ мыслей, и его образ жизни, и его судьба — все это неотделимо от окружающей среды и составляет его часть. И его взаимоотношение с природой (воздействие на природу в процессе жизнедеятельности и обратное влияние оскудевшей природы на развитие человека и общества) должно стать предметом специального изучения.

Непосредственные организаторы турниров-конкурсов — это известные ученые и специалисты: председатель жюри А. П. Чугаев — профессор, академик, заслуженный юрист Российской Федерации, участник Великой

Отечественной войны, профессора Ю. В. Ефремов, Б. Д. Елецкий, Г. А. Плутахин, а также ученые Л. Г. Саливон — заслуженный работник здравоохранения Кубани, член-корр. Российской Академии Педагогических и Социальных Наук, Д. Б. Суятин, И. Г. Чайка,

И. О. Невинский, Т. В. Цветкова, В. И. Невинский, И. В. Кочубей, Ю. Н. Синицын, Е. В. Крохмаль, Р. И. Бочарова, В. Р. Тихомиров, ученый секретарь Краснодарского регионального отделения Русского географического общества Н. Д. Безуглая, студенты Т. Б. Суятина, О. Г. Гапунич, художник-дизайнер А. Б. Суятина, журналист краевой газеты «Кубань сегодня» З. И. Смаглокова, главный редактор газеты «Экология и экономика» М. И. Гержод.

В течение двадцати лет, начиная с 1991 года, проводятся турниры-конкурсы «Цветные стекла» учащихся школ Краснодарского края, в течение пяти лет — интеллектуальные марафоны студентов вузов г. Краснодара.

Турниры ежегодно проходят в различных районах края: первый семинар-турнир проходил в 1991 году в пионерском лагере «Дубрава» в Северском р-не. В 1998 г. турнир был посвящен успешному завершению экспедиции «Кубанская кругосветка», был проведен в станице Тамань. В 2000 году проходил на грязевом вулкане Шуго, недалеко от станицы Варениковской.

Отдельные районы Краснодарского края проявляют большой интерес к нетрадиционным интеллектуальным соревнованиям. В 2001 году турнир был организован Динским районом, в 2002 — Каневским районом, в 2003 — Апшеронским районом.

В 2004—2006 годы турнир «Цветные стекла» был проведен в уникальном месте Краснодарского края — на плато Лаго-Наки в пансионате «Серебряный ключ» и «Пихтовый бор». В 2007—2009 годы турниры проходили на туристической базе в г. Хадыженске Апшеронского района, в 2010 г. — в пансионате «Золотая рыбка» на берегу Черного моря в пос. Магри, в 2011 г. турнир-конкурс проходил в г. Хадыженске в пансионате «Надежда».

В 1996 году программе летней творческой оздоровительной смены «Цветные стекла» на Российском конкурсе вариативных программ было присвоено звание лауреата, а в 1997 — звание лауреата с присуждением гранта. В 2005 году получена грамота-благодарность от губернатора Краснодарского края А. Н. Ткачева: «За содействие в реализации молодежной научно-технической политики Краснодарского края». Деятельность научно-просветительского центра «Цветные стекла» отражена в каталогах [7].

На международном фестивале: «Дети и экология: XXI век — самый добрый фестиваль» получена грамота по номинации «Самый добрый урок». В 2011 г. на Всероссийском конкурсе на лучший молодежный проект по экологической проблематике программа удостоена диплома I степени (Протокол заседания Экспертного совета от «22» марта 2011 г. № 91). Через интеллектуальные турниры прошло более трех тысяч детей,

опубликовано более 200 работ. В издательстве «Советская Кубань» в 1999 г. опубликована книга «Интеллектуальные соревнования». В 2011 г. в интернете открыт сайт: cvetnie-stekla.com

В Краснодарском крае сложился круг единомышленников-учителей, которые развивают и поддерживают эту необычную, нетрадиционную форму работы, приобщая детей к творчеству: Г. В. Шорникова (Славянский р-н), М. В. Устюжанина (Ейский р-н), Г. М. Солощенко (Темрюкский р-н), Н. Ф. Малая (г. Темрюк), З. Р. Захарова (г. Краснодар), М. В. Озарничук (г. Краснодар), Н. В. Шульц (пос. Прогресс, Новокубанский р-н), Н. А. Федоряка (пос. Советский, Ейский р-н), Е. Н. Афанасьева (ст. Тбилисская), Л. Д. Калантаева (ст. Медведовская), В. Л. Кришпинович (х. Упорный, Павловский р-н), Т. Г. Сулова (г. Славянск-на-Кубани), В. Н. Рябчун (ст. Спокойная, Отраденский р-н), В. С. Лебединская (г. Лабинск), Е. А. Потьлицина (пос. Зорька, Новокуб. р-н), Е. И. Высоколенко (г. Хадыженск), Рыбаченок (Беларусь, д. Слобода), Е. И. Василенко (ст. Бесскорбная, Новокуб. р-н), Р. В. Лобанова, В. А. Лобанов (ст. Старотитаровская), Н. Ш. Паукова (ст. Ленинградская), О. В. Барандыч (г. Краснодар, КубГТУ, ИСТЭК), И. Ф. Черкашина (п. Заводской, Ейский р-н), Л. А. Волковская (ст. Старотитаровская), М. А. Леонидова (г. Хадыженск) и др.

Задачи, предложенные для турниров, имеют теоретическое и практическое значение. Например, в результате дискуссии на тему: «Экологическая опасность выброшенных на свалку цветных и черно-белых телевизоров», возникла идея организации производства по восстановлению цветных кинескопов отечественного и импортного производства. В настоящее время предприятие по ремонту телевизоров и другой современной аппаратуры, успешно работает в г. Краснодаре, на базе предприятия развивается ряд новых направлений, идеи которых зародились на турнирах.

Опыт организации и проведения турниров многократно обсуждался на межрегиональных, всероссийских и международных конференциях.

Следует отметить, что описанная здесь работа по организации творческого процесса приносит неоценимые плоды в самоутверждении детей, стимулирует их развитие, расширяет кругозор, приумножает их знания. Это отмечено на проведенных в 2007 и в 2009 г. XII и XIV Международных научно-практических конференциях «Экологическая и экономическая безопасность: проблемы и пути решения» и «Актуальные проблемы экологии, экономики, социологии и пути их решения» [10].

Мы живем в такое время, когда без овладения научными знаниями невозможны ни труд, ни выполнение гражданских обязанностей. Учение

не может быть легкой и приятной игрой, доставляющей одни наслаждения и удовольствия. И жизненный путь подрастающего гражданина не будет легкой прогулкой по укатанной дорожке. Мы должны воспитывать высокообразованных, трудолюбивых, настойчивых людей, готовых преодолевать по крайней мере не менее значительные трудности, чем преодолевали их отцы, деды и прадеды.

Турниры «Цветные стекла» способствуют развитию творческих способностей учащихся, исследовательских качеств и положительно влияют на их жизненные ценности.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы экологии, экономики, социологии и пути их решения: Материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф.: Краснодарский край, пос. Шепси. 20—24 сентября 2009 г. / Под науч. ред. Б. Д. Суятин, И. В. Кочубея; Кубанский государственный университет.- Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. с. 260—282. Т. 1.-342 с.: ил., [8] с. Цв. вкл. Т. 2 — 130 с: ил.
2. Гапунич О. С. Не убить любопытство! Журнал: Люди года. № 4—5 (9—10), май 2003. с. 54—58.
3. Глущенко Г. Р. Интеллектуальные соревнования. – Краснодар: Советская Кубань, 1999. с. 213—287.
4. Каталог «зеленых» Кубани и Адыгеи. – Краснодар, 1998. 102 с.
5. Нарумов Ю. И. Цветные стекла. Журнал: Юность. № 10—12, 1993.
6. Суятин Б. Д. Интеллектуальные турниры как средство развития творческих способностей старшеклассников: Swiat czlowieka w edukacji (Человек в мире образования) / Под научной редакцией Е. Подгурецкого, В. М. Гребенниковой, Ю. Н. Сеницына. Республика Польша – Российская Федерация. Ополе-Краснодар. 2008. с. 75—77.
7. Суятин Б. Д., Сеницын Ю. Н., Суятин Т. Б., Крохмаль Е. В. Проблемы формирования творческих способностей учащихся // Экологическая и экономическая безопасность: проблемы и пути решения: Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.: Краснодарский край, пос. Шепси. 20—24 сентября 2007 г. / Под науч. ред. профессора Г. Ю. Ризничено; Краснодар: Просвещение-Юг, 2007. с. 380 — 383.
8. Суятин Б. Д., Суятин Д. Б. Интеллектуальные соревнования — это сотрудничество и сотворчество! Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Экология. Культура. Образование». – Сочи, 1997. с. 50—51.
9. Экологическое образование в России. Сведения о специалистах в области экологического образования / Составитель Церчек Н. Ф. Справочно-информационные материалы. — М.: НУМЦ Госкомэкологии России, МНЭПУ, 1997. — 108 с.
10. Экологическое образование детей: каталог ресурсов. — М.: ИСАР, СоЭС, 2000. — 200 с.

1.14 ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Немчинова Любовь Сергеевна

ст. преп. каф. ТуМДО ИД НГПУ, г. Новосибирск

E-mail: fppd_dekanat@mail.ru

Омельченко Елизавета Александровна

канд. пед. наук, доцент каф. ТуМДО ИД НГПУ, г. Новосибирск

E-mail: eliam@mail.ru

В XXI веке толерантность стала одной из нравственных основ мирового сообщества, стремящегося к достижению согласия в коммуникационном поле ненасильственными методами и способами. Реализация идей толерантности является особенно актуальной и перспективной, для специалистов, работающих в сфере «человек — человек», к которой относится профессия «педагог—психолог» [7].

Одним из фундаментальных свойств существования человека является многообразие различий (половых, расовых, национальных, возрастных, социальных, профессиональных), оказывающих значительное влияние на индивидов, характер взаимоотношений между ними. Однако это свойство ведет к непониманию и даже к открытому противостоянию между людьми. Поэтому без устойчивого функционирования механизмов, нейтрализующих либо смягчающих многочисленные противоречия между людьми, возрастет дискомфортное отношение в обществе [5].

Понятие «толерантность» в большинстве исследований по психологии, отождествляется с понятием «терпимость», которое рассматривается как психологическая готовность к пониманию и принятию чего-то иного, не свойственного конкретному человеку — мнения, образа мыслей, поведения. Термин «толерантность» происходит от латинского «*tolerantia*» — терпение. Он означает терпимость к чужим мнениям и поступкам, умение относиться к ним без раздражения, готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире [8, с. 512].

Изучение работ С. Л. Братченко «Психологические основания исследования толерантности в образовании» [2], Г. С. Кожухарь «Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности» [4], Н. В. Круглова «Толерантность: генезис и типология» [6], позволило выделить четыре основные модели толерантности: религиозную, медицинскую, антропологическую, психологическую.

Суть первой из них, в установлении гуманных взаимоотношений между инакововерующими и инакомыслящими на принципах терпимости, лояльности, уважения к вере и взглядам других людей, народов. Под веротерпимостью понимается не причинение вреда (как физического, так и морального) окружающим людям по мотивам их принадлежности к другим вероисповеданиям. В этой модели используется принцип сопоставления противоположностей при изучении феномена толерантности.

Во второй модели, термин «толерантность», был введен в 1953 году английским иммунологом П. Медавара для обозначения «терпимости» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям. В этом смысле толерантность может быть полной или касаться одной из форм иммунного ответа» [9].

В третьей из рассматриваемых моделей, провозглашается равенство всех людей, независимо от их внешних различий, обусловленных расой или особенностями физического развития. Международным сообществом 1995 год был объявлен годом толерантности. В этом же году 16 ноября в Париже резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО была утверждена Декларация принципов толерантности. В ней представлены три основных значения «толерантности»: 1) это уважение, принятие и правильное понимание богатого множества культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, это гармония в многообразии; 2) это не пассивное смирение и не отказ от своих убеждений, а, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания того, что люди различаются по внешнему виду, поведению, ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность; 3) это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира [3].

В психологической модели, использование термина «толерантность» в основном ориентируется на два направления его понимания: «как индивидуального свойства и как обозначение способности к неагрессивному поведению. В первом случае акцент делается на способности к самосохранению, во втором — на готовности к взаимодействию» [12, с. 368].

Обращение к определениям толерантности, представленным в психологических исследованиях И. Б. Гришпун, В. А. Петрицкого, Ю. В. Кузнецовой, позволяет сделать вывод о следующих подходах к его пониманию:

1. *Экзистенциально-гуманистический подход*. В нем толерантность не является механическим результатом действий каких-либо «факторов» (внутренних или внешних) как таковых; подлинная толерантность — это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений.

2. *Диверсификационный подход*. Здесь интересующее нас понятие рассматривается, как сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений».

3. *Личностный подход*. Позволяет акцентировать внимание исследований на сложной «анатомии» толерантности. При этом психологической основой и ключевым измерением является личностное измерение толерантности — ценности, смыслы, личностные установки.

4. *Фасилитативный подход*. Позволяет сконцентрироваться на полноценной толерантности, и, прежде всего, которая не столько формируется, сколько развивается. Для ее становления нужно создать все условия.

5. *Диалогический подход*. Среди всех разнообразных видов и форм толерантности выделяет общую толерантность человека. В качестве ее основы называет межличностную, как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия, как межличностный диалог [10, с. 139].

Анализ подходов показал, что все они при имеющихся различиях имеют принципиальное единство: их объединяет наличие как минимум двух сторон (субъектов), взаимодействие между ними, обладание каждой стороной присущей ей позицией, наличие цели — достижения консенсуса по конкретному вопросу и проблеме. Практически все авторы склоняются в сторону необходимости управления толерантностью различных групп населения, в том числе учащихся, недопустимости развития нетерпимости, обострения отношений между ними. В связи с этим, заявляет П. А. Степанов, очень важно, чтобы для решения этой сложной проблемы использовались научные методологические подходы, позволяющие предвидеть результаты принятых решений и снижать риск и последствия неудач» [11, с. 368].

А. Н. Асмолов считает, что развитие толерантности превращается для отечественного образования в стратегически значимую

цель [1, с. 61], потому рассматриваемая проблема в последние годы стала активно обсуждаться в педагогике и психологии.

Оптимальное и эффективное решение любой конкретной проблемы, зависит от того, как рассматривается и решается эта проблема: как отдельный элемент или как совокупность отдельных элементов; одновременно или поэтапно. Поэтому толерантность в образовании носит сложный комплексный характер, поскольку объединяет две комплексные взаимопроникающие системы: образование и толерантность. Т. С. Масловская утверждает, что формирование толерантной основы образования как начала развития и социализации личности, предполагает:

- во-первых, построение толерантного образовательного процесса путем реализации толерантно-ориентированного педагогического общения;
- во-вторых, целенаправленное формирование толерантности, которая представляет собой одно из важнейших качеств личности, характеризующееся совокупностью сформированных знаний норм морали и общечеловеческих ценностей, умений использовать их в различных видах деятельности, в восприятии отношения и поведения другого человека [8, с. 451].

При этом учитывая, что субъектами образования, в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» [3, с. 53], у которых необходимо формировать толерантность является: человек, общество, государство, на практике выступающие в роли учащихся, преподавателей, родителей руководителей школ, высших учебных заведений и т. п. Каждый из них обладает только ему присущим комплексом нравов, привычек, образом мысли, поведения, системой политических и религиозных взглядов.

Выявленные в ходе анализа исследований проблемы толерантности, исторические аспекты возникновения и развития этого термина, а так же рассмотренные подходы к его пониманию, позволили нам сформулировать следующее определение «толерантности». Толерантность — система внутренних ресурсов личности, отражающая готовность и способность человека позитивно и продуктивно решать сложные задачи взаимодействия с самим собой и другими людьми, отличающимися по внешности, мыслям, чувствам, ценностям, поведению, способствующая невосприимчивости к негативным провоцирующим факторам среды.

Толерантность может: 1) находиться в актуальном или потенциальном состоянии; 2) проявляться в разных видах:

межличностная, межэтническая, гендерная и т. п.; 3) реализуется в разных системах [13, с. 30—32].

Таким образом, исследование толерантности как психолого-педагогического феномена позволило сделать вывод: она является условием, фактором гармоничного развития личности; составляет важнейшую характеристику образа жизни участников педагогического взаимодействия, предполагающую установление подлинно гуманных отношений между ними; выступает в качестве гуманистической основы воспитания в современном образовательном процессе и создает прочный фундамент для успешного развития в социализации личности.

Список литературы:

1. Асмолов А. Н. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001. № 24. С. 61—63.
2. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Материалы 9-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. С. 114.
3. Декларация принципов толерантности от 16 ноября 1995 г. [электронный ресурс] — Режим доступа. — <http://www.39/toler.ru/ruhtm>.
4. Кожухарь Г. С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 15—29.
5. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган. 2000. 3—22 с.
6. Круглова Н. В. Толерантность: генезис и типология: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. СПб., 1998. 3—24 с.
7. Кудзиева Н. Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 3—22 с.
8. Масловская Т. С. Толерантность в образовании: науч.-метод. журнал. М.: Мир образования — образование в мире, 2009. №. 4. С. 451.
9. Никандров В. В. Экспериментальная психология. СПб., 2007. — 512 с.
10. Петрицкий В. А. Толерантность — универсальный этический принцип // Известия С.-Петербур. лесотехнической академии. СПб., 1993. — 139 с.
11. Степанов П. А. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2001. № 9. С. 28—39.
12. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: сбор. науч.-метод. ст. Воронеж, 2003. — 368 с.
13. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: золотая коллекция. М.: Коллективная монография, 2005. С. 30—32.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ

Улюмджиева Светлана Эрдняевна

*воспитатель специальной (коррекционной) общеобразовательной
школы — интернат, г. Элиста*

E-mail: svetlana-uljumdzhieva@rambler.ru

Проживание в мире и согласии предполагает наличие у каждого человека таких качеств, как способность создавать атмосферу взаимопонимания и взаимоуважения, ответственность, доброжелательность, сдержанность, уступчивость, коммуникабельность. Огромное значение имеет формирование у человека с самого детства такого качества, как терпимость.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах.

Не является исключением и школа-интернат. Следует отметить, что предметом нетерпимости может выступать как национальная, религиозная, этническая, социальная, половая принадлежность ребенка, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения и привычки. Чаще всего воспитатели обращаются за помощью к психологу из-за проблем в межличностных отношениях в семье (группе), в основе которых лежат явления нетерпимости. В этих условиях необходимо проведение специальной воспитательной работы по формированию толерантности в детской среде.

Воспитанники школ интернатного типа развиваются в условиях деформированного процесса социализации, который имеет следующие признаки:

- a) семья заменена учреждением;
- b) ограничена социальная активность воспитанника, ребенок недостаточно включен в различные виды практической деятельности;
- c) ограничены сферы реализации усвоенных социальных норм и социального опыта.

Помимо этого, имеется ряд других факторов, отрицательно сказывающихся на создании благоприятной толерантной среды:

- у большинства воспитанников есть отклонения в состоянии здоровья и психическом развитии;

- односторонность, бедность мотивационной сферы; у детей развита агрессивность, стремление обвинить в своих бедах окружающих; неумение и нежелание признать свою вину;
- поверхностность, поспешность, нервозность контактов между детьми;
- у воспитанников отмечается неумение общаться; эмоциональная нестабильность, искаженная потребность в любви;
- дети демонстрируют незрелость механизмов управления своим поведением в соответствии с меняющимися обстоятельствами, у них формируются различного рода «защитные образования», когда вместо умения самому справиться с трудной ситуацией возникает аффективное реагирование, обида, перекладывание ответственности на других;
- тяга у детей к бродяжничеству и побегам как нереализованная потребность в жизненном пространстве для психологического обособления, для того, чтобы побыть одному, подумать;
- воспитанники демонстрируют иждивенческую позицию («нам должны», «дайте»), отсутствие бережливости и ответственности;
- у детей наблюдается инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к самостоятельному выбору своей судьбы;
- у воспитанников отмечается «перегруженность» отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения.

Все это является формой защиты ребенка от мира взрослых, неумелая попытка воспитанника противостоять тем ситуациям, в которые он попадает. Исследования показывают, что при условии правильно организованной воспитательной работы по формированию толерантности, можно избежать проявления многих отрицательных моментов в поведении ребенка. Поэтому в своей повседневной деятельности воспитатель обязан воспитывать толерантность, обучать детей корректному общению не только друг с другом, но и с окружающими людьми, прежде всего, с теми, кто проявляет заботу и внимание к ним. Следует отметить, что для воспитания толерантности у других, педагогу, в первую очередь, самому необходимо быть примером толерантности.

Особую роль играют усилия педагога по самовоспитанию толерантности. Это связано с осознанием своего профессионального достоинства, предполагающего, наряду с самоуважением, способность уважать других — иных людей, в том числе и детей.

Важно стремление педагога владеть собой, сдерживать неприязнь, негативное отношение к кому-то из окружения. Очень непросто в нервной обстановке сдерживать свои эмоции, но без толерантности педагог, проявляя нетерпимость, сам провоцирует обострение отношений. Таким образом, каждому педагогу важно воспитывать толерантность в себе — одну из существенных черт, лежащих в основе профессионального мастерства.

Намного сложнее помочь ребятам понять внешкольную среду, противоречивость социального фона их жизни, от непосредственного окружения (семья, приятельские компании) до явлений общественной жизни (социальное расслоение, материальные трудности, общественное настроение). В связи с вышеизложенным, особенно актуальным становится постоянное изучение современного детства: его идеалов, привязанностей, представлений и динамики развития каждого ребенка. Это дает возможность увидеть причины возникающих трудностей и конфликтов, и, следовательно, легче искать способы развития толерантности.

Все это возможно только при доверительных, открытых взаимоотношениях педагога и его воспитанников. Здесь важна способность педагога предьявлять себя не «в маске строгости», надеваемой перед тем, как войти в группу, а проявлять свои человеческие эмоции и понимание. Важно наладить контакт с ребятами на основе человеческих эмоций, эмпатии, интересов и увлечений, показывая пример, образец способности слышать, слушая, и видеть, глядя. Таким образом, существенным фактором, воспитывающим толерантность детей, является проявление толерантности самим педагогом.

Опыт толерантности и пространство ее динамики репрезентируются, прежде всего, в опыте личности. Опыт толерантности, положительный или отрицательный, имеется у каждого человека, в том числе и ребенка, даже самого маленького, у которого есть «любимые» и «нелюбимые» люди. Тем более такой опыт есть у детей из школы-интерната, обладающих разными характерами, темпераментами, представлениями, манерой поведения, но вынужденных принимать режим интерната, школьные порядки, воспитателя, классного руководителя, того или иного учителя, кого-то в классе или в группе.

К встрече с трудными ситуациями детей необходимо готовить заранее и помогать им при их возникновении. Такая профилактика предполагает познание детьми того, что требует проявления толерантности. Эффективными педагогическими средствами в данной

ситуации выступает информация об известном опыте других людей и рефлексия ранее возникавших ситуаций из собственного опыта ребенка, семьи (группы).

На основе педагогической практики можно выделить **три группы приемов воспитания толерантности:**

1. Первая группа связана с **организацией деятельности детей в семье** (группе): приемы «Эстафета»; «Взаимопомощь»; «Акцент на лучшее»; «Ломка стереотипов»; «Истории про себя»; «Общаться по правилам»; «Общее мнение».

2. Вторая группа связана с **организацией диалоговой рефлексии**. Диалоговая рефлексия — это диалог педагога с ребенком, способствующий формированию отношения воспитанника к какой-либо значимой проблеме, вопросу. Для воспитания толерантности можно применить следующие приемы в рамках проведения рефлексивной беседы с ребенком: «Ролевая маска»; Прогнозирование ситуации»; «Импровизация на свободную тему»; «Встречные вопросы».

3. Третья группа связана с **использованием художественной литературы, кинофильмов, коллективное творческое дело**: приемы «Сочини конец истории»; «Любимые книги товарища»; «Добрые слова»; «Киностудия»; «Творчество на заданную тему».

Коллектив, особенно детский, вообще не может существовать и полноценно развиваться, если в нем нет постоянного совместного творчества детей. Обычные слова «создавать коллектив» означают следующее: учить детей совместному творчеству, так как, когда они думают, изобретают и работают вместе, только тогда они объединяются, учатся ценить друг друга, а значит, проявляют толерантность.

Работа в группе, а именно коллективное творчество детей (КТД), дает высокую степень сплочения коллектива, а значит, воспитывает терпимость — толерантность. Коллективное творческое дело — это проявление заботы об улучшении общей жизни, иначе говоря, это система педагогических действий, направленных на общую пользу и формирование радостной атмосферы.

Дело — коллективное, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями, как младшими и старшими товарищами.

Дело — творческое, потому что на каждой стадии его осуществления ведётся поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно важной практической задачи.

КТД, который используется в нашей практике, это «Мир бумажной пластики», в которую входит занятие оригами, аппликация, квиллинг.

Оригами — это одна из техник бумажной пластики. Каждый ребенок пробует свои силы в этом увлекательном занятии складывания из квадратного листа бумаги различных фигур и моделей. Занятие оригами приносит ребенку радость, удивление собственными возможностями. Творческий процесс в оригами недолог. За небольшой промежуток времени дети могут увидеть результат своего труда. Огромное воздействие оказывают занятия оригами на формирование таких качеств детской личности как аккуратность, усидчивость, внимательность, чувство прекрасного и хороший вкус.

Аппликация — одно из эффективных средств воспитания, в котором тесно переплетаются формирование трудовых навыков и художественное развитие. На занятиях аппликацией дети осваивают целый ряд графических навыков, учатся анализировать явления и предметы окружающего мира, пользоваться ножницами, правильно наносить клей кисточкой, аккуратно наклеивать детали и т.п. Развивается воображение, произвольное внимание, зрительная память, глазомер, чувство формы, пространственное мышление, восприятие цвета; воспитывается любовь к прекрасному, к точности, аккуратности; формируется терпение, усидчивость, стремление довести начатое дело до конца.

Квиллинг — бумажная филигрань или бумагокручение — искусство украшения витиеватыми кружками и завитками изделий из бумаги. Принцип выполнения изделий методом квиллинга заключается в закручивании серпантинном полосок, которые принимают ажурный филигранный вид. Дети с удовольствием выполняют объемные композиции для украшения интерьера, создают прекрасные подарки друзьям и близким. Благодаря выполненному каждым ребенком завитку и складывается единая коллективная творческая работа.

Результаты нашей работы — это участие в различных выставках: «Радуга», Фестивалях для детей с ограниченными возможностями «Дорогой добра», «Будущее для всех» и др.

Технология КТД предполагает, что все равны, но не одинаковы, потому что каждый ребенок — личность. Здесь есть дело каждому, даже самому тихому.

Таким образом, использование технологий КТД позволяет не только вести работу над формированием дружного коллектива, но и

дает возможность формировать толерантность, развивать ее и раскрывать перед каждым ребенком новые горизонты деятельности.

Опыт нашей работы убеждает в том, что введение в учебно-воспитательный процесс разнообразных мероприятий, посвященных изучению культуры других национальностей, имеет большое воспитательное значение: помогает выявлению общих закономерностей, приводит к диалогу культур в поликультурном пространстве, вносит разнообразие в учебную и воспитательную деятельность и оказывает положительное влияние на отношения детей к культуре своего и других народов.

Толерантность — глобальная проблема нашего общества, и наиболее эффективным способом ее формирования у подрастающего поколения является воспитание.

Список литературы:

1. Андрияшина Н. В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя» / Н. В. Андрияшина // Классный руководитель. — 2006. — № 4. — С. 20—34.
2. Кленова Н. В. Как воспитать толерантность / Н. В. Кленова // Дополнительное образование. — 2006. — № 3. — С. 17—22.
3. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / под ред. В. Г. Маралова. — М.: Академический проспект: Парадигма, 2005. — 288 с.
4. Строганова Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности) / Л. В. Строганова. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 128 с.
5. Щуркова Н. Е. Классный час: Поговорим о жизни...: Материалы для воспитателей и классных руководителей / Н. Е. Щуркова. — М.: АРКТИ, 2005. — 168 с.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1 ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЯХ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Король Наталья Валерьевна

*аспирант кафедры психологии БГУ, г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: korolnatallia@vandex.ru*

Произошедшие в кратчайшие исторические сроки социальные, экономические и политические преобразования с изменением социальных отношений привели к девальвации ценностей, работающим и соответствующим советской политической системе, традициям коллективизма и индустриальному типу общества, в то же время новые демократические и индивидуалистические идеи ещё не до конца прижились в обществе. Эти изменения заставляют пересматривать и переосмысливать свои жизненные ценности как молодежь, так и людей зрелого возраста, как женщин, так и мужчин, а ведь они выступают источниками смыслообразования и целеполагания, являются ядерным компонентом жизненной стратегии, играют важную роль в поведении, направлении и регулировании отношений людей и общества, поэтому их изучение в настоящее время — важная задача.

Согласно С. Л. Рубинштейну, ценность — это значимость для человека чего-то в мире [5]. Ценности — то, что наиболее желательно, эмоционально привлекательно, то, что способно описать идеальное состояние бытия людей. Ценность проявляется в виде идеалов и жизненных целей, направляющих активность субъекта. Б. Г. Ананьев понимал ценности и ценностные образования как базальные, первичные свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер [4]. В работе М. И. Бобновой ценности определяются как транситуативные цели: конечные («терминальные»), которые служат как цели, («инструментальные»),

которые служат как средство, то есть выражают интересы (индивидуальные, коллективные или те и другие) [3].

Ценностные представления определяются как мнения, убеждения, знание, представление субъекта о том, что является ценностью. Не все ценностные представления одинаково важны для личности. Из всей совокупности ценностных представлений личности есть такие, которые определяют ценностные ориентации личности. Одним из наиболее важных моментов в ценностных ориентациях личности является переход ценностных представлений в «базовые» или точнее, в личные ценности, которые могли бы определять содержание и направленность ценностных ориентации личности. Базовые ценностные представления, выступающие для личности как наиболее важные, могут определиться как личные ценности — цели жизни, которых она стремится достичь. Таким образом, ценностные представления могут быть предпосылками ценностных ориентации личности [6]. В. Б. Ольшанский, А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов указывают на то, что ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в индивидуальном развитии. Это тот компонент структуры личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы. Таким образом, основная функция ценностных ориентаций выделяется как функция регулирования поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях [5]. Ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее — ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности [1].

Наиболее полно систему ценностей раскрываем методика «ценностных ориентации» М. Рокича. При проведении исследования автором использовался набор данных ценностей. Каждому респонденту были розданы листы со списком. Их задача состояла в том, чтобы распределить указанные ценности в порядке значимости. В исследовании участвовало 49 женщин и 30 мужчин в возрасте от 20 до 40 лет — период ранней взрослости [8]. В период ранней взрослости люди ещё обладают достаточно подвижной системой ценностей, выбирают жизненный путь, принимают те нормы, идеалы и

ценности, которым будет стараться соответствовать и действовать. Этими соображениями и определена тема исследования.

Проанализировав полученные данные, автор пришел к выводу, что как для мужчин, так и для женщин наибольшую ценность представляет здоровье (физическое и психическое). Здоровье всегда являлось непреходящей ценностью, важнейшим жизненным приоритетом человека, определяющим возможность реализовать все его устремления, поэтому неудивительно, что оно до сих пор сохраняет свои лидирующие позиции в системе жизненных ценностей личности. Очевидно, что первостепенная роль в сохранении здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам. Однако в настоящее время в связи с ухудшением здоровья населения страны, хотелось бы, чтобы оно было не только ведущим приоритетом и ценностью для человека, то и обязательно привело его к пересмотру образа жизни, поведения, к профилактике заболеваний.

На втором месте по значимости у женщин находится счастливая семейная жизнь, на третьем — любовь. У мужчин же наоборот — второе место занимает любовь, а семья находится на третьем. Эти результаты ещё раз подтверждают, что, несмотря на кризис семьи, она ещё долго сохранит свои социально-психологические функции для индивида (удовлетворение потребности в интимном общении, эмоциональном контакте, взаимопонимании и т. д.). В то же время нельзя не отметить, что женщины до сих пор находятся под влиянием социальных стереотипов, утверждающих, что счастье и главная ценность женщины — забота о семье. Интересно отметить, что для женщин более важна семья, а для мужчин любовь, то есть можно предположить, что в ситуации сложного выбора женщина постарается сохранить семью, а мужчина пойдет за новой любовью.

Таким образом, семейное счастье обладает безусловным приоритетом. Это позитивная ценность, но ценность, объективно обладающая атомизационным потенциалом. Настроенность исключительно на семейное счастье, не сочетающаяся с иными жизненными планами, не способствует формированию и развитию долговременных коммуникативных стратегий, без которых невозможна восходящая социальная мобильность в профессиональной, общественно-политической и других сферах [7]. К сожалению, это положение, высказанное Морозовой Т. И., подтвердилось в нашем исследовании, так как при высоком положении семьи как ценности, профессиональная, общественная и другие сферы оказались внизу иерархии — интересная работа, общественное признание, наличие друзей и даже материально обеспеченная жизнь. При этом, если для женщин характерна более

реалистическая и прагматическая позиция — работа и материально обеспеченная жизнь входят в первую шестерку, то мужчины вообще пока мало задумываются, как они будут свою любовь и семью содержать.

Четвертое место по важности у женщин занимает уверенность в себе, для мужчин эта ценность менее значима и она размещается только на шестом месте. Как ни странно у мужчин четвертое и пятое место занимают такие нематериальные ценности как развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) и жизненная мудрость, которые у женщин находятся только на 11 и 8 местах соответственно.

У женщин на пятом месте в группе терминальных ценностей находится материально обеспеченная жизнь, в то время как у мужчин эта ценность оказалась только на восьмом месте. Не столь высокое место, как это можно было ожидать, учитывая новые социальные и экономические отношения, сложившиеся в современной действительности с их культом внешних престижных материальных благ.

Стоит отметить и тот факт, что интересная работа не попала в число ведущих ценностей ни у мужчин, ни у женщин, причем для женщин она оказалась даже более значимой и занимает шестое место, в то время как у мужчин только девятое. Как видим, работа — далеко не основная ценность не только для женщин, но и для мужчин. Если для женщин все в принципе объяснимо, ведь многие женщины воспринимают работу только как дополнительную нагрузку плюс к безраздельной ответственности за ведение домашнего хозяйства, заботе о семье и воспитанию детей, поэтому неудивительно, что они не указывают работу как важную ценность, предпочитая сосредоточиться на одной сфере занятости — семье, то объяснить, почему мужчины не считают работу ценностью, довольно затруднительно, ведь традиционно считается, что эта основная сфера их самореализации и важная сфера жизнедеятельности.

Не особенно значимым оказалось и наличие хороших и верных друзей — у обоих полов эта ценность находится на двенадцатом месте. Очевидно, что в период ранней взрослости у большинства людей уже есть собственная семья, которой вполне достаточно для удовлетворения потребности в общении, эмоциональной близости и поддержке.

Наименьшее внимание женщины уделяют таким терминальным ценностям как общественное признание, удовольствия, счастье других, творчество и красота природы и искусства. Для мужчин наименее важными ценностями являются познание (возможность расширения

своего образования, кругозора, общей культуры), счастье других, творчество, красота природы и искусства и удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения). Нельзя не отметить то, что счастье других размещается в числе отвергаемых ценностей, что указывает на ориентированность молодых белорусов на современные ценности индивидуализма, эгоизма, достижений, самостоятельности и конкурентоспособности.

Как можно видеть, различия не очень велики, за исключением общественного признания и познания, отвергаемые ценности совпадают, хоть и находятся на несколько иных местах. Общественное признание для мужчин хоть и не попало в пять ценностей, занимающих последнее место, но находится прямо перед ними, занимая тринадцатое место. Для женщин познание чуть более значимо — оно располагается на двенадцатом месте.

В группе инструментальных ценностей наибольшую ценность для женщин представляют воспитанность, ответственность, жизнерадостность, аккуратность и честность. У мужчин ценности совпадают, но немного меняется их порядок: воспитанность, ответственность, аккуратность, честность и только затем жизнерадостность.

В группе отвергаемых инструментальных ценностей у женщин находятся широта взглядов, исполнительность, эффективность в делах, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других. У мужчин последние места занимают эффективность в делах, непримиримость к недостаткам в себе и других, чуткость (заботливость), широта взглядов и высокие запросы.

По сути, различия не очень велики, почти все отвергаемые ценности одинаковые, хоть и находятся на несколько иных местах. Исключение составляют исполнительность — у женщин она занимает 15 место из 18, а у мужчин — достаточно высокое восьмое. Чуткость у мужчин находится на 16 месте, а у женщин на девятом. Это можно легко объяснить, так как в отношении мужчин действует норма эмоциональной твердости, которая подразумевает, что мужчина должен быть эмоционально твердым и испытывать мало чувств [2]. От мужчин редко ждут эмоциональной поддержки, признания и понимания чувств. Подобные реакции могут отсутствовать в поведенческом репертуаре мужчин из-за социализации, которая поощряет соревнование, автономию, достижения и контролирование эмоций среди мужчин. Общество настойчиво рекламирует образ «крутого» мужчины — твердого, эмоционально неэкспрессивного, не имеющего привязанностей, самоуверенного. В результате выражение нежных чувств, чуткости и заботливости субъективно воспринимается

мужчиной как нарушение гендерной роли и, следовательно, его стараются избегать. В то время как женская роль как раз и подразумевает заботу и эмоциональную экспрессивность, женщинам присуще в ходе социализации учиться думать о чувствах других и самим чувствовать себя в контакте с окружающими, поэтому чуткость (заботливость) и выступает более важной ценностью.

Исполнительность более важна для мужчин, так как важная сфера их самореализации — работа, где они или начальники или подчиненные, но в любом случае для продвижения по карьерной лестнице и увеличения продуктивности труда это очень важное качество.

Рассмотрение системы жизненных ценностей, имеет, на наш взгляд, не только теоретический интерес. Полученные данные могут способствовать разработке и осуществлению более продуктивной социальной политики в сфере семьи и труда, кроме того, результаты исследования могут применяться в психологическом консультировании и психотерапии.

Список литературы:

1. Артюшина М. Н. Диагностика ценностных отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. № 3. С. 65—69.
2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 320 с.
3. Бобнева М. И. Ценностные приоритеты личности и группы. М, 1995. — 63 с.
4. Бызова В. М., Гиммельштейн М. В. Доминирующие ценности учащихся и студентов Санкт-Петербурга // Ананьевские чтения: Б. Г. Ананьев и комплексные исследования человека в психологии / Под общ. ред. Л. А. Цветковой, Л. А. Головей. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. С. 26—27.
5. Волков Е. С. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у студентов педвузов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1983. — 16 с.
6. Мачурова Н. Н. Жизненные ценности в понимании студентов: Автореф. дисс... канд. психол. наук. СПб, 2000. — 18 с.
7. Морозова Т. И. Ценностно-целевые установки молодежи (на материалах Белгородской области) // Молодежь — позитивная сила развития российского общества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения профессора факультета социологии СПбГУ, заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента РАО В. Т. Лисовского, 24—25 сентября 2009 года / Под ред. А. А. Козлова. СПб. 2009. С. 181—184.
8. Поляков А. М. Психология развития: учеб. пособие для студентов психолог. и пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования. Мн.: ТетраСистемс, 2006. — 304 с.

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗ ОТЦОВСТВА ГЛАЗАМИ ЮНОШЕЙ-СТУДЕНТОВ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Сальникова Юлия Николаевна

*соискатель ученой степени кандидата психологических наук,
Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь
E-mail: jultik2004@mail.ru*

В России проблемы, связанные с отцовством, изучаются как на уровне фундаментальных и теоретико-прикладных исследований (Здравомыслова Е., Кон И., Тёмкина А., Овчарова Р. и др.) так и на уровне методических разработок по повышению родительской компетентности отцов (Арольштам М., Алексеева Е, Тузова О.). Вполне логично, что большая часть исследований относительно отцовства, была связана с мужчинами, имеющими данный опыт и детей. Так в 2006 году по результатам исследования 130 молодых мужчин в возрасте от 25 до 35 лет, проведенных Акиндиновой И. А. и Безгодовой С. А., был сделан вывод: отцовство в сознании молодых мужчин представлено слабо [5, с. 122]. Исследования условий формирования отцовства у мужчин в юношеском возрасте на сегодняшний момент остаются малочисленными, в связи с нарастающей актуальностью социального заказа на «компетентного отца». Тем временем большая часть исследователей уже давно указывают на значимость и важность освоения мужчиной роли отца. Так, например, Д. С. Акивис полагает, что отцовская любовь как часть личностной сферы является необходимым условием полноценного развития личности и только освоение родительской роли поможет взрастить в мужчине такие черты личности как потребность и способность защищать, принимать на себя ответственность, энергичность, душевную силу [1, с. 28].

Разрушение системы половой стратификации, доминирование женщин во все сферах социальной жизни привело к ослаблению традиционных ценностей отцовства. В связи с этим, Игорь Семенович Кон в своих работах задается вопросом: чем отличается современный стереотип и нормативный образ отцовства от традиционного? Подтверждающим аргументом изменения стереотипов образа отцовства является тот факт, что отцовство универсальный и одновременно наиболее изменчивый и проблематичный аспект маскулинности. Это касается и социального института отцовства, и

конкретных отцовских практик, и мужской идентичности, включающей образ Я [4, с. 97].

Описывая традиционную мужскую роль, Кон И. С., рисует образ отца как защитника, материально ответственного, авторитетного, властного наставника. В наше время образ отца стал меняться: для современных мужчин эмоционально-психологические аспекты взаимодействия с ребенком выходят на первый план. Американский психолог Дж. Леви указывает в своих работах: современные отцы все чаще берут на себя ответственность за нравственное и интеллектуальное воспитание детей, выступая для детей партнером, идущим рядом [4, с. 98].

В современной научной литературе отцовство понимается как интегральная совокупность социальных и индивидуальных характеристик личности, включающих в себя все уровни жизнедеятельности человека [2, с. 410]. Потому феномен отцовства требует тщательного изучения на всех возрастных этапах развития личности.

Произведя анализ научной литературы по данной проблеме, мы пришли к необходимости *экспериментального изучения образа современного отцовства*. Эксперимент был проведен на базе Пермского государственного педагогического университета. Контингент обследуемых составили юноши, с семейным положением — холост, не имеющие детей, в возрасте от 17 до 25 лет, обучающиеся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Специальная дошкольная педагогика и психология» и «Иностранный язык». Общее количество участников эксперимента составило 27 человек.

Первостепенной задачей нашего экспериментального исследования стало изучение представлений студентов о современном образе отца и супруга в структуре мужской «Я — концепции». Второстепенной задачей ставилось сравнение результатов исследования представлений студентов со стереотипным (традиционным) образом отцовства. С этой целью, нами были предложены следующие диагностические методики: проективная методика — сочинение «Я — современный отец». Ее целью было выявление индивидуальных представлений о себе в роли отца. Вторая диагностическая методика под названием «Современный супруг» ставила целью выявить иерархию качеств, которые характеризовали бы супруга как родителя. Она была разработана на основе анализа результатов различных исследований (отечественных и зарубежных), направленных на выявление образа супруга, и позволила нам выявить

наиболее общие качества идеала современного мужа. Студентам предлагалось проранжировать указанные качества и дополнить список другими, если они сочли бы это нужным.

Учитывая, актуальность вопроса, связанного с феминизацией современных мужчин, мы решили включить в экспериментальное исследование диагностическую методику «Маскулинность — фемининность», разработанную С. Бем и направленную на диагностику психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и феминности личности [3, с. 485].

Мы предполагали, что результаты данных методик будут взаимосвязаны между собой и позволят наиболее полно увидеть конструктивный образ отцовства, содержащий представления о себе как мужчине, отце и супруге, а также зависимость образ отцовства от типа психологического пола.

Для анализа сочинений были разработаны различные критерии, одним из которых стало наличие/отсутствие представлений о себе в роли отца в будущем. Ни один образ «Я» в структуре «Я—концепции» невозможен без осознания себя личностью в социальных ролях, одной из которых является роль отца. Анализируя сочинения, мы предполагали: если студент может представить себя в данной роли тогда может идти речь о том, что «образ отцовства» уже имеется, если нет — то можно судить о несформированности данного образа. Проанализировав психолого-педагогическую научную литературу, мы составили традиционный стереотип «Отца» — жесткий, властный, редко принимающий участие в воспитании ребенка, отвечающий в основном за материальное положение семьи, считающий, что дети должны подчиняться его слову, т. к. он глава семьи. Чтобы проследить, имеются ли черты данного стереотипа и были выбраны оставшиеся критерии анализа сочинений: образ отца, желание принимать участие в воспитании и обучении ребенка, модель воспитания ребенка.

Анализ анкет студентов Пермского государственного педагогического университета, позволил получить следующий обобщенный портрет современного отца: любящий, заботливый, счастливый, ответственный, занимающийся воспитанием и обучением ребенка, выступающий для ребенка сотрудником, нежели лидером и командиром, сильный, обладающий альтруистическими чертами, справедливый.

Результаты диагностики «Современный супруг» дополняют конструктивный образ отцовства следующими чертами: Любящий, заботливый, материально ответственный, верный искренний, образованный, не имеющий вредных привычек.

При этом только 37 % опрошенных из 100 % хорошо представляют себя в образе отца — это юноши с ярко выраженной маскулинностью и андрогинностью в полороловом типе. 11 % представляют себя в образе отца — но это юноши с феминностью в полороловом типе. 26 % молодых людей не могут представить себя в образе отца — у них, по результатам диагностики С. Бем, ярко выражена феминность. 26 % юношей, обладая ярко выраженной маскулинностью, не могут представить себя в роли отца. Таким образом, можно предположить, что наиболее четко принимают на себя роль отца и наделяют образ отца различными характеристиками юноши, обладающие маскулинностью и андрогинностью в полороловом типе. А вот юноши, которые затрудняются представить себя в роли отца и наделять образ отца определенными качествами, обладают ярко выраженной феминностью или же ярко выраженной маскулинностью.

Юноши с ярко выраженной феминностью, характеризуют в своих сочинениях роль отца и супруга скупой, часто не указывая одной из главных характеристик принятия на себя адекватной своему полу родительской роли — ощущения чувства счастья и радости при воспитании детей. Юноши, представляющие себя в роли отца, но обладающие феминным типом психологического пола — приписывают современному отцу черты материнской роли, нежели отцовской, например, такие как кормление и уход за ребенком.

Таким образом, можно предположить, что одним из ведущих факторов влияющих на формирование образа отцовства является тип психологического пола. И если тип психологического пола совпадает с биологическим, то структурный компонент образа Я — образ отцовства четко представлен в сознании юношей. Если не совпадает — это вызывает некий диссонанс в «Я—концепции» личности мужчин, проблемы с идентификацией пола и принятием на себя адекватной полу социальной роли отца.

Сравнивая результаты экспериментального исследования образа отцовства с описанным ранее в научных источниках традиционным образом отца, мы приходим к выводу: представления студентов об образе отцовства более гибки и наделены более положительными характеристиками, нежели традиционный стереотип отцовства. Качества, которыми обладает современный отец, наводят нас на мысль об ответственном родительстве. Так, студенты предполагают, что современный «отец» получает поистине счастливые эмоции при воспитании ребенка, он не просто кормилец семьи, но, прежде всего активный участник воспитания и обучения детей. Современный отец в глазах студентов Пермского государственного педагогического

университета любит и заботится о своих детях, но при этом сохраняет в себе стереотипные черты традиционной маскулинности — силу и ответственность.

Говоря о современном образе мужчины как мужа (супруга), студенты отмечают такие качества как верность, искренность и отсутствие вредных привычек. Такой образ расходится с чертами традиционной маскулинности, где мужчина склонен к изменам, свободолюбив и может иметь такие вредные привычки как употребление спиртных напитков, курение и т. п. Наличие данных качеств в характеристике современной супружеской роли, мы можем вполне объяснить современными общественно-политическими условиями в нашем государстве. Новая социальная политика открыто пропагандирует и формирует такие семейные ценности как верность, искренность в отношениях друг с другом, ведение здорового образа жизни.

Резюмируя вышеизложенное мы приходим к выводу, что современная социальная ситуация в обществе оказала значительное влияние на изменение стереотипных представлений мужчин о родительской роли отца. Эксплуатируемый на протяжении нескольких столетий стереотип «жесткого и властного» отца пал, на смену пришел образ ответственного родительства, без утраты мужчинами своей маскулинности. Современный отец не копирует образ матери, современный отец по-новому выстраивает взаимоотношения с ребенком, умело сочетая особенности своего пола с моделью личностно-ориентированного воспитания ребенка. Результаты исследования также подтверждают, что только адекватный биологическому полу тип психологического пола позволяет личности самоидентифицироваться и успешно освоить социальные роли отца, родителя и супруга.

Список литературы:

1. Акивис Д. С. Отцовская любовь. М.:Профиздат.1989 г. С. 26—42.
2. Евсеенкова Ю. В., Портнова А. Г. Отцовство как структурно-динамический феномен// «Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». — Вып.2. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. — 410 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.,2006. — 544 с.
4. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся в мире// Введение в гендерные исследования. ч.1/Под. ред.Жеребкиной И. А. СПб.:2001. — 708 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319 с.

2.2 ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Белан Елена Альбертовна

канд. психол. наук, доцент КубГУ, г. Краснодар

E-mail: propedevtika00@yandex.ru

Не вызывает сомнения факт сложности, и даже некоторой эклектичности структуры зарубежной психологии. Многообразие исследований в различных областях, тем не менее, не обеспечивает существования единой теории, основанной на общих объяснительных принципах. Так или иначе, любое исследование затрагивает процессы самоорганизации активности личности, и поэтому последовательный анализ максимально большого количества теоретических и эмпирических исследований представляется излишним и не отвечающим основной цели автора, а именно: выстраивание основных положений психологии организации активности личности.

Здесь мы кратко рассмотрим те направления и концепции, которые имеют особое значения для понимания процессов психологии организации активности личности в жизнедеятельности.

Последовательно проанализировав основные положения психологии активности личности в контексте психодинамического (З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, Э. Эриксон, К. Хорни) [1—2; 14—18; 20; 22—24], бихевиористического (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер, К. Халл) [8; 11; 13; 19; 21], когнитивного и социально-когнитивного (Дж. Келли, А. Бандура, Дж. Роттер) [3; 5—6; 8; 21], гуманистического (А. Маслоу, К. Роджерс) [8—9; 12; 21], диспозиционального (Г. Олпорт) [8; 10; 21] направлений, а также в гештальт-психологии (К. Левин) [4; 7], мы здесь представили свои обобщения теоретического исследования психологической литературы.

В психодинамическом направлении понятие активности выступает необходимым условием объяснения процессов жизнедеятельности личности. При этом собственно активность носит, в основном, иррациональный характер. В организации поведения личности преимущественное значение имеют бессознательные побудители активности, роль сознательных процессов менее важна. Личность

обладает психической энергией, но вызывает сомнение вопрос о том, может ли она полностью управлять и подчинять себе эту энергию. В психодинамических учениях о личности активность имеет в большей степени все же сверхличностный характер и зависит от многих вне индивидуально-личностных причин (например, коллективного бессознательного, социокультурных условий).

В психологии бихевиоризма подчеркнутое отрицание анализа содержания сознания обусловлено, по-видимому, стремлением к объективным формам объяснения принципов организации активности человека. Внешняя форма реализации активности, выражаемая в поведенческих реакциях, тем не менее, не лишает принцип активности его решающей роли в изучении человека. Активность индивида признается необходимой, постоянной и изменяемой в ходе жизнедеятельности. Однако самоорганизация активности, её интенциональность и самопричинность не принимаются во внимание при объяснении протекания процессов организации поведения, т. е. утрачивается субстанциональный характер активности. Активность мыслится не как всеобщий феномен, составляющий сущность человека как субъекта жизнедеятельности, а как в большинстве своём случайный набор единичных стратегий проявления этого качества во внешнем мире. Тем самым, в бихевиористических психологических концепциях абсолютизируется внешняя форма существования активности.

В когнитивном и социально-когнитивном направлениях объяснение активности человека расширяется до признания решающей роли рациональных моментов в организации жизнедеятельности. При этом учитываются условия протекания жизнедеятельности индивида. Признается опосредованное сознанием влияние параметров наличных жизненных ситуаций на организацию активности индивида.

В гуманистической психологии активность понимается как целостный феномен жизнеосуществления индивида, который задействует целостные разноуровневые структуры человека. Реализуя свою активность, человек мыслимый как формообразующая система во взаимодействии с окружающим миром, приобретает ответственность за организацию собственной жизнедеятельности. В гуманистических психологических концепциях активность человека имеет абсолютный характер и выступает главной формой отношения и действенной реализации человека в мире.

Центральным положением в психологических рассуждениях Г. Олпорта выступает положение о приоритете динамической природы личности. Личность обладает активностью как на уровне внешней самореализации в поведении, так и на внутренних уровнях побуждения

к деятельности (мотивации) и глубинных уровнях самоорганизации, выражаемые интенциональностью саморазвития. По мнению Олпорта человек обладает врожденными механизмами активности, которые носят абсолютный характер и с необходимостью обеспечивают саморазвитие личности и самоорганизацию её жизнедеятельности.

Активность как динамическое основание жизнедеятельности в теории К. Левина становится организующей силой не только самого субъекта, но и его жизненного пространства, т. е. создаваемого данным субъектом окружения. Активность носит целостный характер и понимается как главное свойство и способ самореализации психического. Динамическая модель осуществления активности предполагает, что объект должен быть рассмотрен во взаимосвязях и взаимоотношениях с другими объектами и условиями среды, в которой данный объект в данное время существует. К. Левин считал необходимым внести изменения в методологию изучения активности посредством акцентирования внимания на ситуационных факторах.

В целом, теоретический анализ основных научных направлений зарубежной психологии позволяет сделать вывод, что понятие активности развивалось в диапазоне от бессознательных, иррациональных до осознанных, рациональных измерений и от внешних форм реализации до признания решающей роли внутренней самоорганизации активности личности. Синтезируя представления об организации активности личности в рамках исследуемых направлений психологических исследований можно сформулировать несколько обобщающих положений.

1. Активность человека есть феномен, имеющий онтологическую природу.

2. Активность может мыслиться как имманентное качество индивида и как надличностное общечеловеческое образование, имеющее абсолютный характер и проявляющий себя в отдельной эмпирической личности.

3. Принципиальной характеристикой активности личности является её целостный характер, обеспечивающий экзистенцию человека.

4. Активность индивида проявляется во взаимодействии с окружающим миром. При этом сам индивид играет решающую роль в организации своего окружения.

5. Активность может быть выражена во внешней форме — поведении, и в форме внутренней — мыслительной, сознательной или бессознательной активности.

6. Отдельный эмпирический акт реализации активности человека обусловлен как индивидуально-личностными, так и ситуационными характеристиками.

Список литературы:

1. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.go2bsu.narod.ru>.
2. Адлер Альфред. Понять природу человека / пер. Е. А. Цыпина. СПб.: Академический проект, 1997. 256 с.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
4. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. М.: МГУ, 1981. 118 с.
5. Келли Дж. Теория личности. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
6. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. М.: Смысл, 2001. 572 с.
7. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
9. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. М.: Смысл, 2002. 461 с.
10. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М.: ООО «Издательство АСТЛТД», 1998. 704 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psylib.kiev.ua>.
12. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.): тексты. М.: МГУ, 1986. С. 60—95.
13. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа: сборник. СПб.: Алетейя, 1998. 256 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1989. 448 с.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990. 272 с.
16. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Аст, 2000. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://lib.ru/PSIHO/FROMM>.
17. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
18. Халл К. Принципы поведения // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.): тексты. М.: МГУ, 1986. С. 38—59.
19. Хорни К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию: пер. с англ. Е. И. Замфир / под ред. проф. М. М. Решетникова. СПб.: изд. Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С.К., 1997. 316 с.
20. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение): пер. с англ. СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.
21. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
22. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.
23. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995. 716 с.

2.3 КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Серёгина Ирина Николаевна

*медицинский психолог, МБУЗ « Детская поликлиника № 2»,
соискатель,*

г. Петропавловск-Камчатский

E-mail: irinavip88@bk.ru

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) — это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребёнка контролировать и регулировать своё поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность [7 с. 14].

Исследования И. П. Брызгунова, Е. В. Касатиковой (2003) для детей с синдромом выделяют многообразие клинических особенностей. Например, на первом месте стоят нарушения внимания — частота проявлений составляет от 96 до 100 %, затем повышенная двигательная активность — от 80 до 84 %, импульсивность — 63—84 %. В 80—90 % случаев ребёнку трудно усидеть на месте, он не заканчивает начатое дело, прерывает и вмешивается в разговор взрослых. В 73 % случаев для него характерна частая смена деятельности, проблемы с учёбой отмечаются в 80 % случаев; имеются затруднения в плане социального развития — в 64 % случаев, болтливость — в 47 % случаев; признаки агрессии — в 32 % случаев; отмечаются нарушения сна — в 21 случаев [2; 3].

П. Уэндер и Р. Шейдер (1998) выделяют у детей с СДВГ, помимо невнимательности, гиперактивности и импульсивности, несколько категорий таких особенностей, как нарушение координации, эмоциональные нарушения, отношения с окружающими, парциальные задержки развития, поведенческие расстройства, другие особенности [9]. Рассмотрим их:

1. *Нарушения координации.* Выделяют примерно в половине случаев. Помимо двигательной расторможенности для детей с синдромом свойственны нарушения моторного контроля, проявляющиеся в виде «мягкой» неврологической симптоматики: дискоординации движений по типу статико-локомоторной и динамической атаксии, тиков и навязчивых движений [8].

Часто гиперактивность сочетается с недостаточной сформированностью мелкой моторики и навыков самообслуживания. Дошкольники и младшие школьники нередко испытывают сложности при застёгивании пуговиц и завязывании шнурков, а также при занятии конструированием, лепкой и рисованием, пользовании ножницами, раскрашивании, в письме. При обучении письму могут проявляться дисграфии (неправильное написание элементов букв, «зеркальное» письмо, недописанные буквы) [11].

Г. Каплан и Б. Сэдок (1998) различают 3 типа нарушения развития координации движений среди детей, которые относятся к категории «неуклюжих»:

- нарушение последовательности движений;
- нарушение выполнения движений (нарушение равновесия, координации движений, мимики);
- нарушение развития всех двигательных умений.

Нарушения координации крупной моторики выявлены примерно в половине случаев СДВГ. Слабая моторная координация проявляется в беспорядочных хаотических движениях. Несмотря на то, что сама по себе грубая моторика у детей с СДВГ развита хорошо, они испытывают значительные трудности в выполнении движений, требующих высокой степени автоматизма. Это, например, повороты рук вовнутрь и наружу или быстрые попеременные движения [5].

2. *Эмоциональные нарушения.* При СДВГ наблюдаются часто. И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова (2003) считают, что чрезвычайно важным для понимания природы гиперактивного поведения и для коррекции его проявлений являются нарушения эмоциональной сферы. Прежде всего, это чрезмерная возбудимость и импульсивность, обусловленная дефицитом сдерживающего контроля и саморегуляции поведения. Для детей с синдромом характерна частая смена настроения. Они легко переходят от слёз к смеху, быстро забывают свои неудачи. Непоследовательность и непредсказуемость в поведении делают гиперактивных детей нежелательными членами детского коллектива [2].

Эмоциональное развитие ребёнка, как правило, запаздывает, что проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам. Они бедны в эмоциональном плане: у них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипны и поверхностны образы; беден эмоциональный отклик на музыкальные, художественные произведения; неглубоки эмоциональные проявления по отношению к другим людям. При дефиците материнского тепла, физического и эмоционального контакта, у детей страдающих СДВГ, возникают тревожность, неуверенность, возбудимость, негативные реакции, которые, в свою очередь, отражаются на умении ребёнка контролировать себя, сдерживаться, быть внимательным [1].

По мнению О. И. Романчук (2010) нарушение эмоциональной саморегуляции, является одной из нейропсихологических характеристик детей с СДВГ. Ребенок в один момент из спокойного состояния может перейти в состояние крайне озлобленное или, наоборот — в безмерно приподнятое. Обуславливает гиперэмоциональность детей с СДВГ, в частности, слабое регулирование влияние лобной коры на отделы головного мозга, которые связаны с эмоциональной сферой. Эта эмоциональность во многих аспектах жизни может иметь положительное значение — дети с СДВГ могут быть «эмоциональными донорами», заражающими других своими положительными эмоциями, энтузиазмом, жизнелюбием. Но когда ребёнок застревает на отрицательных эмоциях, то его жизнь и жизнь окружающих осложняется. Гиперэмоциональность становится наиболее проблемной при таких отрицательных чувствах, как злость, раздраженность, неудовлетворённость и т. п. Слабость регуляции эмоций, неразвитость способности иначе посмотреть на ситуацию, настроить себя на успокоение и более адекватную эмоциональную, когнитивную и поведенческую реакцию может осложнять выход из состояния отрицательного аффекта [7].

Многие дети с СДВГ испытывают трудности с контролем над своими агрессивными эмоциями и их деструктивными последствиями, как в социальных отношениях, так и в других сферах жизни. Сильная неуправляемость, неуправляемая злость имеет свойство «помрачить» сознание, заставляет необъективно воспринимать ситуацию как чрезмерно враждебную — и соответственно импульсивно действовать. В состоянии такой сильной злости дети с СДВГ могут прибегать к физической агрессии, направленной на других, на вещи и на самих себя. Наличие такого поведения является одним из отрицательных прогностических факторов относительно будущего ребёнка с СДВГ. Причём склонность к вспышкам гнева и агрессивного поведения во многих случаях не говорит об озлобленности ребенка как состоянии его души [3; 7; 10].

По оценкам Американской психиатрической ассоциации один из десяти детей в возрасте от 6 до 12 лет постоянно испытывает чувство печали — это признак депрессии. У многих из них есть и СДВГ. У ребёнка с СДВГ может развиваться депрессивное состояние на фоне низкой самооценки, помноженной на неприятие в кругу сверстников. Ребёнок может проявлять мало интереса к жизни, спать меньше или наоборот больше, чем раньше [2].

По данным R. S. Jensen (2002) дети с СДВГ испытывают состояние депрессии из-за конфликтных ситуаций дома и в школе, из-за постоянного неуспеха в учебе или в других видах деятельности. А также, по данным автора 25 % детей с СДВГ имеют повышенный или высокий уровень тревожности. Если обнаруживается, что ребёнок тревожен, то его состояние может быть обусловлено неуверенностью и

сомнениями в своих силах и неумением эффективно строить отношения с другими людьми, особенно со сверстниками. Дети с СДВГ гораздо хуже адаптируются в новой обстановке и более подвержены воздействию негативных стресс-факторов. Это тоже увеличивает тревожный фон настроения ребёнка [14].

3. *Отношения с окружающими.* Как правило, нарушены отношения и со сверстниками и со взрослыми. В психическом развитии дети с СДВГ отстают от сверстников, но стремятся руководить. Поэтому у них мало друзей. На детей, страдающих СДВГ, обычные наказания и поощрения не действуют. Именно «невоспитуемость» в сочетании с импульсивностью — основной повод обращения к медицинскому психологу, психиатру. В отношении сверстников такие дети агрессивны и требовательны, эгоистичны. Не всегда умеют сочувствовать и сопереживать. Не любят уступать в чем-либо и никогда не признаются в своей неправоте. Стремятся к лидерству, но не умеют действовать совместно с другими, другие дети чаще всего отвергают их дружбу [6; 3; 15].

Большая часть родителей и педагогов, выделяя самые сложные для них характеристики поведения гиперактивного ребёнка, обращают внимание на трудности общения и взаимодействия, нарушение контактов. И предполагают, что эти трудности непреодолимы, их невозможно избежать, а нарушение взаимодействия связано с особенностями ребёнка.

4. *Парциальные задержки развития.* Многие дети, страдающие СДВГ, плохо учатся в школе, не смотря на нормальный IQ. Кроме того, у детей с СДВГ часто встречаются задержки развития школьных навыков (письма, счета, чтения). Их основной признак — несоответствие между реальной успеваемостью и той, которую можно ожидать исходя из IQ. Несмотря на длительную историю исследований когнитивных процессов при СДВГ, данные об особенностях интеллектуального развития у гиперактивных детей противоречивы.

5. *Другие особенности.* У детей с СДВГ чаще бывает ночное недержание мочи (энурез), тики они хуже засыпают, а утром часто бывают сонливы (нарушение сна), бруксизм (скрежетание зубами во сне), энкопроз (недержание кала) и т. п. [3].

6. *Поведенческие расстройств.* При СДВГ наблюдаются часто, но не всегда.

По мнению Р.А. Баркли (1990, 2006) первичным дефектом в СДВГ является трудность поведения по правилам. Нарушения «поведения по правилам» трактуется этим автором достаточно широко, и включают дефицит таких функций, как распределение и поддержание внимания, рабочая память, планирование, подавление неадекватных реакций, подвижность установок. Поведенческие особенности, присущие данному синдрому, автор считает вторичным дефектом [12; 13].

Таим образом, СДВГ является полиморфным расстройством, которое имеет много проявлений. Особенности психического развития детей с СДВГ требуют специальных подходов в воспитании и обучении ребёнка. Также необходима семейная психологическая коррекция и по показаниям медикаментозное лечение ребёнка. На фоне протекающих физических и психических изменений в организме ребёнка происходят значительные изменения и в социальном плане. Неправильный подход к сопровождению детей с СДВГ приводит к развитию более тяжелой степени болезни и социальной дезадаптации.

Список литературы:

1. Болотовский Г. В., Чутко Л. С., Попова И. В. Гиперактивный ребенок. — СПб.: НПК «Омега», 2010. —160 с.
2. Брягунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. — М.: Издательство института Психотерапии, 2003. —96 с.
3. Брягунов И. П. Психосоматика у детей. — М.: Психотерапия, 2009. —480 с.
4. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / Под ред. М. М. Безруких. — М.: НПО «МОДЭК», 2009. —248 с.
5. Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия. — М.: Гэотар-Медицина, 1998. — 506 с.
6. Кучма В. Р., Платонова А. Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России: Распространенность, факторы риска и профилактика. М.: РАРОГЪ, 1997
7. Романчук О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Пер. с укр. — М.: Генезис, 2010. —336 с.
8. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М.: Медицина, 1986. —256 с.
9. Уэндер П., Шейдер Р. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью // Психиатрия / Под ред. Р. Шейдера. М., 1998. — С. 222—236.
10. Фесенко Е. В., Фесенко Ю. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — СПб.: Наука и Техника, 2010. —384 с.
11. Чутко Л.С. Гиперактивный ребенок / Л.С. Чутко // Педиатрия для родителей. — СПб: Терра Медика, 2006. — № 1.— С. 72—76
12. Barkley R. A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnostic and treatment. New York: Guilfred Press, 1990
13. Barkley R. A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A clinical workbook. N.Y.: The Guilfred Press, 2006
14. Jensen P., Cooper J. Attention deficit hyperactivity disorder: state of science-best practices. Kingston (NJ): Civic Research Institute, 2002
15. Taylor E., Doepfner M., Sergeant J., Asherson P., Banashevski T., Buitelaar J., Coghill D., Danckaerts M., Rothenberger A., Sonuga-Barke E., Steinhausen H., Zudda A. European clinical guidelines for hyperkinetic disorder — first upgrade // European Child and Adolescent Psychiatry. V. 13. Sup. 1. 2004. P. 7-31

2.4 ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ

Матушевич Лариса Викторовна

*преподаватель математики, Костанайский строительный колледж,
г. Костанай, Республика Казахстан*

Матушевич Дарья Васильевна

*студент, специальность Психология, Костанайский государственный
педагогический институт, г. Костанай, Республика Казахстан
E-mail: mlv16@mail.ru*

*Мы все несем одну большую ношу,
Взбираясь потихоньку в гору с ней.
И если я свой край нелегкий брошу,
То всем немного станет тяжелей.*

П. Сергеев

Можно ли стать хорошим учителем? Этот вопрос снова и снова задаю себе. Педагоги и психологи утверждают: можно. И педагогическому мастерству учатся, как учатся искусству музыканта, хирурга, летчика, даже если есть талант. Но здесь должно быть главное — любовь к детям.

За плечами более тридцати лет работы с детьми. Много это или мало? Думаю, для педагога не бывает много или мало, потому что, принимая детей, каждый раз все начинаешь заново. Естественно, оглядываешься назад; конечно, с годами приходит мастерство, учишься на всем, что позволяет избежать ошибок, потому что ошибки в работе педагога — это судьбы детей, которые верят в нас, которые не делят нас на педагогов разных категорий, принимают нас, чаще всего, как людей, в чьем профессионализме они не должны сомневаться. В связи с этим учителя всё более интересуют вопросы, связанные с тем, как воспитывать стремление к знаниям, как выбрать из богатого арсенала методов и приёмов обучения те, которые побуждали бы активно овладевать знаниями и умениями. В. А. Сухомлинский

говорил: «Я верю в могучую силу воспитания... Верю в то, что счастье и наслаждение для человека в полной мере откроются в духовной полноте и насыщенности жизни, в идейном богатстве стремлений, порывов, в познании красоты и величии бытия...» [6, с. 112]. Современные стандарты образования требуют воспитания духовно развитой личности, способной к созидательной деятельности в современном мире, формирования гражданской позиции, чувства патриотизма, социализированной и адаптированной к жизненным условиям. В этом суть и назначение учительского труда.

Главным в своей деятельности считаю личность учащегося. Главная задача здесь — не навредить, помочь учащемуся в процессе учебного занятия на протяжении нескольких лет взаимодействия в решении его жизненных проблем, обрести смысл жизни, помочь личностному росту, осознаваемому на этом жизненном этапе как достижение успехов в учении, общественной и личной жизни, сохранении здоровья (психологического, физиологического) и индивидуальности.

В связи с этим выдвигаю гипотезу: все подростки индивидуальны, приходят в колледж с определенным набором способностей, наделенные от природы суммой задатков. И если правильно выстроить работу с учащимся в урочной и внеурочной деятельности, то раскроются именно положительные задатки, способности, склонности, что будет способствовать самоутверждению учащегося как личности, а это в свою очередь создаст условия для положительной адаптации и социализации его в жизни, в социуме.

Нашей стране нужны физически и нравственно здоровые люди. Об этом говорят первые лица государства, курирующие вопросы образования. Они указывают на необходимость воспитания именно таких людей, которые смогут поставить нужные цели и не побоятся сложностей на пути их достижения. Учитель, преподаватель — упор образования, который вправе выбирать свои методы и формы работы с детьми, свою педагогическую технологию, но каждый педагог обязан работать во благо развития воспитанника. Вот что можно прочесть во введении к Государственным стандартам образования (**ГОСО РК 4.05.046-2008**). *Стандарт предусматривает использование компетентностного подхода, основанного на разработке оценки компетенции обучающихся учебных заведений в виде основных образовательных результатов, возможность использования модульного обучения.*

В соответствии с настоящим стандартом учебный процесс в учебных заведениях технического и профессионального образования

может основываться как на традиционной системе обучения, так и на кредитной системе обучения.

Обеспечиваются применение дифференцированного, индивидуального подхода к обучающимся, развитие у обучающихся способностей к самообразованию, больше свободы в выборе педагогами методов обучения, форм организации и содержания учебного процесса.» [1, Введение].

В связи с этим своим педагогическим принципом (кредо) считаю следующее: «Хорош не тот учитель, который учит, а тот, у которого дети учатся». И добавлю: «С желанием».

Каждый педагог в процессе своей работы сталкивается с различными проблемами, решением которых и занимается впоследствии, если считает себя профессионалом. Важно, чтобы обозначенная проблема действительно была решена, а не завуалирована. Для этого необходимо найти корни ее возникновения или причины появления. Только устранив эти причины, можно говорить о решении проблемы.

В нашей работе всегда достаточно много проблемных вопросов. Постараюсь выявить наиболее значимые для меня и моих воспитанников, покажу, каким образом идет работа над выявленными проблемами и каким образом мне помогает в этом работа над методической темой «Пропедевтика кредитной системы обучения математике в строительном колледже».

В условиях современной жизни с ее также огромными проблемами и обилием негативной информации, невольно отмечаю то, что по уровню умственного развития и активизации мыслительной деятельности учащиеся год от года уступают тем, с которыми работала лет десять-пятнадцать назад.

Чтобы понять причины этого, исследовала социальный статус семей учащихся своей группы. Картина представилась следующая: 40 % детей живут в неполных семьях; 30 % детей из малообеспеченных семей; всего у трех учащихся родители имеют высшее образование, что свидетельствует о низкой учебной мотивации самих родителей (или вообще отсутствию таковой). Сами учащиеся в большинстве потеряли интерес и стремление к учебе еще в 5—6 классах школы. А к 9-му классу их «успехи» в учебе порой были такими, что школа постаралась сделать все, чтобы учащиеся не пришли в 10 класс.

Ещё одно направление, в котором мы проводили определение причин «неуспешности» в освоении знаний — способность адаптироваться к обучению в новых условиях. Используя методики:

- Самооценка эмоциональных состояний (А. Уэссман и Д. Рикс);
- Диагностика состояния агрессии (опросник Басса—Дарки);
- Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда;
- Шкала самооценки депрессии Цунга

При опросе 75 человек получили просто ошеломляющие результаты.

По методике «Самооценка эмоциональных состояний» получились такие результаты (См табл. №1):

Таблица 1.

Показатели самооценки эмоционального состояния

Уровни самооценки	И1		И2		И3		И4	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий (1—4)	3	4	3	4	3	4	3	4
Средний (5—6)	24	32	27	36	27	36	16	21.3
Высокий (выше 6)	48	64	45	60	45	60	56	74.7

По шкале И1 «Спокойствие-тревожность» три человека (4 %) оценивают свое состояние как тревожное, двадцать четыре человека (32 %) оценивают свое состояние как спокойное и благополучное, доминирует адекватная оценка состояния у сорока восьми человек (64 %).

По шкале И2 «Энергичность-усталость» три человека (4 %) чувствуют себя утомленными, двадцать семь человек (36 %) чувствуют в себе сильное стремление к деятельности, сорок пять человек (60 %) чувствуют себя в меру бодрыми.

По шкале И3 «Приподнятость-подавленность» большинство испытуемых (сорок пять человек, что соответствует 60 %) оценивают свое состояние как хорошее, жизнерадостное. Двадцать семь человек (36 %) чувствуют себя в возбужденном, восторженном состоянии.

По шкале И4 «Уверенность в себе — беспомощность» три человека (4 %) чувствуют себя слабым, жалким и несчастным, шестнадцать человек (21.3 %) оценивают свое состояние адекватно, пятьдесят шесть человек (74.7 %) чувствуют себя очень уверенно.

Далее подсчитывая индивидуальную суммарную (по четырем шкалам) оценку состояния мы получили следующие результаты: у пятидесяти одного испытуемого высокая самооценка, у двадцати четырех испытуемых адекватная самооценка, нет ни одного

испытуемого, который бы оценил свое эмоциональное состояние как низкое.

Таким образом, у большинства студентов (68 %) адекватная самооценка во время учебной деятельности, у 32 % высокая самооценка.

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса — Дарки) позволяет определить уровень различных типов агрессии опрашиваемых: физической, косвенной, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность, вербальную агрессию, чувство вины. В ходе проведения и анализа методики необходимо учитывать, что нормой агрессии являются показатели индекса, равные 21 ± 4 , а враждебности 7 ± 3 .

По результатам исследования выявлено следующее: в диапазон от 17 до 25 баллов при определении нормы агрессивности вошли результаты 78,7 % респондентов (норма) т.е. пятидесяти девяти человек. Высокий уровень агрессии у 14,7 %, у одиннадцати опрошенных и низкий — у 7 % или пяти человек.

Уровень враждебности в норме (диапазон от 4 до 10 баллов) у 75,7 % или пятидесяти семи респондентов, высокий уровень враждебности — у 17,3 % (тринадцать человек) и низкий — у 7 % (пять человек). По итогам проведения методики выявлено тринадцать учащихся с высоким уровнем враждебности из них десять человек обладают высоким уровнем агрессии.

Необходимо отметить следующее — все 11 человек, показывающие высокий уровень агрессии дают и высокий уровень враждебности. Еще двое учащихся, уровень враждебности которых высок, показывают уровень агрессии, попадающий в диапазон «норма», но их показатели близки к 25 баллам.

*Методика «Диагностика социально-психологической адаптации
К. Роджерса и Р. Даймонда» [4, с. 457—465]*

Если говорить об уровне адаптации, самопрятия, прятии других, эмоциональной комфортности, интернальности и стремлении к доминированию, то получены следующие результаты у 75 испытуемых:

- Адаптивность — 8 учащихся (10,7 %) ниже границ;
- Деадаптивность — 33 опрошенных (44 %) ниже границ;
- Лживость «—» — 49 (63,3 %) ниже границ;
- Лживость «+» — 56 (74,7 %) ниже границ;
- Прятие себя — 17 (22,7 %) выше границ;
- Непрятие себя — 41 (54,7 %) ниже границ;

- Приятие других — 4 (5,3 %) ниже границ и 4 (5,3 %) выше границ;
- Неприятие других — 38 (50,7 %) ниже границ;
- Эмоциональный комфорт — 4 (5,3 %) ниже границ;
- Эмоциональный дискомфорт — 41 (54,7 %) ниже и 4 (5,3 %) выше границ;
- Внутренний контроль — 4 (5,3 %) ниже границ и 4 (5,3 %) выше границ;
- Внешний контроль — 41 (54,7 %) ниже границ;
- Доминирование — 4 (5,3 %) ниже границ и 4 (5,3 %) выше границ;
- Ведомость — 17 (22,7 %) ниже границ;
- Эскапизм — 19 (25,3 %) ниже границ.

Как мы видим особое внимание обращают на себя результаты по дезадаптации (33 учащихся с результатом крайне низким), 41 учащийся, то есть более половины опрошенных, крайне низкий результат по неприятию себя; 38 человек, так же более половины опрошенных в вопросе неприятия других показывают крайне низкие результаты, а, учитывая, что 41 человек не принимают внешний контроль (крайне низкие результаты), можно говорить о равнодушии этой группы учащихся к окружающим.

Шкала самооценки депрессии Цунга
[2, с. 549-558], [3, с. 127-129, с. 138-141]

По данной методике если уровень депрессии не более 50 баллов, то респондентам диагностируется состояние без депрессии. Такие результаты показал семьдесят один учащийся, но двадцать два человека из них показывает результаты близкие к пятидесяти баллам. Лишь у 4 % респондентов т. е. у трех человек можно диагностировать состояние легкой депрессии. Субдепрессивного и истинно депрессивного состояния нет ни у одного из опрошенных.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность». [5]

Оценивая степень объективности (шкала достоверности) имеем результат: 100 % опрошенных дают объективные ответы. Только у 10,7 % опрошенных балл по этой шкале близок к 10 (8, 9), т. е. их ответы близки к необъективным.

Рассмотрим результаты анализа опроса. Интерпретация шкал 3го уровня представлена в табл. 2.

Таблица 2.

Краткая интерпретация шкал 3-го уровня.

Наименование шкалы	Интерпретация низких значений (в стенах)	Интерпретация высоких значений (в стенах)
ПР	низкий уровень поведенческой регуляции, определённая склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности.	высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка, адекватное восприятие действительности.
КП	низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность.	высокий уровень коммуникативных способностей, быстрое становление контактов с окружающими, не конфликтность.
МН	низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.	высокий уровень социализации, адекватная оценка своей роли в коллективе, ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения.

При переводе в стены шкал 3-го уровня мы имеем 10 стенов. Если считать низкими стены от 1 до 3 и высокими — от 8 до 10, то получаем такие результаты:

- Поведенческая регуляция (ПР) — 35 человек (46,7 %) низкие значения и 0 % высокие.
- Коммуникативный потенциал (КП) — 8 учащихся (10,7 %) низкие значения и 0 % высокие.
- Моральная нормативность (МН) — 11 учащихся (14,7 %) низкие значения и 0 % высокие.

Таким образом, в обследуемой группе учащихся практически отсутствуют те, у кого высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Почти половина обследуемых учащихся имеют определенную склонность к нервно-психическим срывам. У них отсутствует адекватность самооценки и адекватность восприятия действительности.

При этом 10,7 % опрошенных с низким уровнем коммуникативных способностей. У этой категории учащихся имеются затруднения в построении контактов с окружающими. Они проявляют агрессивность и повышенную конфликтность.

У 14,7 % обследуемой группы низкий уровень социализации и неадекватная оценка своего места и роли в коллективе. У этой части учащихся отсутствует стремление соблюдать общепринятые нормы поведения.

В табл. 3 представлена интерпретация групп адаптационных способностей по тесту МЛЮ.

Таблица 3.

**Интерпретация групп адаптационных способностей по тесту МЛЮ
(«Адаптивность»)**

Группа	Интерпретация
1-2	Группа хороших адаптационных способностей. Лица этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остаётся в пределах нормы, работоспособность сохраняется.
3	Группа удовлетворительной адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнён, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Лица этой группы требуют постоянного контроля.
4	Группа сниженной адаптации. Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

После подсчета стенов и перевода их в группу результатов по шкале 4 уровня имеем следующее: 43 респондента (57,3 %) — группа 4, 27 человек (36 %) группа 3 и 5 человек (6,7 %) группа 2. Т. е. лишь 6,7 % учащихся имеют хорошие адаптационные способности и 36 % с удовлетворительной адаптацией. Более половины всех обследуемых (57,3 %) — это лица сниженной адаптации. Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

Рассматривая вопросы дезадаптационных нарушений (ДАН) мы оценивали:

1. «Астенические реакции и состояния» (АС);
2. «Психотические реакции и состояния» (ПС);
3. «Дезадаптационные нарушения» (ДАН).

Для астенических реакций и состояний в большей степени характерно ухудшение сна, снижение аппетита, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности, низкая толерантность к неблагоприятным факторам труда, высокий уровень тревожности, ипохондрическая фиксация. Для психотических реакций типичны высокий уровень нервно-психического напряжения, агрессивность, ухудшение межличностных контактов, нарушение морально-нравственной ориентации, явления аффективного возбуждения и торможения. «Сырые» баллы шкал АС и ПС суммируются, и эти значения соответствуют интегральной оценке — «Дезадаптационные нарушения» (ДАН).

$$ДАН = АС(\text{«сырые» баллы}) + ПС(\text{«сырые» баллы})$$

Полученные «сырые» значения шкал АС, ПС и ДАН переводятся в стены. В табл. 4 дана интерпретация основных астенических и психотических проявлений.

Таблица 4.

Краткая интерпретация основных астенических и психотических проявлений

Название шкал	Смысловая интерпретация низких значений (1-3 стена)
Шкала «Астенических реакций и состояний» (АС)	Высокий уровень ситуационной тревожности, расстройства сна, ипохондрическая фиксация, повышенная утомляемость, истощаемость, слабость, резкое снижение способности к продолжительному физическому или умственному напряжению, низкая толерантность к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности, особенно при чрезвычайных нагрузках, аффективная лабильность с преобладанием пониженного настроения, слезливость, гнетущая безысходность, тоска, хандра, восприятие настоящего окружения и своего будущего только в мрачном свете, наличие суицидальных мыслей, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности и др.
Шкала «Психотические реакции и состояния» (ПС)	Выраженное нервно-психическое напряжение, импульсивные реакции, приступы неконтролируемого гнева, ухудшение межличностных контактов, нарушение морально-нравственной ориентации, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения, групповых и корпоративных требований, делинквентное поведение, чрезмерная агрессивность, озлобленность, подозрительность, иногда: аутизм, деперсонализация, наличие галлюцинаций и др.
Интегральная шкала ДАН	Выраженные (достаточно выраженные) признаки дезадаптационных нарушений. Требуется консультация психиатра. Показана комплексная психологическая и фармакологическая коррекция.

После перевода результатов в стены получены такие данные:

- Шкала «Астенических реакций и состояний» (АС) — 16 учащихся (21,3 %) стен 3.
- Шкала «Психотические реакции и состояния» — 22 человека (29,3 %) из числа опрошенных стен 3.
- Интегральная шкала — 37 учащихся (49,3 %) стен 3.

Таким образом, в условиях пониженной адаптации учащихся к новым условиям, высокой самооценки, повышенного уровня агрессии и давнего и прочного нежелания обучаться я, как преподаватель,

должна построить свою работу таким образом, чтобы подросток пришел ко мне на занятие с желанием и интересом. В связи с этим стараюсь использовать различные приемы и методы личностно-ориентированного обучения, элементы блочно-модульного обучения. Учащиеся с удовольствием работают на занятиях, проводимых в форме групповой работы, эстафеты или командного (личного) соревнования. С целью повышения интереса к изучению математики ежегодно в рамках недели ПЦК провожу для первокурсников Математический Марафон. В ходе организации и проведения практических занятий использую такой прием, как работа «по цепочке». Первоначально достаточно тяжело вызвать учащихся для ответа, решения задачи к доске. С течением времени даже в самых «сложных», слабоуспевающих группах практически 100 % учащихся принимают такую форму организации учебного занятия и получают удовольствие от собственных «успехов».

Для обоснования выбора методической темы хочу обратиться еще раз к ГОСО:

В соответствии с настоящим стандартом учебный процесс в учебных заведениях технического и профессионального образования может основываться как на традиционной системе обучения, так и на кредитной системе обучения [1, Введение]

Имея опыт разработки внутренней нормативной документации по кредитной системе обучения и практический опыт по этой системе, считаю необходимым в своей работе по мере возможности использовать элементы КСО. Во-первых, при разработке РП учитываю требования к составлению syllabusов для учащихся и преподавателей. Во-вторых, стараюсь осуществлять оценивание каждого учащегося на каждом учебном занятии. С этой целью практически каждое учебное занятие провожу различные виды рефлексии: это и проверка домашнего задания, самостоятельные работы, математические диктанты, проверку остаточных знаний, тестирование. Таким образом, решаю для себя проблему накопляемости оценок и показываю учащимся этим, что любая работа должна быть определенным образом оценена.

Как результат такого подхода к организации учебного процесса считаю следующие данные (табл. 5, 6):

Таблица 5.

2010—2011 учебный год

№ и наименование группы	Кол во уч-ся	Пред мет	Успе вае мость %	Ка чест во %	Сред ний балл	Оценки				
						5	4	3	2	н/а
Всего	152		100,00	69,08	3,91	33	72	47	0	0

Таблица 6.

2011—2012 учебный год (первое полугодие)

№ и наименование группы	Кол во уч-ся	Пред мет	Успе вае мость %	Ка чест во %	Сред ний балл	Оценки				
						5	4	3	2	н/а
Всего	260		100	73,5	3,88	40	151	69	0	0

Список литературы:

1. ГОСО РК 4.05.046-2008 ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЩЕОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН: Образование среднее: Техническое и профессиональное образование — СОГЛАСОВАН с Комитетом по техническому регулированию и метрологии Министерства индустрии и торговли Республики Казахстан от 21.07.2008 г. № 19-01-10-2/2-5523
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д. Я. Самара, 2001. С. 549—558.
3. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова СПб., 2001. С. 127—129, 138—141.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: БАХРАХ-М, 2002. С. 457—465.
5. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов — М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 416 с. — (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии)
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания. — М.: Педагогика, 1990

УРОВЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ФУНКЦИОНАЛЬНО-УСТАНОВОЧНОГО БАЛАНСА

Петрушевская Екатерина Юрьевна

аспирант, кафедры психологии ИАТЭ НИЯУ МИФИ, г. Обнинск

E-mail: Ekaterina@zaokpt.ru

Вопрос о том, действительно ли эмоциональный интеллект свидетельствует об адаптационных возможностях человека, является одним из самых актуальных на сегодняшний день в этой области [4; 5]. Ответ на данный вопрос показывает, насколько оправданным было введение понятия «эмоциональный интеллект» и стоит ли использовать его на практике.

Существует несколько подходов к определению сущности понятия «эмоциональный интеллект» и его структуры. Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо трактуют эмоциональный интеллект (далее в тексте — ЭИ) как когнитивную способность, Д. Гоулман считает, что ЭИ сочетает в себе когнитивные способности и личностные характеристики, для Рувена Бар-Она ЭИ — это некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [8, с. 5]. Умение хорошо адаптироваться как и любая другая способность имеет когнитивную основу. Однако, будучи направленной в социальную сферу и внутренний мир человека эмоциональный интеллект не может не быть связан с различными личностными характеристиками. Поэтому использование опросников для исследования уровня развития эмоционального интеллекта вполне оправдано. Д. В. Люсин высказал идею о том, что эмоциональный интеллект имеет двойственную природу — это и интеллектуальная способность и личностная характеристика [9, с. 7]. Сложность исследования эмоционального интеллекта заключается еще и в том, что он проявляется как в сфере межличностного общения, так и в процессах саморегуляции, самопознания. Механизмы, лежащие в основе этих двух групп процессов, различны, и в эмоциональном интеллекте их объединяет лишь направленность на эмоциональную сферу — свою или других людей. Поэтому деление ЭИ на внутриличностный и межличностный вполне оправдано и целесообразно. Практически все исследователи выделяют в структуре ЭИ (в более или менее явной форме) внутриличностный и межличностный компоненты [3; 8; 14; 15].

Важно понимать, что структура компонентов ЭИ иерархична. Базу составляет идентификация эмоций, что бесспорно является когнитивной способностью. На ней основаны понимание и управление. Каждый из этих трех компонентов имеет как внутриличностную, так и межличностную сферу приложения. Причем, внутри- и межличностные компоненты могут быть не одинаково развиты. Использование эмоций базируется на способности понимать и управлять эмоциями. Структура эмоционального интеллекта изображена на рисунке 1.

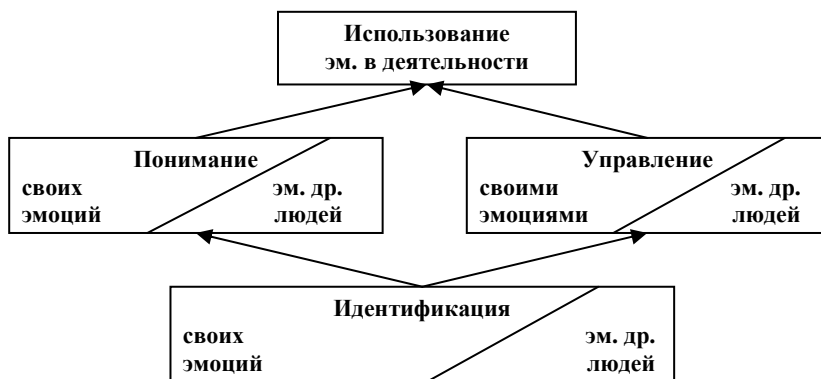


Рисунок 1. Структура эмоционального интеллекта.

Идентификация — умение точно определять наличие самого факта эмоционального переживания у себя и у других людей и умение найти для него словесное выражение.

Понимание — умение находить причины, лежащие в основе тех или иных эмоциональных состояний, и предвидеть развитие эмоций и их влияние на поведение.

Управление — умение контролировать интенсивность эмоций, их внешнее выражение и передачу другим людям, а так же способность произвольно вызывать при необходимости ту или иную эмоцию.

Использование — умение в разумных количествах подключать эмоции к процессам мышления и творчества, решению проблем, оценке, поведению, общению.

Таким образом, определение природы эмоционального интеллекта достаточно затруднительно. Однако, если главной целью введения понятия «эмоциональный интеллект» было предсказание адаптационных возможностей личности, то сравнение уровня развития ЭИ с результатами других методик, характеризующих адаптационные

возможности человека, может стать дополнительным свидетельством диагностической прогностичности эмоционального интеллекта.

Для этих целей наиболее подходящей, на наш взгляд, является методика «Функционально-установочного баланса». Эта методика базируется на типологии Карла Густава Юнга [11, с. 204] и его последователей И. Майерс и К. Бриггс. Каждый тип показывает относительно сильные и относительно слабые места в функционировании психики и тот стиль деятельности, который предпочтительнее для конкретного человека [13, с. 225].

Данный опросник, так же, как и его прототип — опросник MBTI, позволяет выявлять особенности пополнения человеком запаса энергии (шкала экстраверсия — интроверсия), различия в способе сбора информации (шкала опыт — интуиция), принятии решений (шкала разум — чувства) и организации взаимодействия с внешним миром (планирование — спонтанность). В результате вычисляется такая характеристика как «объем», которая психологически отражает величину потенциала тестируемого. Потенциал личности равен сумме значений психических функций. Чем больше потенциал, тем большую гибкость может проявлять человек, т. е. может демонстрировать противоположные качества в зависимости от ситуации. Степень сбалансированности показывает, насколько равномерно развиты все психические функции у человека или имеется асимметрия.

Ключевым аспектом методики является не столько определение социально-психологического типа личности, сколько потенциала личности, поведенческих стереотипов, которые характеризуют устойчивость, гибкость, адаптивность личности. Поэтому значения, полученные с помощью этой методики, будет удобнее соотносить с уровнем эмоционального интеллекта.

Гипотеза исследования: большему потенциалу и степени сбалансированности личности соответствует более высокий уровень эмоционального интеллекта.

Исследование проводилось на базе Обнинского института атомной энергетики (ИАТЭ НИЯУ МИФИ) среди студентов 1—2 курса. Для измерения ЭИ были отобраны «Методика исследования эмоционального интеллекта подростков» А. В. Садовой, П. М. Воронкиной и опросник ЭМИн Д. В. Люсина.

Связь между уровнем эмоционального интеллекта с потенциалом и степенью сбалансированности вычислялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена, который вычислялся в программе Statistica. Полученные результаты представлены в таб. 1.

Таблица 1.

Коэффициент корреляции шкал ЭИ с потенциалом и степенью сбалансированности личности

Шкалы	Потенциал	Степень сбалансированности
Понимание своих эмоций и эмпатия.	0,14	-0,31*
Способность к эмоциональной регуляции	0,32*	-0,51**
Пластичность	0,39**	-0,30*
Общий показатель ЭИ	0,34*	-0,44**
Управление своими эмоциями	0,27	-0,32*
Внутриличностный ЭИ	0,28*	-0,23
Понимание эмоций	0,29*	-0,07
Управление эмоциями	0,26	-0,31*

* уровень значимости $p < 0,05$

** уровень значимости $p \leq 0,01$

Таким образом, наша гипотеза о связи уровня развития эмоционального интеллекта с потенциалом и степенью сбалансированности личности частично подтвердилась. Потенциал личности связан со шкалой пластичности на уровне значимости $p \leq 0,01$. А так же потенциал личности связан со способностью к эмоциональной регуляцией, общим показателем ЭИ по методике А. В. Садовой, внутриличностным эмоциональным интеллектом (способность понимать и управлять своими эмоциями) и способностью к пониманию своих эмоций и эмоций других людей. Степень сбалансированности личности коррелирует со способностью к эмоциональной регуляции и общим показателем ЭИ по методике А. В. Садовой на уровне значимости $p \leq 0,01$. Степень сбалансированности личности так же связана со способностью к пониманию эмоций и эмпатией, пластичностью, управлением своими эмоциями и эмоциями других людей.

Исходные данные позволили провести дальнейший качественный анализ связей эмоционального интеллекта с установками и психологическими функциями личности. Результаты представлены в таб. 2.

Наиболее значимые положительные корреляции компонентов ЭИ имеются со шкалами «Экстраверсия» и «Разум». Так же положительные корреляции имеются со шкалами «Опыт» и «Интуиция», а со шкалами «Интроверсия», «Чувства» — отрицательные корреляции.

Таблица 2.

Взаимосвязь между уровнем развития компонентов ЭИ и психологическими функциями

	Экстраверсия — E	Интроверсия — I	Опыт — S	Интуиция — N	Разум — T	Чувства — F
Понимание своих эмоций	0,27	0,02	0,15	0,01	*0,28	—0,14
Эмоциональная регуляция	**0,49	*—0,30	*0,35	0,02	*0,35	0,05
Использование в деятельности	0,13	0,08	*0,30	—0,01	0,21	0,08
Пластичность	**0,42	—0,22	0,24	*0,30	**0,39	—0,11
Общий показатель	**0,40	—0,13	0,27	0,13	**0,39	—0,04
Понимание чужих эмоций	**0,36	*—0,32	0,03	0,25	*0,34	—0,04
Управление чужими эмоциями	**0,39	—0,17	0,21	—0,10	0,25	—0,27
Понимание своих эмоций	*0,31	—0,09	0,11	0,22	*0,30	—0,08
Управление своими эмоциями	*0,28	—0,11	0,27	0,15	**0,41	—0,17
Контроль экспрессии	0,18	0,20	*0,33	—0,01	**0,49	*—0,36
Межличностный ЭИ	**0,44	*—0,31	0,13	0,10	*0,34	—0,14
Внутри личностный ЭИ	*0,30	—0,01	*0,30	0,13	**0,50	—0,24
Понимание эмоций	**0,42	—0,24	0,08	*0,31	**0,41	—0,08
Управление эмоциями	**0,39	—0,04	**0,38	0,02	**0,54	*—0,32

* — статистически значимые различия на уровне значимости $p \leq 0,05$

** — статистически значимые различия на уровне значимости $p \leq 0,01$

Экстраверсия понимается как установка человека вовне, поэтому данная шкала теснее связана с межличностным ЭИ, который включает понимание и управление эмоциями других людей. Люди, интересующиеся окружающими, замечающие изменения и намечающиеся тенденции, более пластичны, более адаптируемы. Т. к. люди имеющие высокие баллы по шкале «Экстраверсия» стремятся к

лидерству и достижению поставленных целей, берут на себя инициативу и ответственность, то они знают себя и умеют организовывать свою деятельность, способны к эмоциональной регуляции, для них характерны как понимание так и управление своими эмоциями и эмоциями окружающих.

Интроверсия, являясь противоположной экстраверсии установкой личности, имеет обратную корреляцию со шкалами эмоционального интеллекта. Т.к. личности с интровертированной установкой ориентированы на себя, свой внутренний мир, они имеют низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта.

Высокая корреляция ЭИ со шкалой «Разум» объясняется тем, что такие люди прежде чем принять какое-то решение взвешивают все «за» и «против», в том числе настроение и эмоциональное состояние окружающих.

Личности, предпочитающие стиль деятельности по типу «Интуиция», имеют более высокие показатели пластичности, т.к. они интересуются новыми идеями и тенденциями, склонны к новаторству. Они часто задумываются о причинах сложившейся ситуации, рассматривают целостную картину происходящего, поэтому они лучше разбираются в своих эмоциях и эмоциях окружающих.

Ориентирование на опыт предполагает стремление держать ситуацию под контролем, следовательно, такие люди склонны контролировать внешние проявления своих эмоций и стремятся управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей. Такие личности пытаются найти пользу в любой деятельности и используют эмоции для того, чтобы сделать ее эффективнее. Корреляция внутриличностного эмоционального интеллекта со шкалой «Опыт» объясняется тем, что люди такого типа прислушиваются к своим потребностям, доверяют своим ощущениям.

В результате проведения статистического анализа данных была установлена связь эмоционального интеллекта с потенциалом и степенью сбалансированности личности. Эти характеристики отражают адаптационные возможности личности, которые осуществляются за счет гармоничного развития всех психических функций. Высокий уровень развития ЭИ так же предполагает наличие высоких адаптационных возможностей. Однако, в данном случае адаптация осуществляется за счет способности понимать, управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, а так же способности использовать их в деятельности. Таким образом, и ЭИ, и функционально-установочный баланс направлены на выявление адаптационных возможностей личности, что служит объяснением

полученных корреляций. Однако к уровню адаптации они подходят с различных сторон: ЭИ через эмоциональную компетентность, а методика ФУБ через сформированность таких личностных характеристик как установка и психические функции. Получается, что адаптация может достигаться различными способами и эмоциональный интеллект отражает одно из ее проявлений.

Список литературы:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к исчезновению. Психологический журнал. Минск, 2006 — № 1 — С. 28—32.
2. Бредберри Т., Гривс Дж. Эмоциональный интеллект: самое важное. М.: АСТ, 2008, — 187 с.
3. Гоулмен Д. Эмоциональная компетентность / Психология мотиваций и эмоций. / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М.: ЧеРо, 2002.
4. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов // Инновационные образовательные технологии, 2007. — № 1, С. 92—95.
5. Ерохина Е. В. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта. Автореферат. Краснодар, 2011.
6. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. — М., Альпина Бизнес Букс, 2004, —311 с.
7. Лытова М. Ф., Лытов Д. А. О перспективах соционики как науки — «Соционика, ментология и психология личности», 2006 — № 3, С. 61—66.
8. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ. Психологическая диагностика 2006, № 4. с. 3—21.
9. Робертс Р. Д., Метьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. Журнал высшей школы экономики, 2004, Т. 1. № 4 — С. 3—24.
10. Садокова А. В., Воронкина П. М. Методика исследования эмоционального интеллекта подростков. Психологическая диагностика 2006. № 3, С. 68—83.
11. Хьюлл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2009, —606 с.
12. Юнг К. Г. Аналитическая психология: теория и практика: Тавистокские лекции. — СПб, 2007.
13. Юнг К. Г. Психологические типы. — СПб.: «Ювента» — М.: «Прогресс-Универс», 1995, — 216 с.
14. Caruso D. R., Salovey P. The Emotionally Intelligent Manager: : How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership, 2004, — 320 с.
15. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. Emotional Intelligent. Science and Myth. Massachusetts Institute of Technology, 2004, — 718 с.

2.5 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Кияница Назар Валерьевич

аспирант, Университет “Украина”, г. Киев

E-mail: knazarv@gmail.com

В результате системных социально-экономических превращений, которые привели к трансформации ценностей, распространенным явлением в современном украинском обществе является нарушение процесса интеграции детей. Состоялись изменения в просветительском пространстве, которые связаны с информатизацией и компьютеризацией всех областей жизни человека, и в частности, системы образования. Характер и мера этих глобальных влияний на процесс социализации обусловлены совокупностью и своеобразием политических, социально-экономических и духовных факторов в каждой стране, которые определяют другую сторону влияний на процесс социализации. Учитывая это, образование, школьное в частности, должно адекватным образом реагировать на социальные сдвиги, преодолевать инертность, гибко адаптироваться к изменениям в общественных приоритетах. В ней обращается особенное внимание на необходимость повышать потенциал школьного образования относительно обеспечения социального развития учеников, предоставления им достаточной жизненной компетентности.

В исследованиях признается прямая взаимосвязь между социально-экономическим развитием общества и воспитательными ценностями. Изменения можно проследить на примере отношения к проблемам специального образования и определения ценности социализации в структуре образовательного процесса. Человек не может стать человеком без социального взаимодействия. Социальная компенсация на которую указывал Л. С. Выготский, есть детерминантной развитию интегративных процессов. Социализация возможна при условии включения ребенка в жизненные события, во взаимодействие со взрослыми и одноклассниками. Таким образом, социализация — это процесс и результат усвоения индивидуумом

социального опыта с последующим активным его воспроизведением [10].

Исследование концептуальных подходов относительно определения социализации дает возможность рассмотреть этот процесс в контексте социальной педагогики, которая предусматривает решение проблем в обществе педагогическими методами. Социальная педагогика имеет такие главные задачи: изучение воспитательных возможностей жизненной среды, больших и малых человеческих групп, разработка теории и технологии социального воспитания и социально-педагогической деятельности, проведения социально-педагогической работы, и тому подобное.

Методологической основой исследования являются концептуальные положения гуманистической психологии и педагогики об удовлетворении социогенных потребностей ребенка как условия ее интеллектуального развития и успешной интеграции в общество; исследование проблемы социально-психологической интеграции связано с концепциями целостного педагогического процесса и единого образовательного пространства (Л. С. Выготский, П. Л. Гальперин, С. Л. Рубинштейн); концепции адаптивной школы (В. Т. Циба); концепции гуманно-личностного педагогического процесса (Е. П. Синева).

Целью данной статьи является выявление сущности процесса социализации учеников, определения актуальных вопросов, относительно этого процесса и поиск путей относительно его реализации и обоснования восходящих теоретических предсказаний, которые обеспечивают социализацию и формируют навыки самостоятельной жизни учеников с нарушениями зрения.

Задача заключается в определении трудностей в осуществлении процесса социализации детей в современной Украине, в определении и обосновании критериев оценки успеваемости социализации учеников, анализе влияния структуры идентичности учеников на успеваемость их социализации, а также влияние интегрированного обучения на успеваемость, помощи ребенку, выжить в обществе, завладеть опытом старших поколений, понять свое призвание, определить собственное место в обществе, самостоятельно найти пути самого эффективного самоопределения в нем.

В научной литературе есть обоснование особенностей социализации детей с нарушениями зрения к условиям социальной среды, в частности к школе. Эта проблема нашла свое отображение в трудах многих отечественных и зарубежных ученых, среди них Л. С. Выготский, И. Б. Иванова, А. А. Колупаева, Н. М. Лавриченко,

В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, М. Ричмонд, Н. Д. Шматко, В. Т. Циба.

С точки зрения В. Т. Цибы социализация человека продолжается всю жизнь. Период первичной социализации ребенка происходит в кругу семьи. С возрастом жизненный путь каждого индивида распределяется за социальным, политическим, экономическим, культурным, образовательным, семейным и религиозным — институтами, которым отвечают отдельные программы жизнедеятельности, успеваемость реализации которых определяется комплексным показателем статуса. Социализация индивида заключается в способности его включиться со своими материальными и духовными потребностями в целеустремленную деятельность субъектов разных социальных институтов путем интериоризации системы социальных (морально правовых) установок [12].

В теории А. Адлера подчеркивается, что чрезмерное чувство неполноценности, неуверенности в себе является препятствием для последующего психологического развития, то есть движению от центрованости на себе и целях личностного преимущества к заданиям конструктивного овладения средой путем развития способностей к кооперативному поведению [1; 2].

Перед началом школьной социализации есть ее дошкольная фаза, которая совпадает со временем социализации ребенка в семье и дошкольных заведениях. Этот этап социализации ребенка можно обозначить как период социальной игры. После дошкольного возраста школа должна перебрать на себя ответственные педагогические задачи. Школа должна беспокоиться о педагогическом качестве первичной социализации своих будущих учеников, а также заботиться о педагогическом просветительстве и развитии педагогической культуры родителей. Ведущими разновидностями деятельности как практического механизма социализации ребенка есть в это время игра и общение. На этапе младшей школы его можно назвать как начало социального обучения. На этом этапе есть утверждение, коррекция и развитие жизненных отношений и ориентаций, чувственности, интеллекта, воли, формирования наклонов и увлечений, социальных инстинктов и страстей, утверждения социальной формы восприятия, переживания, осознания и удовлетворения потребностей и интересов.

На этапе начальной школы ведущими целями социализации в западноевропейских странах является развитие коммуникативных и групповых навыков поведения школьников, формирования и коррекции базисных представлений, о собственной личности и окружающей действительности, повышение мотивации к

коллективному и индивидуальному труду, предоставления умений “учиться” как предпосылки последующего успешного обучения в средней и старшей школе. Рядом с групповыми и индивидуальными формами работы широко применяются игровые и наглядные методы, практические занятия по овладению социальным опытом, организуются зрелищные и праздничные мероприятия. Эти приемы и методы социализации совпадают с подавляющими методиками обучения в младшей школе и направленные прежде всего на максимальное задействование динамической эмоциональной сферы школьников с постепенным наращиванием аналитических и волевых способностей в присвоении знаний и общественно принятых форм поведения.

Ведущими разновидностями социализирующей деятельности на этом этапе является общение и учеба, это *первый средний этап школьной социализации* — это время социального обучения. Увеличивается самостоятельность и поощряется инициатива учеников в присвоении просоциальных навыков поведения. Наступает важный период, когда приобретенные знания позволяют ученику перейти от адаптивных форм социализации к активному формированию собственного “Я-образа”, проэктирования собственного социального будущего, не только усвоения, но и создание личной социальной ситуации.

Как показывает опыт европейских школ, социализационная работа с детьми требует таких подходов при которых максимально использовалось стремление к самостоятельности, нестандартности поведения как форме утверждения индивидуальных и социальных проявлений собственного «Я». Ученику нужно предоставить возможность «выйти за пределы школы», не оставляя ее, и он обязательно «вернется», обогащенный опытом и осознанный необходимостью приобретения дополнительных знаний как средства для повышения и утверждения личного социального статуса. Применение разнообразных форм ученического самоуправления, индивидуально адаптированной учебы, профориентационная работа, привлечение общества, родителей, предпринимателей, органов местной власти и других заинтересованных субъектов, к взаимодействию со школой на этом этапе социализации учеников являются не только желаемыми, но и абсолютно необходимыми формами работы [9].

Ведущими разновидностями социализирующей деятельности в это время является практическое действие школьников.

Второй средний этап школьной социализации предусматривает решение педагогических заданий относительно формирования базовых жизненных концепций, становления мировоззрения и стойкого самосознания, концептуализации естественной, социальной и личностной реальности, утверждения, интеллектуально волевого, этического и эстетичного содержания и направленности личности (идей, идеалов, ценностей, норм, принципов духовно практической жизнедеятельности), освоение и выбор системы жизненных ориентаций, социальная самоидентификация и самоопределение. Обобщенным следствием этого процесса становится осознание и принятие собственных жизненных перспектив и возможного места и роли в общественной жизни, определение своих призваний, овладения движущей силой страстей и порывов, формирования жизненного проекта.

Следовательно, старший школьный возраст предусматривает приобретение определенного уровня социальной зрелости, а потому является особенно ответственным и социализационно насыщенным. Проявлениями такой зрелости является наличие необходимых знаний для утверждения и реализации профессионального становления, сформированность основных, мировоззренческих позиций, целостная система представлений о собственной личности и обществе, в котором будет жить и действовать молодая личность, осознание главных стартовых для вхождения в это общество личностных диспозиций, и адекватная оценка шансов и перспектив на будущее, умение жить и сотрудничать в коллективе, овладение культурой интимных взаимоотношений с лицами противоположного пола, развитые интеллект, чувственность, воля.

Основные методологические основы интеграции людей с особенными потребностями были заложены в научных трудах известного психолога, педагога Л. С. Выготского и вербализованы им в сроках нарушения развития личности.

Понимание Л. С. Выготским сущности и природы аномального развития ребенка очень отличалось от широко распространенного в начале и в середине XX ст. биологизаторского подхода к дефекту. Л. С. Выготский выдвинул и обосновал необходимость социальной компенсации нарушениями, как задачу первоочередной значимости. Он писал, что телесный дефект влияет на всю систему социальных взаимоотношений человека. Все связи с людьми, все моменты, которые определяют “геометрическое” место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции бытия перестраиваются под новым углом [4].

Теоретические взгляды Л. С. Выготского активно применяются в научных трудах отечественных и русских ученых: изучении реалий и перспектив инклюзивного образования в современной Украине (А. А. Колупаева), в исследовании психолого-педагогических проблем дифференцированного и интегрированного обучения (В. И. Лубовский), и разработке базовых моделей интегрированного обучения в России (М. М. Малофеев, Н. Д. Шматко) [6; 3; 7; 8].

На основе исследований А. А. Колупаевой образовательная интеграция предусматривает предоставление возможности ученикам с нарушением психофизического развития учиться в обычных классах общеобразовательной школы. При этом дети должны овладеть программой массовой или специальной школы. Инклюзивное обучение — гибкая, индивидуальная система обучения детей с особенностями психофизического развития в условиях массовой общеобразовательной школы по месту жительства. Учеба осуществляется по индивидуальному учебному плану, обеспечивается медико-социальным и психолого-педагогическим сопровождением [6].

Интегрированный подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями в обычных школах определяется академиком В. И. Лубовским как таковой, который нуждается в осторожности и реалистичности. При этом он напоминает слова Л. С. Выготского о том, что лучшим местом для обучения детей с нарушениями зрения является обычная школа [4].

Важной чертой последних изменений в западноевропейском образовании является отход от формализма и академизма в отборе содержания базовых знаний. В то же время отмечается на необходимость предоставлять практические навыки и умения, нужные ученикам для жизни и деятельности в современном обществе. Заметными являются сдвиги в направлении усиления прогностической, пропедевтической, ориентационной, социально-коррелятивной, селективной и других функций общего среднего образования, которые принадлежат системе заданий школьной социализации. Реализации соответствующих педагогических стратегий способствуют научные исследования в отрасли школьной социализации, которые осуществляют западноевропейские ученые [8].

Основополагающие мнения и идеи относительно социального характера, социальной обусловленности и социального направления педагогической деятельности, выражали в свое время Т. Кампанелла, Ш. Фурье, Р. Оуэн, Е. Кабе, Ж. Ж. Руссо, С. Фор, С. Френе, М. Монтессори и много других европейских мыслителей и педагогов.

Западноевропейские ученые отмечают, что при современных условиях национальные системы образования, воспитания и социализации молодежи должны не столько обеспечивать воссоздание традиционных моделей общественного сожителства, сколько становиться средством их прогрессивной трансформации и совершенствования, предотвращать возникновение деструктивных нарушений во взаимоотношениях социума и человека.

Категория социализации дает возможность адекватно выделять, идентифицировать, фиксировать, описывать и анализировать круг вопросов, которые находятся на пересечении всей системы социальных и сугубо педагогических отношений общества. Заострение этих проблем в результате ускорения динамики общественной жизни актуализирует потребность в их целеустремленном исследовании. Следовательно педагогическое изучение социализации молодежи все более выразительно начинает выделяться в самостоятельное научно — педагогическое направление и в нашей стране.

Интегрированное обучение и воспитание занимает особенное место в ряде актуальных проблем специального образования. Идеи интеграции становятся все более понятными и привлекательными. Процессы, которые имеют отношение к образовательной интеграции, стали отражением социально-экономических превращений в нашей стране. Наша страна строит демократическое общество. В нем формируется новое отношение к детям с нарушениями зрения .

Актуальность этой проблемы в нашей стране определяется недостаточным изучением интегрированного обучения и воспитания детей с нарушениями и отношения к нему в учреждениях общеобразовательной системы образования вместе с детьми нормы. Прогнозируется, что образовательная интеграция даст возможность обнаружить пути, формы и средства интегрированного обучения, активизировать овладение детьми, которые учатся, навыками межличностного и делового общения, улучшат процессы адаптации и реабилитации, сформируют социально-адаптивную личность.

Интеграционные процессы приобрели в нашей стране признаки стойкой тенденции в начале 90-х годов. Это связано с началом реформ, с демократическими преобразованиями в обществе, с теми, которые наметились в общественном сознании, к признанию самоценности личности, ее гарантированного права на свободу и самореализацию [8].

Украина подошла к интеграции в условиях становления демократических норм, их первого законодательного оформления и глубокого экономического кризиса. Интеграция в стране на практике

проводится под лозунгом защиты права аномального ребенка быть таким, как все, в сравнении с зарубежными странами, где интеграция развивается под лозунгом уважения к разнице между людьми [10].

Для ребенка с особенностями психофизического развития одной из возможностей расширения взаимодействия и приобретения опыта отношений есть общее интегрированное обучение с обычными детьми. «Научение» жить вместе раскрывается при такой форме обучения, где обычные дети и дети с особенностями психофизического развития учатся осуществлять первые шаги навстречу друг другу. Залогом успешности совместного обучения является изменение в отношениях, в гуманности и духовности общества кроются резервные возможности более успешного развития и раскрытия потенциальных возможностей особенного ученика. Это сложный двусторонний процесс, который включает, с одной стороны, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, с другой — приспособление школы к ученику с особенностями психофизического развития по удовлетворению его образовательных потребностей и содействия ему помощи и поддержки. Одинаково важным становится успешное обеспечение того и другого. Возникает новая социальная ситуация, при которой создаются и новые механизмы взаимодействия, и налаживания новых социальных связей. Для детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения изменяется социальная среда и образовательное пространство, для обычных детей — привычный уклад школьной жизни. Таким образом, с одной стороны, в образовательное пространство внедряется (интегрируется) «не такой как все», с другой — создается необходимость изменения внутренних условий заведения, создания новых механизмов налаживания связей и формирование других отношений участников педагогического процесса (педагогов, учеников, родителей). Новая социальная ситуация задевает интересы всех и направляет их усилия на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии участников. При организации интегрированного обучения первоочередное внимание следует уделять формированию позитивных отношений друг к другу. В ряде факторов интегрированного обучения решающими являются позитивные отношения, т. е. социальная интеграция является первичной по отношению к образовательной. Позитивные отношения являются ресурсом успешной интеграции [5].

Основополагающим принципом организации совместного обучения является принцип коррекции отношений. Сложный механизм отношений имеет специфическую направленность — удаление или послабление социального вывиха путем создания среды комфорта и защищенности для ребенка с нарушениями, содействует развитию его активности и самостоятельности. Без специально настроенной целеустремленной работы учителя и всего педагогического коллектива по коррекции отношений интеграция ребенка будет напоминать вхождение его в замкнутое пространство.

Необходимым условием успешной интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Этот принцип рассматривается как помощь и поддержка всех учеников с особенностями психофизического развития, обычных учеников, педагогов, родителей. Эта помощь направлена на овладение программным материалом, но прежде всего, на развитие активности и формирования самостоятельности как личностного образования, но главным образом для подготовки к самостоятельному независимому способу жизни. Принцип диалогичности отношений основывается на взаимодействии участников образовательного процесса, на терпеливости и толерантности по отношению к любым мнениям, в том числе и неправильным. Диалогичность отношений между учителем и учеником — это отношения между представителями человеческого рода, которые имеют разный социальный опыт и разные интеллектуальные способности. Позитивная ориентация педагога на привлечение ребенка в процесс, стимулирование его активности, коррекцию неправильных действий, а не на коррекцию неправильного ответа или другого результата является выражением диалогичности отношений. Учитель выступает в роли старшего мудрого, терпеливого партнера совместной деятельности. Мудрость учителя заключается в том, чтобы включая разнообразные стимулы и поощрения, максимально использовать природный ресурс ребенка по приобретению им самостоятельных умений и навыков [11].

До того времени, как ребенок с нарушением зрения начнет учиться в общеобразовательной школе, для него здесь создается адаптированная к его потребностям образовательная среда. Если это ребенок с нарушениями зрения, то предусматривается дополнительное освещение его рабочего места в классе. Для этого могут быть использованы настольные лампы. Освещенность рабочего места детей с нарушениями зрения не должна быть ниже 500 люкс. Покупаются специальные учебники, напечатанные большим шрифтом, тетради соответствующей разленейки, увеличительная техника: очки, лупы и

др. Если ожидается поступление к школе незрячего ученика, то покупаются учебные пособия, напечатанные шрифтом Брайля, приборы Брайля, если возможно, создаются «говорящие книги» (начитывается для прослушивания программный материал).

Учитель помогает школьнику с нарушением зрения исполнить ведущую роль в любом виде деятельности, создает ему ситуацию успеха в целях преодоления робости, комплекса несостоятельности. В классе предупреждаются трудности в общении с незрячими через то, что они не видят мимики собеседника, жеста, обращенного к ним, не учатся идентифицировать с именем голос, внешний вид собеседника.

В нашей стране уже работают школы интегрированного типа. Учитель в школе выступает за старшего мудрого, терпеливого партнера совместимой деятельности.

Аксиологический (ценностный) принцип признает существование другого бытия, выражает ценность человека в ее неповторимости, непохожести, инаковости, в его естественной и социальной уникальности, где «типичное» и «нетипичное» одинаково ценно. Педагогическая мудрость заключается в том, чтобы каждый час и каждый день показывать образцы отношения к любому ученику, человеку, как ценности.

В этих школах осуществляется принцип коррекционной направленности обучения и ориентирует учителя на содействие осуществления помощи ученику, в первую очередь, в овладении способами учебных действий. Обучая ребенка с особенностями в развитии, его учат учиться: учат сравнивать, анализировать, выделять главное, делать выводы и обобщения, главным образом учат овладевать способами учебных действий. Для этого используют разнообразные педагогические приемы. К ним можно отнести: выделение этапов работы, дробления материала или наращивания осложнений, выбор ответа из двух, а затем и нескольких данных, использования технологических и пооперационных карт, кодирования и раскодирования содержание материала, в виде опорных сигналов, планирование, поиск за подсказками, поиск подтверждения, поиск фактов, поиск примеров повседневной жизни и др. Коррекционная задача заключается в том, чтобы помочь ребенку овладеть способами учебных действий, завладеть ориентировочной основой действия с ее исполнительской и контрольной функцией, что в конце концов является основой формирования знаний. Ценность данного подхода складывается в том, что ребенок, овладевает способами действий, включается в учебную деятельность, осуществляет ее, то есть приобретает опыт самостоятельной работы, а не ожидает готового ответа или подсказки.

Важными является и процесс включения в работу, и процесс выполнения работы, т. е. собственно учебная деятельность, а не готовый результат. Порой неправильный результат, достигнутый собственным трудом, более ценен, чем заимствованный у других. Мудрость учителя заключается в том, чтобы, включая разнообразные стимулы и поощрения, максимально использовать естественный ресурс ребенка по приобретению им самостоятельных умений и навыков [11].

В связи с этим в 2010—2011 гг. на основании соответствующих методик было проведено экспериментальное исследование и в результате которого был выявлен высокий уровень учебных достижений. 12 баллов свидетельствует о том, что ученики имеют системные знания по предмету, сознательно используют их, в том числе и в проблемных ситуациях, самостоятельно оценивают педагогические ситуации, анализируют их, делают обоснованные выводы, самостоятельно планируют собственную педагогическую деятельность. 11 баллов свидетельствуют о владении учениками глубокими знаниями по предмету, умение аргументировано использовать их в нестандартных ситуациях и анализировать дополнительную информацию, рационально решать педагогические задачи. 10 баллов — ученики свободно владеют материалом, умеют искать и находить ответы на важные вопросы, принимают участие в дискуссиях, критически, но толерантно относятся к мнению оппонента, имеют достаточную педагогическую культуру.

Таким образом, включение детей с нарушениями в развитии в интегрированную образовательную среду предусматривает проявление социального интереса к данной проблеме и активным действиям по ее решению, включая детей в школьный социум, который будет способствовать социальной адаптации и интеграции в обществе.

Выводы:

На основании проведенного нами анализа успеваемости по школьным предметам среди детей с нарушениями и без нарушений зрения было выявлено, что дети с нарушениями зрения имеют лучшие оценки, чем дети без нарушений зрения, они более добросовестно относятся к занятиям, внимательно выполняют задания, пытаются быть лучше, чем другие дети в своих учебных достижениях. Лучшие учебные результаты у детей с нарушениями зрения, свидетельствуют о механизмах компенсации за А. Адлером, поскольку, дети имеют нарушения зрения, то они пытаются компенсировать эти нарушения успехами в другой деятельности, стараются быть первыми и лучшими в учебной деятельности.

Включение ученика с нарушениями в развитии в другое для него образовательное пространство накладывает большую ответственность на организаторов такой формы обучения и имеет специфические особенности, которые связаны с созданием определенных условий. От качественного обеспечения условий совместного обучения зависит качество жизнедеятельности ребенка с особыми потребностями, качество его развития и адекватное его возможностям качество усвоения знаний, успеваемость формирования социальных умений и навыков, а также качество жизнедеятельности обычных учеников класса.

Список литературы:

1. Адлер А. О нервическом характере / А. Адлер.- СПб.: Университетская книга, 1997.—385 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002.—214 с.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии.—М.: Просвещение—1995—524 с.
4. Иванова І. Б. Соціальна робота з людьми з особливими потребами.-К.: ПВПІ “Задруга”, 2011.
5. Коноплева А. Н. Коммуникативная стратегия интегрированного обучения //Трансформация образовательных систем: оценка, проблемы, перспективы: Тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. 29- 30 окт. 1996 г. / М-во образования Респ.Беларусь, Нац. ин-т образования.—Минск. 1996,— С. 230—231 (в соавт. с Т. Л. Лещинской).
6. Колупаева А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти./ Журнал “Дефектологія”.—2009, № 2 — С. 3—8.
7. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения. / Журнал «Специальная психология».—2008, № 4 (18).—С. 11—21.
8. Малофеев Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. —М., 2000. т. Вып. 3.—С. 65—73.
9. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: ВРОПЕЙСЬКІ АБРИСИ.— К., 2000.
10. Лещинская Т. Л. Журнал «Дэфэкталогія»—№5.-Минск, 2006.—С. 26—30.
11. Олешкевич В. И. Интегрированное обучение: факторы успешности.— Изд. УО “ВГУ им. П. М. Машерова”, Витебск, 2007.
12. Циба В. Т. Системна соціальна психологія.—К.: ЦНЛ, 2006.—328 с.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Тропина Татьяна Дмитриевна

учитель-логопед, МБДОУ ДСКВ № 13 «Родничок», г. Мегион

E-mail: tropina-tatiana@rambler.ru

Современная действительность предъявляет высокие требования к взрослому человеку. Также требования растут и к ребенку — будущему полноправному члену общества. В первую очередь, это касается школьного образования.

Обучение в школе кардинально меняет всю его жизнь: свою самооценку и отношение с взрослыми и сверстниками. Ребенок становится личностью, учеником, ведущая деятельность которого — получение знаний.

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе не нова, она всегда находилась и находится в центре внимания педагогов и психологов с тех пор, как появились общественные учебные заведения и является актуальной в связи с тем, что от ее решения зависит успешность последующего школьного обучения. Но следует обратить внимание на тот факт, что решение этой проблемы меняется в зависимости от новых тенденций в самой системе образования, которые в свою очередь отражают изменения, происходящие в общественном сознании.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке проблема готовности детей к школьному обучению исследовалась в различных аспектах. Выдающимися педагогами прошлого было выдвинуто немало интересных идей о том, что детям нужно давать не только знания, но и развивать их активность, самостоятельность, приучать к умственному труду (Ф. Рабле, Э. Роттердамский, И. Г. Песталоцци, Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Т. Мор).

Большинство современных педагогов и психологов рассматривают подготовку детей к обучению в школе с позиций формирования их интеллектуальной готовности к обучению, которая обеспечивает полноценную адаптацию дошкольников к школе (А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Н. Н. Поддъяков, Т. В. Тарунтаева, Ю. В. Карпов, Т. С. Яковлева), считая главным в данной готовности интеллект.

В настоящее время нужного уровня готовности к школьному обучению достигают менее 50 % детей старшего дошкольного возраста, что делает задачу подготовки детей к школе одной из актуальных психолого-педагогических задач [2] и остается одной из наиболее значимых проблем, привлекающих внимание ученых-исследователей.

Поступление в школу является переломным моментом в жизни каждого ребенка, особенно резким в социально- психологическом статусе, так как ему приходится переходить к новым условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками.

Сегодня значительное количество детей, которые по ряду причин, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению. Это явление получило название социально-психологической дезадаптации, одной из основных причин школьной дезадаптации остается психологическая неготовность к обучению в школе детей.

Проблема готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из наиболее актуальных как в педагогической, так и в психологической теории и практике и занимает особое место, так как дети попадают в так называемую «группу риска».

Под общим недоразвитием речи мы понимаем речевую патологию, при которой отмечается стойкое отставание всех компонентов языковой системы: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина). Изучением проблемы воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Е. А. Флерина, Т. В. Туманова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева и др., которые уделяли большое внимание вопросам обогащения и активизации словаря, развития связной и произносительной сторон речи, разработке методики проведения занятий, дидактических игр, упражнений и заданий.

Подготовка детей к школе — задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка, в которой можно выделить три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, личностный и социально-психологический (Л. А. Венгер, В. В. Холмовская, Л. Л. Коломинский, Е. Е. Кравцова и др.) [5]. При этом социально-психологическая готовность детей старшего дошкольного возраста с ОНР к школе является одним из главных аспектов этой задачи.

Социально-психологическая готовность к обучению в школе — это необходимый и достаточный уровень социального и психического развития ребенка в период дошкольного детства для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников, один из важнейших компонентов, как отмечается рядом авторов (А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов и др.), который представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

В настоящее время школьные классы в основном состоят из 20—25 учеников, поэтому особенно важным становится умение ребенка учиться в групповой атмосфере. Для очень многих детей групповое обучение создает дополнительные трудности: сложно сосредоточивать внимание, отстаивать свою точку зрения, чувствовать себя худшим или лучшим в чем-то, говорить перед большим количеством людей и многое другое. Ребенку необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходимы умения войти в детское общество. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [1].

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) данная проблема, в связи с тем, что их развитие отличается от понятия «норма», особенно актуальна. У ребенка с ОНР отмечаются специфические особенности личностного развития, среди которых заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности, агрессивности разной степени выраженности [7]. Также детям старшего дошкольного возраста с недостатками речевого развития характерно многообразие возрастных и специфических страхов в связи с клиническими проявлениями нарушения и особыми социально-психологическими условиями воспитания [6].

У детей с ОНР наряду с основными речевыми трудностями отмечается крайне низкий уровень коммуникативных умений и навыков. Общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Большинство детей предпочитает играть в одиночку, игра носит эпизодический характер. Дети не умеют ориентироваться в ситуации общения, часто выражают негативизм по отношению к партнерам по игре [3]. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом. У детей с ОНР отмечаются такие психологические особенности как замкнутость, робость, нерешительность, порождаются такие специфические черты общего и речевого поведения как ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь (Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова).

Дошкольники с ОНР используют и понимают более «простые» средства невербального общения (движения, жесты, мимику, взгляды), характерные для детей более раннего развития. В репертуаре невербальной коммуникации у них преобладают мимика и визуальное взаимодействие (взгляды) [4].

Такие дети находятся в неблагоприятной статусной категории. У них реже встречается взаимный выбор, что свидетельствует о

социально-психологическом неблагополучии, неумении строить доброжелательные отношения со сверстниками. Дети с общим недоразвитием речи в процессе деятельности не оказывают друг другу помощь, работают в основном самостоятельно и мало общаются друг с другом. Все это затрудняет адаптацию ребенка к школе, а значит, указывает на социально-психологическую «неготовность» ребенка с ОНР к школе. У детей, не имеющих достаточного опыта взаимоотношений, к концу дошкольного возраста не формируются навыки социального сотрудничества с взрослыми и сверстниками, которые являются основой формирования учебной деятельности. Чтобы ребенок, с общим недоразвитием речи, имел высокий уровень психологической готовности к школе, необходимо сделать акцент именно на развитие тех качеств, которые влияют на формирование социально—психологической готовности.

Недостаточная сформированность социально-психологической готовности приводит к той или иной форме «социальной дезадаптации», приводящей к проблемам в адаптации к новым условиям существования детей, а именно к систематическому обучению.

Мы разделяем позиции авторов, но, вместе с тем, вынуждены констатировать, что «психологическая готовность детей старшего дошкольного возраста с ОНР к обучению в школе» в рамках данной теоретической концепции в настоящее время остается недостаточно изученной.

Проблема поиска эффективных форм коррекции у детей старшего дошкольного возраста, выделения тех аспектов социально-психологической готовности, на которые должно быть оказано воздействие остается актуальной до настоящего времени.

Список литературы

1. Азарова Т. В. Развивающая работа психолога на этапе адаптации детей в школе [Текст] / Т. В. Азарова, М. Р. Битянова // Мир психологии, № 1, 1996. — С. 147—170.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Цветковой Л. С., 2006.
3. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР [Текст] / Н. В. Дубова // Логопед в детском саду, № 3, 2006. — С. 36—38.
4. Дудьев В. П. Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР [Текст] / В. П. Дудьев // Логопед в детском саду, № 2, 2006. — С. 16—20.
5. Ильина М. Н. Подготовка к школе [Текст] / М. Н. Ильина. С.-Пб.: Дельта, 1999. — 224 с.
6. Колягина В. Г. Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития: Дис. канд. псих. наук. — М., 2011
7. Юсупова Г. Х. Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. канд. псих. наук. — Н. Новгород, 2003.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Окунева Светлана Евгеньевна

*ассистент кафедры психологии, Елецкий государственный
университет*

им. И. А. Бунина, г. Елец

E-mail: okuneva81@rambler.ru

Как известно, одним из важных этапов в жизни человека является его поступление в школу. При этом основой дальнейшего успешного обучения будет правильная речь ребенка.

К началу дошкольного возраста ребенок усваивает все основные звуки языка. Однако нередко случаи, когда у дошкольников встречаются недостатки произношения, свидетельствующие о том, что усвоение звуковой стороны языка еще не закончено.

Особое значение в шестилетнем возрасте приобретает развитие фонематического слуха — способности воспринимать на слух звуки речи, различать и обобщать их в словах как смысловоразличительные единицы. К шести годам на основе формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов и отдельных звуков ребенок начинает осваивать нормы произношения, заботиться о его правильности. В этом возрасте перед ребенком встает новая задача — задача звукового анализа слова. Положительные результаты дает здесь использование метода поэтапного формирования умственных действий, предложенного отечественным психологом П. Я. Гальпериным. Согласно этому подходу, интеллектуальное действие в ходе своего формирования проходит ряд этапов, в ходе которых принимает обобщенный и сокращенный вид. В ходе обучения ребенок постепенно переходит от громкого проговаривания слова к его прошептыванию и, наконец, к действию в уме. Исследование, проведенное Д. Б. Элькониным показало, что при таком методе формирование звукового анализа слова проходит значительно успешнее, чем при обычном способе обучения. При этом у детей

скорее развивается фонематический слух — важнейшая основа для обучения грамоте [5, с. 20].

Существенное влияние на восприятие речи детьми 7-го года жизни оказывает уровень слухового восприятия. Даже незначительное снижение остроты слуха в раннем детстве приводит к невозможности различать речевые звуки и четко их произносить в более позднем возрасте. Таким образом, нормальная острота слуха является главным условием формирования фонематического восприятия.

Трудности в слуховой дифференциации звуков могут быть проявлением сенсорного нарушения речи и вторично влиять на формирование звукопроизношения. Такие недочеты в речи шестилетних детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение в речи звуков, правильно произносимых вне речи (т. е. в изолированном положении), многочисленные замены и смешения, при относительно благополучном состоянии артикуляционного аппарата, указывают на несформированность фонематического восприятия в более раннем возрасте. Также установлено, что при недоразвитии фонематического восприятия дети, в произношении которых есть замены звуков, не подмечают недостатков произношения и в чужой речи [3, с. 29].

Развитие в дошкольном возрасте осознания звуковой стороны языка является центральным моментом всего его усвоения, так как оно повышает возможности ориентировки ребенка в сложных соотношениях грамматических форм, за которыми всегда лежат отношения одних звуковых форм к другим. Но оно важно еще и потому что представляет одну из самых существенных предпосылок нового этапа в овладении звуковой стороной речи — этапу, связанного обучением грамоте — чтению и письму.

Для овладения грамотой необходимо, чтобы ребенок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, в них содержащиеся, но и имел четкое представление о звуковом составе языка (слов), и умел бы анализировать его. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.

Вместе с тем обучение грамоте само выступает как один из важнейших этапов развития осознания звуковой стороны языка. Опираясь на весь предшествующий путь фонематического развития, обучение грамоте является вместе с тем более высоким этапом в этом развитии.

Исследование возможностей ребенка-дошкольника анализировать звуковой состав слов представляет особый интерес. Хотя ребенок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится, и осуществление такого анализа в период обучения грамоте представляет новый этап в осознании звуков, отсюда — трудность такого анализа. О. В. Дурова отмечает, что прежде чем формировать у дошкольников ориентировку в звуковой стороне слова, необходимо дать им знания о самом слове как речевой единице. Это обусловлено тем, что даже в шестилетнем возрасте у детей отсутствует умение не только выделять определенный звук в слове, но и выделять слово из речевого потока. Они воспринимают речь как единый звукокомплекс. Дети не осознают и значение термина «слово», хотя часто встречаются с ним в различных ситуациях обучения и общения [1, с. 50].

У дошкольников спонтанно не формируется та ориентировка в звучащей речи, которая могла бы стать предпосылкой успешного овладения грамотой. Нужно специальное обучение, и начало его должно совпадать с тем возрастом детей, когда они проявляют наибольший интерес к звуковой форме языка, когда они наиболее чувствительны к звуковой стороне речи. Таким благоприятным возрастом, как отмечает О. В. Дурова, является пятый год жизни ребенка. Детей 4—5 лет привлекает фонетическая точность слова, его звучание. Они начинают замечать неправильность произношения не только в чужой, но и в собственной речи, стараются дать образец правильного произношения, хотя подчас это умение у них еще отсутствует. Но такое отношение к звучащей речи говорит об осознанном стремлении к овладению ею. Этот возраст отличает интерес к словотворчеству, что является наиболее ярким проявлением работы с формой слова, проявлением саморазвития языковой системы [1, с. 51]. Таким образом, исходя из предположения О. В. Дуровой, можно сделать вывод, что уровень развития фонематического восприятия и речевого слуха в подготовительной к школе группе будет напрямую зависеть от того, проводились ли в этот резистентный для развития звуковой чувствительности период (4—5 лет) систематические речевые занятия, специально направляющие ориентировочную деятельность ребенка на овладение звуковой стороной речи.

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван

периодом грамматического языкового развития. Д. Б. Эльконин отмечал, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой языка [4. с. 20]. Сначала ребенок овладевает внешней, т. е. звуковой стороной языка, а потом уже знаковой стороной. Звуковая система языка, по мнению Д. Б. Эльконина, представляет собой основу становления речи ребенка. Он подчеркивал, что овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, т. е. фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи.

Таким образом, от развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью. Поэтому в ДДУ важно уделять большое количество времени формированию фонематического слуха, а также постоянно корректировать методики формирования фонематического восприятия у детей.

Список литературы:

1. Дурова О. В. Осознание звуковой стороны речи дошкольниками. // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 7. с. 50—51.
2. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста: Учебное пособие для ВУЗов. — Минск, 1999. — 312 с.
3. Чиркина В. А. Звуковая сторона речи детей. // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 6. с. 28—33.
4. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Просвещение, 1963. — 479 с.
5. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности школьников. — М., 1962. с. 20—58

2.7 ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГНОМИКА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОНОМОВ

Полозенко Оксана Васильевна

*канд. пед. наук, доцент Национального университета биоресурсов и
природопользования Украины, г. Киев*

E-mail: 4pp4@i.ua

Постановка проблемы в общем виде. Аграрная отрасль играет важную роль в развитии экономики Украины, повышении качества жизни населения страны, в обеспечении качественной экологически чистой продукцией, в сохранении окружающей среды и рационального использования природных ресурсов. Для Украины сельское хозяйство имеет особенно большое значение, поскольку является одной из наибольших отраслей народного хозяйства. Поэтому, кадровое обеспечение аграрной отрасли является одной из актуальных проблем настоящего времени.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует, что проблемы подготовки кадров для аграрной отрасли в последнее время интенсивно исследуются учеными, в частности такие: формирование учебно-познавательной активности студентов аграрных вузов (Лузан П. Г.), поэтапное обучение будущих инженеров-механиков сельскохозяйственного производства (Манько В. М.), подготовка будущих специалистов аграрной отрасли к управленческой деятельности (Свистун В. И.), профессиональное обучение специалиста сельскохозяйственного профиля (Лозовецкая В. Т.), поэтапная подготовка будущих экологов (Ридей Н. М.), формирование культуры профессионального общения студентов аграрного вуза (Амелина С. М.), практическая подготовка студентов технико-технологических специальностей аграрных вузов (Хоменко М. П.), профессиональное становление студенток аграрных вузов (Выговская С. В.), подготовка будущих экономистов-аграрников к профессионально-информационной деятельности (Корнев Р. С.), формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов аграрных специальностей (Пахотина П. К.), культурологическая подготовка будущих специалистов агротехнологического направления (Мельничук Т. Ф.),

формирование трудовых умений и навыков студентов аграрных вузов (Жданова В. Г.), формирование управленческой компетентности будущих магистров лесного хозяйства (Макодзей Л. И.) и др. При этом, психологическая составляющая профессиональной деятельности агрономов в отмеченных исследованиях не рассматривалась.

Цель — выявить психологическую составляющую профессиональной деятельности агрономов.

Изложение основного материала. Сельскохозяйственная продукция производится с помощью живых организмов. Поскольку они развиваются по биологическим законам, то этим предопределяется зависимость процесса производства от естественных факторов. Таким образом, аграрники работают в условиях риска и неопределенности. В сельском хозяйстве рабочий период не совпадает с периодом производства (получения готовой продукции). В результате этого существует сезонность производства продукции, которая предопределяет выполнение значительного объема работ в сжатые сроки с неравномерным использованием рабочей силы и средств производства. В сельском хозяйстве значительно усложняется процесс управления производством. Это обусловлено: рассредоточенностью работников на большой территории, а следовательно сложностью принятия оперативных решений в результате изменения производственной ситуации; необходимостью прикладывания усилий для организации сохранения собственного и арендованного имущества, выращенного урожая; потребностью привлечения сезонной рабочей силы в периоды сельскохозяйственных работ и трудностями управления ею; ненормированным графиком работы работников аграрных предприятий в результате необходимости своевременного выполнения важных технологических операций в сжатые (оптимальные) сроки [1, с. 6—12].

В соответствии с целью исследования, проанализируем профессиональную деятельность агрономов. Агрономия в современном понимании объединяет совокупность наук о выращивании растений при наименьших энергетических затратах и одновременном повышении производительности и качества урожая, о почвах и о повышении их плодородия, о рациональном использовании сельскохозяйственных угодий [2, с. 46].

Агрономическую профессию представляют несколько специальностей, в частности, это — агрономия, агрохимия и почвоведение, плодовоовощеводство и виноградарство, защита растений, селекция и семеноводство. В хозяйствах, которые специализируются на выращивании зерновых, овощных и других культурных растений, главная роль отводится агрономам. Существуют такие агрономические должности: главный агроном, агроном по семеноводству, агроном-овощевод,

агроном-агрохимик, агроном по защите растений, агрономы подразделений. Агроном подразделения осуществляет планирование, технологическое и организационное руководство выполнением мероприятий по выращиванию сельскохозяйственных культур, по уборке урожая, рациональному использованию сельскохозяйственных угодий, техники, рабочей силы, агрохимикатов и других материальных ресурсов в земледелии. Преимущественно главным в хозяйствах является отдел растениеводства, на котором сосредоточено производство зерна, овощей, плодов и т. д. [2, с. 251]. В некоторых хозяйствах введены такие должности, как: агроном по садоводству, овощеводству, кормопроизводству. В их обязанности входит технологическое и организационно-экономическое руководство в садоводстве, овощеводстве, кормопроизводстве.

В профессиональные обязанности агронома входит забота о совершенствовании производственной агрономической культуры, а именно: соблюдение севооборотов, рациональная система механического возделывания почвы, своевременное внесение органических и минеральных удобрений, проведение мелиоративных работ, систематическая борьба с эрозией грунтового покрова, а также с сорняками, вредителями и болезнями растений, соблюдение сортовой технологии выращивания сельскохозяйственных культур, полезащитное лесоразведение и другие мероприятия, которые повышают культуру земледелия. Агроном планирует проведение сельскохозяйственных работ с учетом большого количества факторов, в частности особенностей агрономической культуры, погодных условий, состояния почвы. Он наблюдает за ростом и развитием растений, планирует подкормку, полив, прополку и другие мероприятия, которые позволяют добиться максимально высокого урожая; отвечает за защиту растений от вредителей и болезней, при необходимости занимается лечением растений; выбирает сорта, которые наиболее подходят для выращивания в конкретных условиях, занимается селекционной работой [2, с. 253; 3, с. 23—24].

Стоит отметить что, специалисты агрономического направления могут работать не только в сельскохозяйственных хозяйствах, но и в контрольно-семенных лабораториях, карантинных инспекциях и элеваторно-складских хозяйствах, на селекционных станциях и сортоучастках, менеджерами по защите растений, минеральным удобрениям, по продаже продукции растениеводства; в учебных заведениях, агрохимических лабораториях, сельскохозяйственных производственных управлениях, проектных учреждениях (принимают участие в агрохимических и грунтовых обследованиях, проведении бонитования почв, в разработке проектов мелиорации низкоплодородных почв и систем удобрения культурных растений). Современное аграрное

образование дает возможность получить профессию исследователя по агрономии, агронома-технолога, агроинженера, специалистов, которые специализируются на агрономическом менеджменте, свекловодстве, кормопроизводстве, семеноводстве, садово-парковом хозяйстве и т. п. [2, с. 252].

Ввиду специфики профессиональной деятельности, агроному необходимы: хорошо развитые экстероцептивные (зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные) ощущения и восприятие; смекалка; гибкость, самостоятельность мышления, практическое наглядно-образное мышление; способности к анализу причин явлений, к решению умственных задач по диагностике и прогнозированию отдаленных последствий собственных действий; высокий уровень развития концентрации и распределения внимания; наблюдательности; высокий уровень развития долговременной образной (зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной) памяти. Агроному необходимо быть способным быстро принимать нестандартные решения в экстремальных ситуациях; работать в условиях ненормированного графика и в разных погодных условиях; творчески относиться к труду; быть эмоционально стойким; ответственным за жизнь и здоровье растений и людей; организованным, настойчивым, инициативным, терпеливым; иметь высокий уровень самообладания; организаторские и коммуникативные способности. Поскольку агроном работает в коллективе, ему необходимо выстраивать отношения с людьми с учетом их возрастных особенностей, интересов, особенностей темперамента и характера, уметь ставить цели и мотивировать подчиненных к выполнению профессиональных обязанностей.

Выводы. В результате анализа профессиональной деятельности агрономов, их профессиональных обязанностей и производственных функций, потенциала профессии относительно трудоустройства, было выявлено психологическую составляющую профессиональной деятельности агрономов и доказана ее значимость.

Список литературы:

1. Андрійчук В. Г. Економіка аграрних підприємств: Підручник / В. Г. Андрійчук. — К.: КНЕУ, 2002. — 624 с.
2. Введення до спеціальності: навч. посіб. / За ред. І.Д. Примака, О.І. Примак. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 392 с.
3. Грецов А. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов / А. Грецов, Т. Бедарева. — СПб.: Питер, 2008. — 272 с.

МОТИВАЦИОННЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАНДИДАТОВ В ПАТРОНАТНЫЕ ВОСПИТАТЕЛИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Суханова Ирина Владимировна

*соискатель учёной степени кандидата психологических наук, Тверской
областной институт усовершенствования учителей, педагог-
психолог,
Тверской государственный университет, ГБУ «Областной социально-
реабилитационный центр для несовершеннолетних», г. Тверь
E-mail: 21BEAT.RU@MAIL.RU*

Целостное единство психических структур субъекта и их всесторонних связей побуждает, программирует, регулирует и реализует деятельность. Мотивационно-потребностное состояние, выраженное мотивационными свойствами личности и определенными эмоциональными состояниями, сопровождающими определенного рода деятельность, образует мобилизационную готовность к деятельности.

В контексте темы необходимо обозначить компонентный состав, детерминирующий психологическую готовность кандидатов в патронатные воспитатели. Патронатное воспитание имеет общественно значимую направленность.

Для определения компонентного состава психологической готовности кандидатов в патронатные воспитатели рассмотрим мотивационные свойства и эмоциональные состояния, которые относятся и характеризуют субъекта в данной деятельности. Компонентный состав, детерминирующий социально значимую деятельность, организующий выполнение функций конкретного труда, включает социально значимые мотивы и некоторые эмоциональные состояния. Поэтому социальные мотивационные свойства и определенные эмоциональные состояния представляют собой некий конструкт психологической готовности к социально значимой деятельности.

Мотивации, с точки зрения первичных и вторичных потребностей, имеют *биогенную* природу, т. е. являются следствиями таких состояний внутренней физиологической напряженности, как голод, жажда, дискомфорт. Другие же *психогенны*, т. е. являются результатами состояний внутренней психологической напряженности и связаны с социальной значимостью.

Согласно классификации М. Г. Рогова, существуют опосредованные мотивы, делящиеся на три явно различимые группы: социальные мотивы, мотивы достижения и стимульные мотивы. К социальным мотивам относятся те, содержание которых составляют потребности в общении, социальных контактах, престиже, авторитете и признании, лидерстве и власти [10, с. 32].

Для деятельностной личности одной из существенных потребностей является *социальная* мотивация выполнения общественного долга (социальных ожиданий), связанная с осознанием общественного значения деятельности, ответственностью перед группой или обществом, оказанием помощи другим людям, в основе которой лежит механизм *децентрации* (эмоциональный отклик). Актуализация у субъекта деятельности социальных мотивов способна вызывать его активность в достижении общественно значимых целей. Достижение социальных целей основано на выраженных социальных свойствах личности, формирующих социальную мотивацию. *Таким образом, социальные мотивационные свойства, соответствующие социально заданным целям и ценностям, составляют основу общественно значимой деятельности субъекта.*

Интересную позицию занимает В. Э. Мильман. Он выделяет потребительную мотивацию, основанную на узколичных мотивах и производительную мотивацию социальной направленности. На фоне потребительной мотивации, производительная мотивация, являясь созидательной, существенна с точки зрения деятельностного подхода, так как она в виде общественно значимых материальных и духовных ценностей, детерминирует творческое развитие личности и способствует включению человека в социум. Производительный вид ценностей ориентирует человека на будущее, в них заключены предпосылки предметного содержательного развития, как отдельного индивидуума, так и общества в целом.

В основе всех социальных мотивационных свойств лежит потребность в *аффилиации*. Сущность аффилиации состоит в самооценности общения. Психологическая потребность во взаимосвязи с другими людьми является, наряду с потребностями в автономии и самодетерминации, типом внутренней мотивации, обеспечивающей оптимальное развитие человека. Развитие является способом взаимной актуализации внутренних потенциалов, интересов и объединения знаний, ценностей и регуляционных механизмов, что приводит к их гармонизации [4, с. 46].

Психологически аффилиативные свойства определяются в виде чувства привязанности, верности, а внешне они выражены в

общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними и характеризуются уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. Аффiliationные свойства обеспечивают возможность получения переживания «бескорыстного» удовлетворения общением ради самого общения, устранения дискомфорта одиночества, получения любви или симпатии. С другой стороны, аффiliationные свойства приводят к некоторой созависимости в отношениях, боязни быть неприятым, отвергнутым значимыми для личности людьми. Аффiliationные свойства в качестве движущего мотива социализации и средства коммуникации и достижения собственных интересов и целей, могут представлять компонентный состав психологической готовности кандидатов к патронатному воспитанию.

Аффiliationные свойства сочетаются с достаточно высоким уровнем развития эмпатийных свойств и включают в себя значимую альтруистическую компоненту.

Альтруистические свойства «участвуют» в создании механизма регуляции деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность во благе другого [6, с. 16].

Альтруистическое поведение, направленное на общее благо — это внутренняя установка индивидуума, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних и социума, несмотря на риск и отсутствие благодарностей и внешних наград. По смыслу, такое поведение диаметрально противоположно агрессии [11, с. 532].

В психологических исследованиях путем опроса установлено, что «ощущение» счастья (удовлетворенность собой и своей жизнью) положительно коррелирует с «парадоксом» альтруизма» (B. Rimland, 1982). Р. Докинз в книге «Эгоистический ген» основным признаком альтруистического поведения считает то, что оно повышает благополучие другого существа в ущерб собственному благополучию, тогда как эгоистическое поведение приводит к прямо противоположному результату. Р. Докинз настаивает на объективистском понимании альтруизма: «Важно понять, что определения альтруизма и эгоизма не субъективны, а касаются поведения...: «действительно ли» люди, совершающие альтруистические поступки, делают это во имя тайных или подсознательных эгоистичных целей..., повышает или понижает результат данного действия шансы на выживание предполагаемого

альтруиста и шансы на выживание предполагаемого объекта благотворительности»

Мы подчеркиваем взаимосвязь патронатного воспитания с фактическим осуществлением благих общественных намерений и проявлением самопожертвования, поэтому выделяем альтруистические свойства кандидатов в качестве детерминанта психологической готовности к труду патронатного воспитателя. Положительной стороной альтруистически мотивированного поведения можно считать результат благополучия других людей. Тем не менее, альтруистические свойства приводят к чрезмерной заботе о других людях в ущерб реализатору благ.

В психологических трудах мотивационное свойство эмпатии связано с идентификационными возможностями человека, рассматривается как внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей, уподобление эмоциональному состоянию другого человека. Оно проявляется в форме сочувствия и сопереживания и является необходимым условием для развития проницательности, лежащей в основе родительства и профессиональных качеств личности воспитателя [8, с. 447]. Эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого - это разновидность социальных (нравственных) эмоций. Гуманистическая эмпатия определяется побудительной силой, направленной на оказание помощи.

Развитые эмпатийные свойства свидетельствуют об адекватном жизненном опыте и о возможности самоконтроля по отношению к явлениям агрессивности, фрустрированности и ригидности. Эмпатийные свойства регулируют проявления названных эмоциональных состояний. В тоже время, повышенный уровень чувствительности, выражающийся в виде эмоционального отклика на происходящее, определяет причину лабильности эмоциональной сферы субъекта деятельности, связанную с психотравмирующей ситуацией. Поэтому чрезмерное сочувствие и сопереживание может создавать излишнее внутреннее напряжение.

Реализация социальной мотивации всегда связана с функциональным способом отношения человека к миру: у более высокоразвитой личности в диалектическом понимании свободной человеческой сущности поведение определяется не внешними воздействиями, а внутренними целями и намерениями, когда личность начинает детерминироваться не столько прошлым, сколько будущим, и несет ответственность за свои деяния. Как считает А. В. Петровский, «Важнейшую роль в преодолении затруднений играет осознание

значения цели, осознание своего долга. Чем больше значима цель для человека, тем больше препятствий он преодолевает».

Американский психолог Д. Роттер в связи с этим ввел понятие «*локус контроля*», характеризующее человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам и обстоятельствам или же, напротив, — собственным усилиям и способностям. В зависимости от валентности производимых действий и доли ответственности за них люди различаются по экстернальной локализации, которая характеризуется приписыванием результатов действий внешним факторам (обстоятельствам, случаю, судьбе и пр.), и интернальной локализации контроля, обозначающей принятие ответственности за свои поступки на себя. Такое свойство личности как *интернальная локализация*, является показателем устойчивости личности.

При этом необходимо предусматривать внутриспихические факторы, связанные с проявлением интернальности: возникновение напряженного состояния у субъекта деятельности вследствие чрезмерной самостоятельности. У человека возникает подавленное настроение, повышается тревожность, он становится замкнутым, молчаливым, избегая удовлетворения своих интересов. Взаимосвязь интернальных свойств с выраженным чувством долга и соответственно, исходящим из него последствием — чувством вины, формирует ригидное отношение к деятельности, когда поведение субъекта становится малопластичным, примитивным, ограниченным, стереотипным и характеризуется аутоагрессией, самообвинением. При осуществлении деятельности у субъекта, характеризующегося высокой интернальной локализацией, возможно проявление тревожных, аффективных и фрустрационных состояний. Изучая компонентный состав, детерминирующий психологическую готовность кандидатов к патронатному воспитанию, в качестве компонента мы выделяем интернальный локус контроля, при этом, обращая внимание на двояко детерминирующую характеристику данного компонента.

В процессе общения и деятельности регулятором самоконтроля личности становится *свойство рефлексии*, которое отражает личностные смыслы и принципы действий посредством установления связей между конкретной ситуацией и мировоззрением субъекта. Рефлексивные свойства составляют такое психическое средство, которое опосредует различные реакции организма и моделирование действительности [2, с. 500]. Выготский Л. С. утверждал, что «средства социальных связей и есть основные средства для образования тех сложных психологических связей, которые

возникают, когда эти функции становятся индивидуальными функциями, способом поведения самого человека» [1, с. 114]. Рефлексия является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует ее пластичность и адаптивность (А. В. Карпов). Активное, деятельное отношение к жизни проявляет субъект «рефлексирующий».

Рефлексивные свойства помогают человеку осознавать факт собственного существования, видеть себя и свое поведение со стороны, поднимаясь «над ситуацией». Рефлексивные свойства способствуют самопознанию, повышению коммуникативной компетентности, осуществляемой вербальными средствами взаимодействия субъектов, направлены на изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях. Так проявляется оценочно-волевой компонент самосознания. Формирование рефлексивных свойств происходит на протяжении всей жизни человека по принципу уровневой организации. Социально-психологическая рефлексия как показатель интеллектуального плана и компенсации недостающего смысла формирует оценку незаконченных образцов и ситуаций и повышает уровень собственной эффективности субъекта [9, с. 195]. В контексте нашей темы рефлексивные свойства будут иметь место и значение в качестве компонента психологической готовности к деятельности патронатного воспитателя.

Необходимо отметить, что система психической регуляции кандидатов, сложившаяся в процессе жизнедеятельности спонтанно, обеспечивает формирование гармоничного функционального состояния лишь частично. Рефлексивные свойства кандидатов являются скорее компенсаторными механизмами, участвующими в преодолении появляющихся негативных эмоциональных состояний. При этом, в процессе рефлексии из-за феномена отражения фактического состояния дела у кандидатов может возникать снижение мотивации деятельности. Социальные рефлексивные свойства, соответствующие высокому уровню профессионализации, должны представлять собой развитый навык рефлексии.

К социальным мотивационным свойствам относится способность к проявлению толерантности. Толерантность зависит от интенсивности мотивации, так как мотивированное поведение проецирует терпеливость, выносливость, сохранение спокойствия и самообладания, сдерживание нежелательных импульсивных реакций. Толерантность человека зависит от степени его эмоциональной возбудимости, типа темперамента, опыта взаимодействия с травмирующими факторами. *Толерантные свойства личности при*

этом выражаются как отсутствие или слабое реагирование на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Позитивным моментом проявления толерантных свойств является конструктивное поведение: устойчивость как качественное образование может быть приведена в соответствие с такими функциями психики как тестирование реальности, способность рассуждать, сохранение объектных отношений, синтез и интеграция. Интеграция опыта травматического переживания трансформируется в когнитивные схемы субъекта, что будет отражаться на самосознании и самооценке личности и способствовать регуляции деятельности.

Кандидатам в патронатные воспитатели необходимы развитые толерантные свойства по обоснованным причинам. Во-первых, труд воспитателя требует особого терпения и последовательности действий. Во-вторых, патронатный воспитатель является замещающим родителем. Условия функционирования замещающей патронатной семьи определяются как особые условия жизнедеятельности субъектов, характеризующиеся с одной стороны, как деятельность патронатных родителей, а с другой, как ролевое взаимодействие членов семьи — замещающих родителей с принятым в семью ребенком. Поэтому толерантные свойства будут являться важным критерием и компонентом психологической готовности кандидатов, а также критерием профессионализации патронатных воспитателей.

Проявление толерантных свойств может являться и отрицательным функциональным фактором деятельности в случае превышения порога устойчивости и терпимости. На фоне длительного проявления высокого уровня толерантности возникают агрессивные состояния, которые имеют как внешнюю, так и внутреннюю направленность: от аутоагрессии — эмоционального дискомфорта из-за подавления своих желаний; психосоматических нарушений, до смещения агрессии на других лиц или неодушевленные предметы. Толерантность, проявляемая как набор основных защит от психотравмирующих факторов в виде отрицания, расщепления, проективной идентификации, требует конфронтации со стимулами, релевантными травме [3, с. 201]. Поэтому толерантные свойства определяют уровень развития волевой регуляции и имеют решающее значение в преодолении негативных эмоциональных состояний, в частности, состояний аффекта и фрустрации.

В настоящее время не существует какой-либо единой точки зрения на проблему состояний, а конкретные эмпирические работы позволяют описать включенность эмоциональных состояний в

процессы регуляции, как познания, так и работы организма. Эмоции являются следствием оценки степени совпадения полученного результата и цели деятельности (С. Л. Рубинштейн, 1946; П. К. Анохин, 1968). Это позволяет признать, что состояния выполняют побуждающую и оценочную функции, что опять таки подтверждает взаимосвязь мотивационных и эмоциональных компонентов как регуляторов деятельности субъекта.

Фрустрация как психическое состояние человека, выражается в характерных особенностях переживаний и поведения и вызвано объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи; переживанию неудачи [7, с. 344]. Данное состояние может возникнуть при крайней неудовлетворенности, блокаде стремления, вызывающей стойкое эмоциональное переживание. Фрустрация приводит к дезорганизации сознания и деятельности.

Аффективное состояние выражается во внезапно нарастающем эмоциональном напряжении, которое всегда имеет какое-то завершение: благоприятное или отрицательное. Неуправляемость аффективным состоянием объясняется недостаточной осознанностью разных раздражителей по сравнению с основным раздражителем, который концентрирует на себе все внимание человека. Изменяется состояние сознания, мышление становится узким, так как трудно предвидеть результаты своих поступков, ослабляется сознательный контроль, поведение становится нецелесообразным, резко снижается уровень организованности человека в деятельности. Обладая свойствами доминанты, аффект тормозит несвязанные с ним психические процессы и навязывает тот или иной стереотипный способ «аварийного» разрешения ситуации (оцепенение, бегство, агрессия). Аффект заканчивается упадком сил, усталостью, эмоциональным ступором. Выход из аффекта требует сильных волевых усилий [5, с. 18].

Другим наиболее распространенным состоянием, составляющим мобилизационную готовность к деятельности является тревожность. Тревожность относится к параметрам индивидуальных различий индивидуумов и субъектов деятельности. У каждого человека существует свой оптимальный уровень тревоги — так называемая полезная тревога. Определенный уровень тревоги — естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Возникновение состояния тревоги активизирует адаптивную функцию организма и характеризуется мобилизацией сил для оказания сопротивления. На психологическом уровне тревожность ощущается

как общее напряжение, озабоченность, нервозность, невозможность принять решение. Поэтому чрезмерно высокий и чрезмерно низкий уровни тревожности считаются дезадаптивными состояниями, проявляющимися как реакция дезорганизованного поведения и деятельности [5, с. 16].

Выделенные нами психические состояния фрустрация, аффект и тревожность в их двояко крайнем интенсивном проявлении определяются как неудовлетворенное самочувствие субъекта деятельности. В связи с обоснованием значений фрустрационного, аффективного и тревожного состояний мы понимаем, что степень их проявлений у кандидатов в патронатные воспитатели является существенным показателем эмоционального состояния психологической готовности к труду. Данные состояния соотносятся с успешностью деятельности, что требует их практического изучения в составе компонентов психологической готовности кандидатов к патронатному воспитанию.

Итак, в процессе рассмотрения теоретических изложений мотивационных и эмоциональных характеристик социально значимой деятельности наметились компоненты, которые могут образовывать конструкт психологической готовности патронатных воспитателей, детерминирующий деятельность. К мотивационным и эмоциональным компонентам психологической готовности кандидатов в патронатные воспитатели мы относим социальные мотивационные свойства — альтруизм, аффилиация, рефлексивность, толерантность, эмпатия, интернальный локус контроля, и эмоциональные состояния — тревожность, фрустрация, аффективность. Данные компоненты характеризуют социально значимую деятельность субъекта труда.

Представленные свойства и состояния имеют двояко детерминированное значение. Проявленность и взаимосвязь данных компонентов может отражаться на успешности психологической готовности и эффективности патронатной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., Наука, 1973. С. 217
2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. М.: МГУ, 1986. С. 256
3. Атkinson Р. Л., Атkinson Р. С., Смит Э. Е. и др. Введение в психологию: Учебник для университетов М., 1996 . С. 373
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000. С. 194

5. «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы» № 4, 1995. С. 38
6. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. Понятие о психологическом здоровье и личности. М., 1996. С. 311
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. С. 187
8. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П.. Большой психологический словарь. 3-е изд.. С-Пб, «прайм-Еврознак», 2006. С. 487
9. Практическая психология. Учебник. Под ред. М. К. Тутушкиной. С-Пб., 2009. С. 268
10. Рогов М. Г. Системно-деятельностный подход исследованию ценностно-мотивационной сферы личности в процессе ее профессионализации.//Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов/институт управления, М., 2000.
11. «Человек. Анатомия, физиология, психология». Энциклопедический иллюстрированный словарь. Под. Ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. «Питер», 2007. С. 529

2.8 СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УВОЛЬНЕНИЯ И ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Толстых Людмила Петровна
доцент «УрГПУ» г. Екатеринбург

Плотникова Екатерина Николаевна
студент магистратуры «УрГПУ» г. Нижний Тагил
E-mail: Kat.Plot@yandex.ru

Фактически при всех групповых действиях участники выступают одновременно в двух качествах: как исполнители конвенциональных ролей и как неповторимые человеческие личности. Когда играют конвенциональные роли, люди действуют как единицы социальной структуры. Существует согласие относительно вклада, который должен внести каждый исполнитель роли, и поведение каждого участника ограничено ожиданиями, обусловленными культурными нормами. Однако, люди остаются уникальными живыми существами. Реакции каждого из них оказываются зависимыми от определенных качеств тех, с кем им случится вступить в контакт. Поэтому характер взаимного притяжения или отталкивания в каждом случае различен. Начальные реакции могут различаться от любви с первого взгляда до внезапной ненависти к другому человеку. Если контакт поддерживается, участники могут стать друзьями или соперниками, зависимыми или независимыми друг от друга, они могут любить, ненавидеть или обижаться один на другого. То, как каждый человек реагирует на связанных с ним людей, образуют вторую систему прав и обязанностей. Шаблон межличностных отношений, развивающийся между людьми, включенными в совместное действие, создает еще одну матрицу, которая накладывает дальнейшие ограничения на то, что каждый человек может или не может делать [5].

Когда люди продолжают общаться друг с другом, возникают более устойчивые ориентации. Характер этих взаимоотношений в каждом случае будет зависеть от личностных черт, включенных во взаимодействие индивидов.

Поскольку человек ожидает особого внимания от своих ближайших друзей и не склонен ждать хорошего отношения от тех, кого он не любит, каждая сторона в системе межличностных отношений оказывается, связана рядом особых прав и обязанностей. Каждый играет роль, но такие межличностные роли нельзя смешивать с конвенциональными ролями. Хотя оба типа ролей могут определяться на основе групповых ожиданий, между ними существуют важные различия. Но права и обязанности, которые устанавливаются в межличностных ролях, целиком зависят от индивидуальных особенностей участников, их чувств и предпочтений. В отличие от конвенциональных ролей большинству межличностных ролей не обучают специально. Каждый развивает свой собственный тип обращения с партнером, приспосабливаясь к требованиям, какие предъявляют ему конкретные индивиды, с которыми он вступает в контакт.

Хотя нет двух совершенно одинаковых систем межличностных отношений, бывают повторяющиеся ситуации, и сходные личности реагируют одинаково на один и тот же вид обращения. Поэтому нет ничего неожиданного в том, что наблюдаются типичные шаблоны межличностных взаимоотношений и что могут быть названы и определены типичные межличностные роли. Так, в ситуациях сотрудничества могут быть коллега, партнер, поставщик, клиент, поклонник, объект любви и т. д. Среди межличностных ролей, возникающих, когда люди конкурируют из-за сходных интересов, могут быть соперник, враг, заговорщик и союзник. Но действительная способность направлять поведение других не всегда в руках тех, чья конвенциональная роль наделена властью.

В каждой организованной группе существует общее понимание того, какие чувства участникам полагается испытывать друг к другу. Руководитель может подавлять всякую индивидуальность, рассматривая деятельность служащих как продолжение своих собственных усилий. Несмотря на различие в культурах, во всех обществах одни индивиды доминируют над другими в силу особенностей их личностей, хотя черты, которые внушают благоговение, могут быть весьма различны. Если человек чувствует, что его партнеры вносят свой вклад как-то не вполне чистосердечно и искренне, он может обидеться, или разочароваться, или даже начать презирать их — в зависимости от особенностей его характера. У него может возникнуть желание забастовать или воздействовать на коллегу лаской, поинтересоваться, в чем дело или в ярости накричать на него. Хотя такие импульсы обычно сдерживаются, они часто прорываются в

различных выразительных движениях, которые замечаются другими участниками.

Так, например, ситуация увольнения наиболее тяжела, она несет в себе элементы личной драмы, а возможно, и трагедии. Однако увольнять людей по разным причинам приходится, поскольку, по мнению, того же Х. Маккея: «Вашу жизнь портят не те люди, которых Вы уволили, а те, которых Вы не уволили». Провинившемуся обычно дают возможность исправиться, устанавливают срок исправления ошибок, четко ставят задачу, определяют критерии ее выполнения, сообщают, какое решение последует в случае невыполнения задачи. Последовательность и характер процедур должны быть в строгом соответствии с требованиями трудового законодательства, не противоречить коллективному договору, положению о персонале, должностной инструкции, трудовому соглашению (контракту). В коллективном договоре обычно определяется порядок увольнения персонала в случае снижения деловой активности фирмы и порядок найма ранее уволенных в случае возрастания деловой активности. Если есть возможность, «пиллюлю» следует послать выходным пособием, рекомендательным письмом, помощью в трудоустройстве, переподготовке [4].

Стивен А. Джессеф, вице—президент фирмы по проведению поиска и определению людей на работу, на основании профессионального опыта и длительных наблюдений подготовил рекомендации для менеджеров, как увольнять служащих [1]:

1. Не уведомляй людей об увольнении из-за отсутствия работы или ликвидации их должностей в четверг или пятницу или за день до праздника, когда у них будет дополнительное время для размышления. Это не касается увольнений тогда, когда требуется немедленное действие. Будь деликатным и не увольняй человека в день его рождения, годовщину свадьбы или годовщину работы в фирме. Если возможно, не увольняй женщину, когда она беременна, или разводится, или болеет, или после недавней смерти члена семьи.

2. Не разрешай сообщать об увольнении непосредственному руководителю. Такое сообщение делается в присутствии, как минимум, твоего заместителя по кадровым вопросам.

3. Не выражай причину увольнения своими словами и не давай увольняемому возможности подумать, что ты просто не любишь его. Сообщи причину официально, с точными и аргументированными фактами плохого выполнения твоим подчиненным работы или тяжелого положения твоей фирмы. Никогда не унижай человека, независимо от причины увольнения.

4. Не сообщай противоречивую информацию: увольняемому говоришь об одной причине, а сотрудникам — о другой. Чтобы избежать конфликта, некоторые менеджеры сообщают своим служащим, что их должность сокращена (ликвидирована), а затем говорят оставшимся, что человек просто не выполнял свою работу. Но такое поведение открывает дверь для незаконных действий и заставляет оставшихся служащих задуматься, честен ли руководитель с ними.

5. Не говори никому, кроме тех, кто должен знать, о том, что человек будет уволен. Если такая информация распространится, то это может произвести панику во всей организации и увеличить чувство возмущения увольняемого.

6. Не уведомляй слишком рано об увольнении из-за отсутствия работы или ликвидации должности.

7. Не проси человека немедленно освободить стол или запирающийся ящик (шкафчик) и покинуть офис. Время после работы или уикэнд — наиболее подходящее время для того, чтобы уволенный это сделал.

8. За исключением случаев мошенничества или кражи, не пользуйся услугами фирменной службы безопасности, с тем, чтобы ее сотрудники проводили уволенного из здания.

9. Не жди, что уволенные будут вести себя разумно после того, как им сказали, что для них больше нет работы.

10. Не забывай «золотое правило»: «Если ты что-то не понимаешь в поведении человека, представь себя на его месте».

11. Поручи одному из своих ближайших сотрудников контактировать с уволенным до тех пор, пока он не найдет другое место работы.

12. Обязательно соблюдать требования трудового законодательства.

Вот еще несколько рекомендаций менеджеру по персоналу по осуществлению увольнений, в том числе, имеющих массовый характер в случае попадания предприятия в ситуацию кризиса [3].

Увольнение — необходимая жертва для выживания компании; в случае подъема деловой активности сотрудников можно принять опять.

Психология труда как наука изучает психологические характеристики человека в процессе труда, отношения человека к своей трудовой деятельности. При формировании трудового коллектива важно знать способности работников, их темперамент; степень эмоциональности и жизненной активности,

коммуникабельности и самооценки. Результаты психологических исследований являются основой профессиональной ориентации и подготовки, служат базой для разработки систем мотивации и стимулирования труда работников, выступают инструментом управления трудовыми конфликтами [2].

Люди вступают в высоко персонализированные взаимоотношения, которые налагают на них особые права и обязанности независимо от их конвенциональных ролей.

Предложенное психологическое знание не отменяет, а максимально эффективно использует имеющиеся знания в области психических процессов, свойств и особенностей личности и психических состояний человека. Речь идет только о том, что они возвращаются в практику в оболочке терминов, понятий, явлений, признанных и принятых человечеством много ранее, чем современная психологическая терминология. Одно не мешает другому, и они вместе объясняют сущность поведения человека в современном мире.

Список литературы:

1. Власова Н. И проснешься боссом. М.: ИНФРА-М, 1994. Т. 1.
2. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001.
3. Роль и действия службы персонала в условиях кризиса. Методическое издание. СПб.: Петербургский профессиональный кадровый клуб, Учебный центр подготовки руководителей СПбГТУ, 1999.
4. Спивак В. А. Управление персоналом: учеб. пособие / В. А. Спивак. — М.: Эксмо, 2010. — 336 с. — (Учебный курс: кратко и доступно).
5. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В. Б. Олышанского. — Ростов н/Д: «Феникс», 2002. — 544 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

Часть III

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

27 февраля 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 05.03.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,8125. 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 «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28