



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);
Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва).

А 43 «Актуальные проблемы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 июля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 170 с.

ISBN 978-5-4379-0112-0

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0112-0

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	7
К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ Бакшеева Этери Павловна Худенева Мария Григорьевна	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРИРОДНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИКИ ПО ФАРМАКОГНОЗИИ Буюклинская Ольга Владимировна Струсовская Ольга Геннадьевна Писарева Светлана Николаевна	21
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИМИТАЦИОННОГО ТРЕНИНГА МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК Капорин Иван Николаевич	25
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ Лазарева Юлия Валерьевна	29
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ОБОСНОВАННОМУ ВЫБОРУ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ Немых Ольга Анатольевна	33
НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В КАЧЕСТВЕ ПОМОЩНИКА МЛАДШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА Хлопина Инна Анатольевна Плакуев Александр Николаевич	40
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ Худенева Мария Григорьевна	44

ЭТАПЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА Якимович Елена Петровна	53
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	57
ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ Головкин Александр Витальевич	57
РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА Колпакова Наталья Владимировна	63
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ Купчина Ирина Михайловна Семькина Наталья Александровна	67
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА Утепбергенова Зинакул Дуйсенбаевна	71
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	76
ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ) Климова Татьяна Владимировна	76
1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание	81
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ Кротова Вера Юрьевна	81

1.9. Теория и методика дополнительного образования	86
МЕСТО БИБЛИОТЕЧНОЙ ПРОФЕССИОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БИБЛИОТЕЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ Елфимова Людмила Васильевна	86
О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ Овчарова Анжелика Юрьевна	92
1.10. Толерантность: история и современность	96
О ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Лопухова Юлия Викторовна	96
Секция 2. Психология	103
2.1. Клиническая психология	103
КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У НАРКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ Тонких Мария Вячеславовна	103
2.2. Общая психология и психология личности	107
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ (ОПЫТ КЛАССИФИКАЦИИ) Долгов Юрий Николаевич	107
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ БИЛИНГВОВ И МОНОЛИНГВОВ Игнатьев Павел Дмитриевич Прокопьева Наталья Юрьевна	111
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ Макарова Наталия Геннадьевна	114
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Хван Наталья Владимировна	126

2.3. Педагогическая и коррекционная психология	131
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ «ТРУДНОМУ» ПОДРОСТКУ: РАБОТА ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ Панфилова Елена Валерьевна	131
2.4. Психологическое консультирование	137
ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ Мизинова Яна Геннадьевна	137
2.5. Психология развития и акмеология	142
ИЗМЕНЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ Миневич Ольга Константиновна	142
2.6. Психология семьи	147
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ Долгов Юрий Николаевич Смирнов Виктор Михайлович	147
2.7. Психология труда, инженерная психология и эргономика	151
АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА О БУДУЩЕЙ СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Вострикова Ольга Александровна	151
2.8. Психология управления и организационная психология	155
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА ПРОДАЖ У ТОРГОВЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ Волох Екатерина Олеговна Могилёвкин Евгений Александрович	155
2.9. Юридическая психология	162
ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ ПЕРЕД ОСВОБОЖДЕНИЕМ Леус Эльвира Викторовна	162

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Бакшеева Этери Павловна

канд. пед. наук, доцент СурГПУ, г. Сургут

Худенева Мария Григорьевна

канд. пед. наук, ст. преподаватель СурГПУ, г. Сургут

E-mail: olgavita98@mail.ru

Современная школа ждет от педагогических вузов не просто учителя, прекрасно владеющего предметом, инновационными технологиями обучения, а учителя, способного сформировать у учащихся умение адаптироваться к новым условиям жизни: критически оценивать и находить пути решения возникающих проблем, анализировать ситуацию, адекватно изменять свою деятельность, владеть средствами коммуникации, добывать и пользоваться информацией, делать выбор. Все это свидетельствует о том, что выпускник педагогического вуза сам должен владеть перечисленными умениями, а это возможно при условии целенаправленного изменения содержания образования на основе деятельностного подхода.

Содержание педагогического образования — один из ведущих компонентов системы педагогического образования, и не случайно, что всегда в задачах реформирования данной системы главным вопросом становится проблема нового содержания.

Построение принципиально нового содержания педагогического образования связано с парадигмальной ориентацией на то, что

обучение будущих педагогов должно иметь развивающий смысл. Развивающее обучение студентов в вузе связано с деятельностным подходом в обучении и, как требование деятельностного подхода, — с деятельностным содержанием педагогического образования.

Вслед за М.А. Мкртчян мы исходим из того, что в основе деятельностного содержания лежат универсальные средства, методы и нормы мыследеятельности или так называемые обобщённые способы действий [4, с. 38].

Знание как таковое уже не является системообразующим в структуре содержания образования, а включается только как один из компонентов.

Если в традиционном образовании главным процессом является понимание, то в деятельностном образовании главным становится мыследействие.

Если содержание традиционного образования складывается из продуктов познавательной деятельности человечества, то деятельностное содержание образования складывается из методов, средств и форм управленческой деятельности, из выделенных и культурно оформленных норм преобразовательной деятельности.

В целом деятельностное содержание отличается от предметного тем, что первое ориентировано на формирование компетенций, второе — на формирование предметных знаний.

Вышеизложенное различие служит для нас ориентиром при организации инновационных изменений в нашей вузовской системе обучения, при пересмотре содержания дисциплин педагогического цикла, при реализации деятельностного содержания и организации занятий со студентами на деятельностной основе.

Таким образом, под деятельностным содержанием педагогического образования мы понимаем совокупность способов действий будущего педагога, которые обеспечивают определённый уровень профессиональной компетенции и решение профессиональных задач широкого круга.

Какие универсальные средства, методы и нормы мыследеятельности, или обобщённые способы действий, лежат в основе содержания педагогического образования в рамках дисциплин педагогического цикла и, прежде всего, педагогики? Без сформированности каких способов действий будущий педагог не овладеет профессиональной деятельностью, профессиональными компетенциями?

Названные вопросы побудили нас к разработке алгоритма (способа) проектирования деятельностного содержания дисциплины «Педагогика», представленного ниже:

- I. Определение цели учебной дисциплины «Педагогика».
- II. Определение задач учебной дисциплины «Педагогика» в соответствии с профессиональными компетенциями.
- III. Формулирование перечня задач внутри компетентностных блоков (ОК, ОПД, ПК).
- IV. Определение профессиональных задач по каждой конкретной компетенции, решение которых позволит сформировать обобщенные способы действия в рамках данной компетенции.
- V. Определение на основе профессиональных задач перечня учебных задач по формированию обобщенного способа действий у будущего педагога.
- VI. Определение учебных тем дисциплины.
- VII. Определение форм и технологий реализации деятельностного содержания (формирования обобщённых способов действий).
- VIII. Определение форм, средств диагностики сформированности обобщённых способов действий, компетенций в целом.

Основанием деятельностной структуризации содержания дисциплины выступает компетентностная модель выпускника, в соответствии с которой определяются цель и задачи любой учебной дисциплины, в том числе и «Педагогике».

Рассмотрим выше представленный алгоритм более подробно.

I. Определение цели учебной дисциплины «Педагогика».

Цель курса: создание условий для становления личности будущего педагога как активного и творческого субъекта собственного развития и преобразования окружающей действительности (в том числе профессионально-педагогической) на основе формирования его профессиональных компетенций в области педагогической деятельности.

II. Определение задач учебной дисциплины «Педагогика» в соответствии с перечнем компетенций бакалавра по направлению «Педагогическое образование», представленных в ФГОС ВПО, и с компетенциями вузовского компонента содержания профессионального образования [5]. Например, формирование у студентов способности нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (задача в соответствии с компетенцией ОПК-4); формирование способности осуществлять деятельность классного руководителя (задача в соответствии с компетенцией вузовского компонента).

III. Определение профессиональных задач по каждой конкретной компетенции, решение которых позволит сформировать обобщенные способы действия в рамках данной компетенции.

Например: Компетенция «Способен осуществлять деятельность классного руководителя» предполагает решение следующих профессиональных задач классного руководителя:

1. Развитие классного коллектива как среды для развития личности учащихся.
2. Развитие самоуправления в классном коллективе.
3. Моделирование воспитательной системы класса.
4. Планирование воспитательной работы (коллективной и индивидуальной).
5. Проектирование воспитательных мероприятий.
6. Организация воспитательной работы по направлениям деятельности классного руководителя.
7. Диагностика эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.

IV. Определение на основе профессиональных задач перечня учебных задач по формированию обобщенного способа действий у будущего педагога.

Например: для формирования готовности решать профессиональные задачи классного руководителя на занятиях формируются обобщенные способы действий (обратите внимание на вторую графу таблицы «Логика проектирования деятельностного содержания учебной дисциплины, направленного на формирование компетенции «Способен осуществлять деятельность классного руководителя»):

1. Способ развития коллектива.
2. Способ работы по развитию самоуправления в классном коллективе.
3. Способ моделирования воспитательной системы класса.
4. Способ планирования воспитательной работы (коллективной и индивидуальной).
5. Способ организации коллективного планирования воспитательной работы (коллективной и индивидуальной).
6. Способ выбора методов, форм, технологий, средств воспитания и организации работы с классным коллективом.
7. Способ проектирования воспитательных мероприятий.
8. Способ организации воспитательных мероприятий с коллективом и микрогруппой.

9. Способ анализа и самоанализа воспитательного мероприятия.

10. Способ организации коллективного анализа воспитательного дела (мероприятия).

11. Способ организации совместной деятельности школы, семьи и общественности.

12. Способ организации индивидуальной работы с воспитанниками.

13. Способ работы с активом ученического коллектива.

14. Способ работы с малым педагогическим коллективом.

15. Способ выбора методов диагностики эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.

16. Способ выбора методов диагностики развития коллектива школьников и развития личности школьника.

17. Способ прогнозирования деятельности на основе анализа результатов диагностики эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.

Таблица 1

Логика проектирования деятельностного содержания учебной дисциплины, направленного на формирование компетенции «Способен осуществлять деятельность классного руководителя»

№	Профессиональные задачи классного руководителя	Учебные задачи — формирование обобщенного способа действий классного руководителя	Учебные темы	Формы и технологии реализации деятельностного содержания	Диагностика сформированности обобщенного способа действия
1.	Развитие классного коллектива как среды для развития личности учащихся.	Способ развития коллектива.	<p>Воспитательная работа с коллективом детей в классе.</p> <p>Развитие классного коллектива.</p>	<p>ОДИ</p> <p>Проектная технология.</p> <p>Рефлексивная технология.</p>	<p>Апробация способа развития коллектива в студенческой группе во внеаудиторной деятельности.</p> <p>Апробация способа развития коллектива на экспериментальной площадке.</p> <p>Психолого-педагогическая практика.</p> <p>Летняя практика.</p>

2.	Развитие самоуправления в классном коллективе.	Способ работы по развитию самоуправления в классном коллективе.	Организация самоуправления в классном коллективе.	Рефлексивная технология.	Апробация способа развития самоуправления коллектива студенческой группы во внеаудиторной деятельности. Апробация способа развития самоуправления коллектива на экспериментальной площадке. Летняя практика.
3.	Моделирование воспитательной системы класса.	Способ моделирования воспитательной системы класса.	Современные концепции воспитания. Воспитание в структуре образовательного процесса. Воспитательная система школы и класса. Вариативные системы организации воспитательного процесса.	Проблемная лекция. Организационно-продуктивная игра. Рефлексивная технология.	Летняя практика.

4.	<p>Планирование воспитательной работы (коллективной и индивидуальной).</p>	<p>Способ планирования воспитательной работы (коллективной и индивидуальной); Способ организации коллективного планирования воспитательной работы (коллективной и индивидуальной); Способ выбора методов, форм, технологий, средств воспитания и организации работы с классным коллективом.</p>	<p>Планирование воспитательной работы в классе. Организация коллективного планирования воспитательной работы. Методы, технологии организации воспитательного процесса. Формы и средства организации воспитательного процесса.</p>	<p>Проблемная лекция. Организационно-продуктивная игра. Мыследеятельностная игра. Рефлексивная технология.</p>	<p>Апробация способа планирования воспитательной работы коллектива студенческой группы во внеаудиторной деятельности. Апробация способа планирования воспитательной работы классного коллектива на экспериментальной площадке. Психолого-педагогическая практика. Летняя практика.</p>
5.	<p>Проектирование воспитательных мероприятий.</p>	<p>Способ проектирования воспитательных мероприятий.</p>	<p>Проектирование воспитательных мероприятий.</p>	<p>Организационно-продуктивная игра. Проектная технология. Рефлексивная технология.</p>	<p>Апробация способа проектирования на аудиторных занятиях. Контроль самостоятельной работы студентов.</p>

6.	<p>Организация воспитательной работы по направлениям деятельности классного руководителя.</p>	<p>Способ организации воспитательных мероприятий с коллективом и микрогруппой. Способ анализа и самоанализа воспитательного мероприятия. Способ организации коллективного анализа воспитательного дела (мероприятия). Способ организации совместной деятельности школы, семьи и общественности. Способ организации индивидуальной работы с воспитанниками. Способ работы с активом ученического коллектива. Способ работы с малым педагогическим коллективом.</p>	<p>Технология организации воспитательных мероприятий с коллективом и микрогруппой. Методы и приемы организации коллективного анализа воспитательного мероприятия. Технология организации совместной деятельности школы, семьи и общественности. Технология организации индивидуальной работы с воспитанниками. Технология организации работы с активом ученического коллектива. Технология организации работы с малым педагогическим коллективом.</p>	<p>ООИ (организационно-обучающая игра). Мыследеятельностная игра. ОДИ. Рефлексивный практикум. Рефлексивная технология.</p>	<p>Апробация способов организации воспитательной работы по направлениям деятельности классного руководителя: - во внеаудиторной деятельности студенческой группы; - на экспериментальной площадке; - на психолого-педагогической практике; - на летней практике.</p>
----	---	---	--	---	--

7.	<p>Диагностика эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.</p>	<p>Способ выбора методов диагностики эффективности воспитательного процесса в классном коллективе. Способ выбора методов диагностики развития коллектива школьников и развития личности школьника. Способ прогнозирования деятельности на основе анализа результатов диагностики эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.</p>	<p>Диагностика эффективности воспитательного процесса в классном коллективе. Прогнозирование деятельности на основе анализа результатов диагностики эффективности воспитательного процесса в классном коллективе.</p>	<p>ОДИ. Рефлексивная технология.</p>	<p>Апробация способов диагностики эффективности воспитательного процесса в коллективе: - во внеаудиторной деятельности студенческой группы; - на экспериментальной площадке; - на психолого-педагогической практике; - на летней практике.</p>
----	--	--	---	--	--

V. Определение учебных тем дисциплины.

В соответствии с учебными задачами определяются учебные темы дисциплины, в рамках которых наиболее оптимально осваиваются обобщенные способы действий и формируется определенная компетенция. Например, в рамках темы «Воспитательная работа с коллективом детей в классе» решается учебная задача по формированию у студентов обобщенного способа — способа развития коллектива (см. графа 4 указанной таблицы).

VI. Определение форм и технологий реализации деятельностного содержания.

Деятельностное содержание педагогического образования возможно реализовать старыми традиционными способами. Возникает проблема обусловленности реализации деятельностного содержания технологий образовательного процесса.

Мы согласны с мнением М.А. Мкртчян, что проблема перехода на деятельностное содержание предполагает коренное изменение технологии учебно-воспитательного процесса. При планировании и реализации учебного процесса на первый план выдвигается не то, что знает и понимает студент, а как происходит становление и развитие его субъектности. А это уже предполагает отказ от традиционной оргструктуры самого процесса. Взамен техник и технологий фронтально-групповой работы приходит организация коллективного мышления и деятельности, конструирование ситуации. В деятельностном образовании содержание осваивается за счет действенной включенности в ситуации и рефлексии [4, с. 39].

Конструирование образовательных технологий, направленных на выращивание способностей и освоение универсальных способов мышления студентов, остается не до конца теоретически и практически разработанным, хотя педагогическим коллективом кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета под руководством доктора психологических наук, профессора, действительного члена (академика) РАО В.С. Лазарева разработан способ организации занятия в вузе на деятельностной основе, представленный в следующих шагах [1; 2]:

1 шаг. Формулировка учебной задачи преподавателем (освоение способа решения какого-то типа задач профессиональной деятельности).

2 шаг. Преподаватель вводит студентов в практическую ситуацию, когда им нужно решить практическую задачу

профессиональной деятельности. Преподаватель даёт задание определить, каким должен быть результат решения практической задачи и как он будет оцениваться, используя при этом опорную схему. Группы выполняют задание.

3 шаг. Каждая группа предлагает свой вариант выполнения задания и проводится обсуждение.

4 шаг. Группам даётся задание разработать план действия, и они выполняют действие.

5 шаг. Происходит обсуждение разработанных группами планов действий. Основное внимание уделяется обоснованности возможности достижения результата с требуемыми свойствами и зависимости плана от условий (если группам давалось задание с разными условиями).

6 шаг. Преподаватель излагает культуросообразный способ решения рассматриваемой практической задачи, то есть объясняет, как нужно решать задачи данного типа. При этом важно всё время соотносить теоретические основания излагаемого способа с теми, что были предложены студентами, и обращать внимание на то, как общая идея, принцип разворачивается в способ действия.

7 шаг. Студентам предлагается решить ту же задачу, но способом, изложенным преподавателем. Докладывая полученные результаты, студенты должны основное внимание уделить сравнению их с полученными ранее.

8 шаг. Группам даётся задание определить, какие условия необходимы для выполнения спланированного действия и как может измениться план действий, если какие-то условия не будут выполняться.

9 шаг. Обсуждаются доклады групп и делаются выводы о том, как условия могут повлиять на результаты выполнения практической задачи.

10 шаг. Посвящен рефлексии способа построения действия.

На основе методических рекомендаций Т.П. Афанасьевой, Е.В. Караваевой, А.Ш. Кануковой, В.С. Лазарева, Т.В. Немовой по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения, были определены образовательные технологии, позволяющие наиболее адекватно осуществить названные выше десять шагов [3]. Практика проведения нами занятий на деятельностной основе показала, что особенно эффективными деятельностными технологиями являются следующие: ОДИ, организационно-продуктивная игра, психолого-педагогический практикум, мыследеятельностная игра, проектная технология, рефлексивный практикум, рефлексивная

технология, организационно-обучающая игра, диалоговые технологии, в том числе Дебаты. Именно на занятиях с применением названных технологий и в названных формах, на наш взгляд, возможно организовывать процессы коллективного мышления и деятельности.

VII. Определение форм, средств диагностики сформированности обобщённого способа действия.

Структура компетенции состоит из четырех компонентов: когнитивного, ориентировочного, операционального и опытного. Одной из острых проблем при формировании компетенции является формирование завершающего компонента — опыта. Нами предполагается, что данный компонент может формироваться в рамках внеаудиторной деятельности студентов (социальное проектирование, кураторские часы, внеаудиторная работа по дисциплинам, самостоятельная работа студентов и т. д.), экспериментальных площадок, педагогических практик. В рамках данных форм и осуществляется диагностика уровня сформированности компетенции: наблюдение, самоанализ, самооценка, экспертная оценка.

Данный проект частично уже реализован в рамках преподавания дисциплин «Педагогика» и «Педагогика начального образования».

Совокупность обобщенных способов действий составляет основу деятельностного содержания, направленного на формирование профессиональных компетенций в области педагогической деятельности.

В данной работе мы отразили логику проектирования деятельностного содержания на примере одной компетенции «Способен осуществлять деятельность классного руководителя», однако такая логика применима при проектировании деятельностного содержания, ориентированного на формирование и других профессиональных компетенций.

Другой не менее важной проблемой реализации деятельностного подхода в педагогическом образовании является проблема подготовки преподавателя к занятию на деятельностной основе. В результате групповой мыследеятельности нами разработан способ подготовки такого занятия, который также апробирован в образовательном процессе (при проведении занятий на деятельностной основе в рамках обучающего семинара с преподавателями и со студентами в рамках курса педагогики).

Представим ниже данный способ:

1. Определение результатов обучения (какими способами, действиями и операциями должны овладеть студенты в процессе изучения темы) - формулирование учебной задачи.

2. Определение того, какие знания, умения необходимо применить для формирования названных результатов.

3. Определение темы, видов самостоятельной работы, способствующих формированию знаниевого компонента компетенции (для освоения способа деятельности).

4. Подбор практических задач для создания проблемной ситуации и определения совместно с обучающимися цели и задач изучения темы (с целью предстоящего формулирования студентами учебной задачи).

5. Отбор, изучение литературы, подготовка раздаточного материала, подготовка оборудования, наглядности к занятию.

6. Выявление, формулирование преподавателем способа, критериев оценки правильности осваиваемого способа.

7. Определение ролей, их задач, функционала микрогрупп студентов (например, эксперты, разработчики, родители).

8. Предварительная консультативная работа с микрогруппами по подготовке к выполнению функций на занятии.

9. Определение вопросов и заданий, приемов (технологии) для организации рефлексии деятельности студентов.

10. Определение плана и написание конспекта занятия.

Опыт использования данного способа в нашей профессиональной деятельности позволяет констатировать, что следование данной логике обеспечит подготовку преподавателем занятия на деятельностной основе, направленного на формирование компетенций будущего педагога.

Таким образом, в основе деятельностного содержания лежат универсальные средства, методы и нормы мыследеятельности, или так называемые обобщённые способы действий. В деятельностном образовании главным процессом становится мыследействие. Деятельностное содержание образования складывается из методов, средств и форм управленческой деятельности, из выделенных и культурно оформленных норм преобразовательной деятельности, относящихся к компетенциям.

В целом, деятельностное содержание отличается от предметного тем, что первое ориентировано на формирование компетенций.

Под деятельностным содержанием педагогического образования мы имеем в виду совокупность способов действий будущего педагога, которые обеспечивают определённый уровень профессиональной компетенции и решение профессиональных задач широкого круга.

Список литературы:

1. Бакшеева Э.П., Воронова Н.А., Худенева М.Г. Профессиональная подготовка будущего педагога на основе деятельностного подхода // Социально-гуманитарные проблемы современной науки и пути их решения: материалы II Всероссийской научной конференции, Челябинск, 15 ноября 2011 г. / Центр научного содействия апробации и внедрению инновационных проектов. Челябинск: Типография ООО «Печатный двор», 2011. С. 24 — 34.
2. Лазарев В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 5 — 13.
3. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Канукова А.Ш., Лазарев В.С., Немова Т.В. М.: изд-во МГУ, 2007. 96 с.
4. Мкртчян М.А. Технологические основы перехода на деятельностное содержание образования // Практика развития образования: научно-методические материалы / под общей ред. Г.А. Гуртовенко, И.Г. Литвинской. Красноярск, 2004. С. 37-42. [Электронный ресурс]. — Режим доступа — http://pedlib.ru/Books/4/0034/4_0034-3.shtml#book_page_top. (Дата обращения — 16.07.2012).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа - http://www.narfu.ru/upload/iblock/8ec/fgos_050100.pdf. (Дата обращения — 16.07.2012).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРИРОДНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИКИ ПО ФАРМАКОГНОЗИИ

Буюклинская Ольга Владимировна

д-р мед. наук, доцент, ГБОУ ВПО СГМУ, г. Архангельск

E-mail: obfarm@mail.ru

Струсовская Ольга Геннадьевна

канд. фармацев. наук, доцент ГБОУ ВПО СГМУ, г. Архангельск

E-mail: strol3@yandex.ru

Писарева Светлана Николаевна

старший преподаватель ГБОУ ВПО СГМУ, г. Архангельск

E-mail: sever@nsmu.ru

Учебная практика по фармакогнозии студентов, обучающихся по направлению/специальности 060301/060108 «Фармация», соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту и общеобразовательной программе и необходима для закрепления знаний, полученных в 5—6 семестрах во время изучения лекционного материала и приобретения практических навыков по соответствующей дисциплине. Трехнедельная учебная практика студентов отделения фармации факультета фармации и медицинской биологии ГБОУ ВПО Северного государственного медицинского университета (г. Архангельск) проходит в Ботаническом саду Соловецкого государственного историко-архитектурного музея-заповедника, расположенного на Большом Соловецком острове.

Ботанический сад Соловецкого музея-заповедника является одним из немногих высокоширотных садов на Европейском Севере. Климат Соловецких островов умеренно теплый, избыточно влажный. Среднегодовая температура +1,1 С. Холодный период (менее 0°С) длится 175 дней, устойчивые морозы наблюдаются в течение 132 дней. Абсолютный минимум температуры регистрируется на отметке — 37 С. Снежный покров залегает в течение 183 дней — со середины ноября до первой декады мая [1].

Удаленная от морского побережья и защищенная от холодных ветров, территория сада отличается своим микроклиматом: летние температуры здесь на 1,5—2°С выше, зимние на 1,5—2°С ниже температуры прибрежных районов. Почвенный покров состоит из

разновидностей подзолистых почв с разной мощностью почвенных горизонтов. На окультуренных участках — террасированных склонах — почвы благодаря насыпному грунту более плодородны. Коллекционные растения произрастают в окружении естественных массивов ельника-черничника с включением мелколиственных пород [2; 3].

Дошедшие до наших дней деревья и кустарники вошли в историческую часть дендрологической коллекции и представляют научную ценность как растения, прошедшие длительную акклиматизацию в условиях островного приполярного климата. География происхождения растений-интродуцентов достаточно обширна: от Тихоокеанского побережья Северной Америки до Японии, от Европейского Севера до Средиземноморья и Центральной Азии. Успешно акклиматизировались и перспективны в местных условиях, например, различные виды жимолости, калина обыкновенная, арония черноплодная, элеутерококк колючий, крушина ломкая, лапчатка белая и др. Кроме того Ботанический сад имеет «аптекарский огород», основанный монахами Соловецкого монастыря около двух веков назад. Большая коллекция состоит из лекарственных растений, содержащих флавоноиды, витамины, алкалоиды, гликозиды и другие группы веществ.

Студенты, согласно программе практики и полученным методическим указаниям, ежедневно заполняют дневник, оформление которого контролируется руководителем практики от Ботанического сада. Руководитель практики оценивает различные виды деятельности студентов: определение представителей лекарственных растений как Ботанического сада, так и дикорастущих лекарственных растений леса, луга, поля, болот, прибрежной полосы островов Соловецкого архипелага (Большой Соловецкий, Мускалма, Большой Заяцкий, Анзер); освоение приемов сбора и первичной обработки лекарственного растительного сырья, методов сушки лекарственного растительного сырья, изготовление гербариев, в том числе растений — типичных представителей северной флоры (борец северный высокий, брусника обыкновенная, толокнянка обыкновенная, буквица лекарственная, грушанка круглолистная, линнея северная, сушеница топяная, багульник болотный и др.), лекарственных растений, занесенных в Красную книгу Архангельской области.

Обязательным для студентов 3 курса при прохождении учебной практики по фармакогнозии является научно-исследовательская работа, ориентированная на профессионально практическую подготовку обучающихся. Так, будущие провизоры в полевых условиях выполняют

частичный экспресс-анализ лекарственного растительного сырья, отмечают фармакогностические особенности растений.

Изучение химического состава лекарственного растительного сырья, его фармакогностических признаков, выделение биологически активных веществ и разработку лекарственных препаратов студент может продолжить в седьмом — десятом семестре обучения, т.к. эти мероприятия входят в план работы научного студенческого кружка кафедры фармации и фармакологии ГБОУ ВПО Северного государственного медицинского университета. По результатам научной работы, как правило, студенты готовят устные или постерные сообщения на научную конференцию кафедры и/или университета, под руководством преподавателя оформляют научные материалы в печать. Таким образом, в ходе учебной практики по фармакогнозии у части студентов формируется мотивация к углубленному изучению полученного материала.

Программа трехнедельной учебной практики предусматривает расширение культурного уровня, что необходимо для всестороннего развития личности будущих провизоров. Студенты имеют возможность ознакомиться с уникальным памятником культуры — архитектурным ансамблем Соловецкого монастыря постройки XVI-XVII веков, совершить поездки на Анзерский остров, где проводятся реставрационные работы по воссозданию культовых объектов, оценить хозяйственные постройки острова Большая Муксалма, лабиринты Заяцкого острова, систему водных каналов, соединяющих пресные озера Большого Соловецкого острова, изучить научную литературу Соловецкого музея-заповедника.

Особое внимание студенты обращают на историю северного архипелага в период большевистского политического террора, репрессий тоталитарного режима. Освещение достоверной исторической информации способствует формированию гражданских позиций и воспитательно-образовательного уровня молодого поколения.

Шестилетний опыт по проведению выездной практики показывает, что, помимо закрепления профессиональных знаний по дисциплине фармакогнозия, у будущих провизоров формируется бережное отношение к лекарственным растительным ресурсам, а также к историческому наследию Соловецких островов.

Список литературы:

1. Новинская Т.А. Коллекция «Деревья и кустарники» Ботанического сада Соловецкого музея-заповедника // Соловецкий сборник. Архангельск, 2006. Вып. 3. С. 161—165.

2. Новинская Т.А. Посадки музейного периода в Ботаническом саду Соловецкого музея-заповедника. Дендрологическая коллекция // Соловецкий сборник. Архангельск, 2012. Вып. 8. С. 207 — 2015.
3. Соболев А.Н. Результаты изучения и попытка систематизации объектов природного наследия Соловецкого архипелага // Соловецкий сборник. Архангельск, 2006. Вып. 3. С. 166—286.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИМИТАЦИОННОГО ТРЕНИНГА МОДЕЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

Капорин Иван Николаевич

*адъюнкт очного отделения адъюнктуры
Пермского военного института внутренних войск МВД России,
г. Пермь.*

E-mail: www.jenagenerala@rambler.ru

Проблема социальной безопасности военнослужащих внутренних войск при решении ими профессиональных задач или в ситуациях, связанных со служебной деятельностью, приобретает в настоящее время особую остроту и актуальность. Большое количество офицеров внутренних войск гибнет от рук преступных элементов, многие получают ранения при исполнении служебного долга.

Происходящие социально-экономические, политические и духовные изменения в России и Министерстве внутренних дел России в частности требуют новых подходов к образованию, обучению и воспитанию выпускников высшей военной школы.

Проведенный анализ руководящих документов, посвященных профессиональной деятельности офицерского состава, результатов опросов и анкетирования показал, что определяющими требованиями следует считать профессионализм и компетентность выпускников военных вузов МВД РФ основанных на моделировании социальных рисков в системе охраны общественного порядка. Речь идет не только о глубоком знании военного дела, военно-профессиональном мастерстве, практических навыках и умениях, формирование которых является залогом успешного выполнения служебно-боевых задач.

По нашему мнению полноценное обучение курсантов обеспечению социальной безопасности при действиях в особых (экстремальных)

ситуациях социального характера просто невозможно без моделирования ретроспективных, актуальных и перспективных социальных рисков у будущих офицеров ВВ в учебном процессе. При этом формирование у курсантов осознанного отношения ко всем элементам профессиональной деятельности, особенно связанным с опасностью и риском, на наш взгляд является особенно актуальным и жизненно необходимым.

Сегодня процессу моделирования социальных рисков в обучении не уделяется должного внимания, а существующий уровень осознания опасности будущей профессиональной деятельности курсантами оставляет желать лучшего. Это подтверждают результаты проведенного нами исследования в сентябре 2010 года. Более 27 % курсантов 1-го курса и 65 % выпускников Пермского военного института внутренних войск МВД России утверждали, что практическому моделированию социальных рисков, с которыми им предстоит иметь дело после выпуска из военного института, уделяется мало времени. Не лучше положение и в Новосибирском военном институте внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, где 16 % первокурсников и 39 % выпускников уверены, что моделированию социальных рисков, с которыми им предстоит столкнуться при выполнении служебно-боевых задач в будущем, не уделяется должного внимания.

Мы считаем, что решить возникшие проблемы можно более качественной реализации в обучении курсантов процесса моделирования социальных рисков, за счет внедрения в учебный процесс имитационного тренинга.

Тренинг в профессиональном образовании, по мнению М.В. Кларина — метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок [1, с. 128]. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат — это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике. Методологическим средством имитационного тренинга является механизм имитационных интерактивных игр, включающий в себя анализа действий при возникновении рискогенных ситуаций социального характера, а также анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в своем личностно-профессиональном развитии.

Имитационный тренинг позволяет развивать способности будущих офицеров осознавать собственную деятельность, ее результат и способ, который привел к такому результату. Имитационные

интерактивные игры как основа имитационного тренинга помогут развить у будущего офицера осознанное отношение к опасности и риску. Также, по нашему мнению, имитационные интерактивные игры способны привести курсанта к осознанию эффективных способов деятельности в ситуации опасности, к их систематизации, обобщению, к отказу от ошибочных приемов, что особенно важно при действиях в экстремальных ситуациях.

В рамках имитационного тренинга как средства моделирования социальных рисков курсанты смогут осуществлять анализ своей деятельности в имитируемой ситуации. Она будет включать в себя следующие этапы:

- изучение моделируемого социального риска как такового;
- осознание специфики данного риска;
- анализ существующих алгоритмов деятельности в условиях возникшего риска;
- реконструкция цели, которую необходимо достигнуть в процессе моделирования данного риска, в соответствии с существующими социально-политическими и др. условиями;
- анализ собственной деятельности в условиях данного риска (фиксация затруднения в смоделированном риске, определение причины затруднения, на разрешение которого будет направлена коррекция деятельности);
- выбор критериев преобразования собственной деятельности в условиях возникшего риска;
- поиск (заимствование или создание) новых методов, необходимых для изменения деятельности в соответствии с выбранным объектом и зафиксированными критериями.

В современной высшей военной школе имитационный тренинг позволит строить профилирующие учебные занятия, связанные с подготовкой курсантов к выполнению служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях социального характера так, что моделируемая деятельность военнослужащих в условиях опасности и социального риска будет осмысляться и осознаваться ими на основе анализа своего опыта и деятельности [4]. Необходимость такого построения учебных предметов вытекает из задачи формирования нового профессионального мышления у военных специалистов.

Создаваемая аналитическим путем модель предстоящей военно-профессиональной деятельности содержит не реальные профессиональные социальные риски и ситуации, а лишь их образцы, аналоги, представленные в имитационном тренинге в виде имитационных интерактивных игр. Участвуя в этих играх, курсанты

одновременно усваивают новые знания о моделируемом социальном риске, отрабатывают навыки и умения в составлении алгоритмов деятельности в моделируемой ситуации социально-рискогенного характера.

Подготовка будущих офицеров внутренних войск к действиям в экстремальных ситуациях социально-рискогенного характера в имитационном тренинге на основе моделирования социальных рисков, будет способствовать не только углубленному познанию курсантами сущности моделируемых социальных рисков, но и активному развитию у них ассоциативного профессионального мышления, умений, в результате чего произойдет формирование оптимального уровня профессиональной компетенции. Военнослужащие, достигшие такого уровня компетенции, характеризуются эффективностью осуществления управленческой и исполнительской деятельности, а качество принятия ими решений является оптимальным и наиболее правильным [3, с. 41].

Развитые в процессе имитационного тренинга профессиональные компетенции признаются как качество, необходимое военному профессионалу внутренних войск, позволяющее наиболее эффективно и адекватно реализовать себя и свои способности, обеспечивая процесс развития и саморазвития, способствуя творческому подходу к военно-профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности.

Таким образом, моделирование ретроспективных, актуальных и перспективных социальных рисков у офицеров внутренних войск посредством имитационного тренинга позволит будущим офицерам получать новую информацию о социальных рисках, создавать эффективные алгоритмы деятельности в опасных ситуациях, формировать у них профессиональные умения. Полученные в имитационном тренинге знания, навыки и умения позволят курсантам проводить анализ собственного опыта и деятельности, будут способствовать формированию у будущих офицеров осознанного отношения к социальным опасности и рискам будущей профессиональной деятельности, что позволит значительно повысить уровень их социальной безопасности.

Список литературы:

1. Буданов А.В. Обучение сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности. Учебно-практическое пособие. М.: МЦ при ГУК МВД России. 1997. — 56 с.
2. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Научно-практическое пособие. — М.: Дело, 2000

3. Седанкина Т.Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки: диссертация к. п. н. — Казань 2009. — 160 с.
4. Шабанов А.Г. Моделирование в системе подготовки курсантов высших военно-учебных заведений: Монография — Новосибирск: издательство НВИ, 1999. 157 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Лазарева Юлия Валерьевна

ассистент кафедры возр. и пед. психологии ТюмГУ, г. Тюмень

E-mail: JLazareva2010@gmail.com

На сегодняшний день сформулирована образовательная парадигма, сочетающая фундаментальную психолого-педагогическую подготовку и практико-ориентированный характер обучения будущих педагогов-психологов. Одним из важнейших направлений в подготовке специалиста является практика. Общая цель педагогической практики — применение студентами теоретических знаний в практической деятельности, формирование основных представлений о конкретных видах преподавательской работы в системе образования, развитие профессиональных умений и навыков, овладение основными компетенциями, составляющими суть профессиональной компетентности педагога-психолога.

Наряду с исследованиями педагогической практики как средства формирования педагогических умений и навыков, закрепления знаний, можно обнаружить работы, в которых практика рассматривается, во-первых, как особый вид учебной деятельности, во-вторых, как способ постижения студентами смыслов профессиональной педагогической деятельности, в ходе которого формируется личность будущего специалиста, вырабатываются основы индивидуального стиля деятельности, в-третьих, как модель будущей профессиональной деятельности, в-четвертых, как средство адаптации студентов к деятельности образовательных учреждений.

Непрерывная педагогическая практика предусматривает включение студентов в систематическую педагогическую деятельность в течение всех лет обучения в институте. В систему педагогической практики студентов специальности «Психология и педагогика»

включаются следующие ее виды: «Летняя педагогическая практика», «Практика в школе», «Практика в педагогическом училище», «Комплексная психолого-педагогическая практика» [2]. Эта система предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, степени теоретической обеспеченности, степени самостоятельности и уровня подготовки студентов.

Педагогическая практика студентов младших курсов является начальным этапом в системе практической подготовки к работе педагога-психолога и включает такие виды как «Летняя педагогическая практика» и «Практика в школе». В этот период закладываются основы опыта профессиональной деятельности, практических умений и навыков, профессиональных качеств личности, отношения к профессии, которые получают развитие на последующих этапах педагогической практики. От степени успешности работы на этом этапе зависит профессиональное становление студента в качестве педагога-психолога.

«Летняя педагогическая практика» самая длительная по времени общения студентов с детьми (в течение всего дня), она требует от студента моральной и юридической ответственности за детей, умения принимать самостоятельные решения по всем вопросам, связанных с организацией жизнедеятельности воспитанников. Подготовка к летней педагогической практике включает лабораторные занятия, проводимые в институте, и практикумы, организованные в условиях загородного оздоровительного лагеря в период инструктивно-методического сбора. Для проведения занятий приглашаются специалисты — практики, начальники детских оздоровительных лагерей. Практикант, для выполнения функций вожатого, должен владеть аналитическими, коммуникативными, организаторскими *умениями*, владеть навыками саморегуляции [3].

Целью «Практики в школе» является формирование первоначальных профессиональных умений, личностных качеств, позитивных установок на профессионально-педагогическую деятельность. Данный вид практики предполагает проявление студентами *умений* определять цели и задачи своей деятельности, умений устанавливать новые связи и контакты с субъектами деятельности, проявление самостоятельности, активности, инициативы, развитие рефлексивных способностей.

Особенностью педагогической практики на начальных курсах является то, что она проводится параллельно с изучением основных нормативных дисциплин психолого-педагогического цикла, носит характер психолого-педагогического практикума, помогая соотносить теоретические знания о ребенке и учебно-воспитательном процессе

с реальной действительностью. Изучение психолого-педагогических дисциплин помогает овладеть теоретическими знаниями о закономерностях развития, обучения, воспитания и психологического сопровождения детей, а также профессионально-педагогическими умениями, необходимыми для успешной психолого-педагогической деятельности.

По мнению О.А. Абдуллиной, Н.Н. Загрязкиной на этом этапе педагогической практики следует максимально использовать возможности лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий с тем, чтобы учиться связывать теорию с практикой, целенаправленно наблюдать и анализировать отдельные формы организации психолого-педагогического процесса, овладевать навыками самостоятельной работы с психолого-педагогической литературой [1].

«Практика в педагогическом училище» и «Комплексная психолого-педагогическая практика» на предвыпускном и выпускном курсах является логическим продолжением педагогической практики студентов младших курсов и завершающим этапом профессионально-педагогической подготовки педагога-психолога. Она проводится в условиях, максимально приближенных к реальным условиям будущей профессии.

Специфической особенностью практики в педагогическом училище является то, что студенты на определенный период становятся членами устойчивых педагогических коллективов профессионально училищ и, следовательно, подчиняются распорядку учреждения, руководствуются едиными требованиями к учащимся, единым планом работы, соблюдают трудовую дисциплину. Студенты принимают участие в предметных методических объединениях, семинарах кураторов учебных групп, в конференциях, проводимых на базе педагогического учреждения. При этом они учатся строить отношения с преподавателями на основе такта, взаимопонимания и уважения. Цель данного вида практики — подготовка к выполнению функций преподавателя психологии и педагогики, а также реализация просветительских, профилактических и коррекционных функций в качестве помощников кураторов учебных групп.

Особенностью «Комплексной психолого-педагогической практики» является то, что студенты вводятся в круг реальных проблем профессионального труда педагога-психолога, знакомятся с реальным содержанием и объемом его работы. В отличие от предшествующих видов практики, когда деятельность каждого студента ограничивалась одним-двумя видами работы, в процессе комплексной практики каждый студент включается во все основные виды деятельности психолога в педагогическом учреждении. Он проводит, во-первых, диагностическую работу, направленную на изучение индивидуальных особенностей воспитанников и учащихся, особенностей ученических и педагогических

коллективов; во-вторых, на основе полученных диагностических данных проводит коррекционную и развивающую работу с детьми и подростками; в-третьих, осуществляет работу просветительского характера для учащихся, их родителей и педагогического состава; в-четвертых, делает первые попытки, под руководством опытных психологов, в проведении консультационной работы. Таким образом, деятельность студента в период комплексной психолого-педагогической практики по содержанию и объему адекватна деятельности психолога-профессионала.

Именно в период комплексной практики собирается и обобщается исследовательский материал для выпускной квалификационной работы. Поэтому целью практики является, в том числе, и формирование опыта организации и проведения научных исследований в сфере своей профессиональной деятельности. За период практики у студентов формировались умения работать с информацией, замечать противоречия, выдвигать гипотезы, определять проблему, цели и задачи исследования, планировать результат.

Педагогическая практика студентов старших курсов в наибольшей мере способствует проявлению и дальнейшему развитию активной профессиональной позиции. По мнению О.А. Абдуллиной рост интереса многих студентов педвузов к своей профессии резко возрастает именно после прохождения практики на старших курсах [1]. Педагогическая практика на старших курсах обучения дает возможность проверить степень своей готовности к самостоятельной педагогической деятельности, оценить свои способности, профессиональные качества с точки зрения соответствия их требованиям квалификации педагога-психолога. Поэтому в этот период в наибольшей степени интенсифицируется профессиональное самообразование и самовоспитание специалистов.

В ходе педагогической практики появляется возможность проверить правильность выбора профессионального пути, соответствие личностных качеств требованиям педагогической профессии, начинается целенаправленный процесс профессионального саморазвития.

Список литературы:

1. Абдуллина О.А., Загряжкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М., 1989.
2. Положение о порядке проведения практики студентов ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет». — Тюмень, 2009.
3. Прохорова И.К. Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога: Авт. дис. канд. пед. наук. — Тюмень, 2012.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ОБОСНОВАННОМУ ВЫБОРУ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ

Немых Ольга Анатольевна

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

E-mail: nolan29@mail.ru

Очень важным моментом методической подготовки будущих учителей физики является обоснованный выбор методов обучения учащихся физике, особенно в основной школе. В процессе методической подготовки студенты должны осознать, что содержание образования может быть усвоено посредством специальным образом организованной деятельности, т. е. с помощью определенных методов и методических приемов.

С учетом субъект-субъектного подхода мы предлагаем студентам известную классификацию методов обучения И.Я. Лернера: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский методы.

Будущие учителя должны понимать, что метод реализуется в виде системы приемов. Для разных методов присуще разное число и сочетание приемов. Большинство приемов способны обслуживать ряд методов, в то время как некоторые специфичны только для одного метода. Почти в любом наборе приемов есть доминирующий (или доминирующие) [5; 6], т. е. такие приемы, которые и по времени, и по объему учебного материала используются в большей мере, чем все остальные или любой из остальных приемов.

Г.Д. Кириллова отмечает, что выбор методов и методических приемов зачастую осуществляется на базе творческой интуиции учителя [3]. Решения должны приниматься путем обоснованного выбора методов (приемов) с точки зрения определенных критериев. К числу основных критериев выбора методов (приемов) обучения Ю.К. Бабанский относит критерии соответствия целям и содержанию темы, возрастным особенностям учащихся, а также критерий времени. «При оценке возможностей различных методов обучения нельзя игнорировать возрастные особенности учеников. Правда, возрастные особенности учащихся учитываются в программах и учебниках, но есть ряд моментов при выборе методов обучения, которые придется иметь в виду уже самому учителю. Например, из программы и содержания учебника еще не следует прямых рекомендаций о том, какие конкретные методы использовать на уроке. Учителю придется учесть именно возрастные особенности школьников...» [1, с. 54].

К сожалению, критерий учета возрастных особенностей учащихся не нашел широкого применения в конкретных методиках ни в «старом» курсе физики 1968 — 1992 гг., ни в современном курсе физики. В методических пособиях к «старому» курсу физики I ступени давались общие рекомендации типа: «Методика преподавания физики в VII — VIII классах должна строиться с учетом возрастных особенностей учащихся... При выборе форм и методов проведения учебных занятий следует иметь в виду, что школьники этого возраста подвижны, любят принимать участие в соревнованиях, не стесняются высказывать свои мысли вслух. Поэтому основным методом ведения урока должна стать поисковая беседа» [8, с. 22 — 23]. В данной цитате задается основное направление выбора методов обучения для урока физики в основной школе.

Для обоснованного выбора методов и приемов обучения физике в основной школе мы предлагаем студентам опираться на составленную нами таблицу оптимального соответствия приемов обучения возрастным особенностям учащихся (таблица 1), где **А** — переход к абстрактно-теоретическому мышлению на фоне дальнейшего развития конкретно-образного; **Б** — достаточно развитое воображение; **В** — аналитико-синтетическое восприятие; **Г** — относительно развитое умение выделять существенные признаки понятий, свойства предметов или явлений, выявлять связи и зависимости понятий в их общей иерархии, устанавливать причинно-следственные связи и закономерности; **Д** — способность к построению недлинных логических рассуждений, к системному поиску решений (отыскание возможных решений с одновременной проверкой их логической эффективности) на фоне недостаточной сформированности мыслительных операций; **Е** — способность логически истолковывать результаты эмпирического исследования; **Ж** — склонность использовать логические (смысловые) приемы запоминания информации; **З** — умение рефлексировать свои умственные действия; **И** — стремление к самостоятельности в умственной деятельности; **К** — ориентация на предстоящую деятельность; **Л** — стремление к активности, предпочтение активных форм деятельности; **М** — стремление применить свои знания в «подходящей» ситуации; **Н** — потребность в самовыражении, в самоутверждении; **О** — стремление к общению со сверстниками (в том числе, в учебном процессе); **П** — торопливость в совершении действий и получении результата.

С учетом возрастных особенностей подростков методическая система обучения должна быть направлена на формирование у них (учащихся) способов активной учебной работы, совместной учебной деятельности, анализа своей учебной работы. Это означает, что

ученики должны вовлекаться в поисковую деятельность, специальным образом организованную, в диалоги и дискуссии с учителем и между собой в процессе самостоятельной мыслительной работы по «добыванию» новых знаний. Соответствие доминирующих приемов обучения возрастным особенностям учащихся представлено в таблице 1 (мы не претендуем на завершенность этой системы). При выборе доминирующих приемов мы опирались на работы Е.Л. Мельниковой, В.И. Решановой, Р.В. Гуриной, А.Н. Крутского

Отметим, что конкретные психолого-педагогические особенности учащихся не могут быть основанием только одного определенного приема, они «обслуживают» выбор разных приемов.

Студентам предлагается дополнить таблицу 1 и обосновать дополнения.

Таблица 1.

Соответствие доминирующих приемов обучения возрастным особенностям учащихся

Возрастные особенности учащихся	Приемы обучения
Д, В, Г, Л, И, П	ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ ПРИЕМЫ (с использованием побуждающего или подводящего диалога). Побуждающий диалог представляет собой отдельные вопросы и побудительные предложения, подталкивающие мысль ученика в постановке и решении проблемы; подводящий диалог — система сильных ученику вопросов и заданий, подводящих его к открытию мысли.
К	СООБЩЕНИЕ УЧИТЕЛЕМ ТЕМЫ УРОКА С МОТИВИРУЮЩИМ УЧЕНИЕ ПРИЕМОМ «ЯРКОЕ ПЯТНО», ИЛИ «АКТУАЛЬНОСТЬ».
З, О, Н	ФОРМУЛИРОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ТЕМЫ УРОКА. За исключением тех случаев, когда тема урока сообщается учителем с мотивирующим приемом «яркое пятно» или «актуальность». ФОРМУЛИРОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ВОПРОСОВ ПО ИЗУЧЕННОМУ МАТЕРИАЛУ. Смысл приема — опросить друг друга.
Е	ЛОГИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ ФИЗИЧЕСКИХ ОПЫТОВ. Учитель ставит физический опыт и делает вывод из него. Учащиеся, сопоставляя опыт и вывод, пытаются объяснить полученный результат.
И, З, А, Ж, В, Г	ФОРМУЛИРОВАНИЕ УЧАЩИМИСЯ ОПРЕДЕЛЕНИЙ, ЗАКОНОВ. Учащиеся опираются на фреймовые схемы. Фрейм — каркас с пустыми слотами, которые надо заполнить. ЗАПОЛНЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ОБОБЩАЮЩИХ (СИСТЕМАТИЗИРУЮЩИХ) ТАБЛИЦ (ЛИБО СХЕМ). Таблица (схема) представляет собой фрейм; задание выполняется в классе в виде самостоятельной работы с использованием опорных конспектов и учебников.

А, В, Г	РАБОТА НАД ОПРЕДЕЛЕНИЯМИ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ. Задания на изъятие, добавление, замену значащих слов, сравнение разных определений и т.д. УСТАНОВЛЕНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ. Задания на указание причины или следствия изучаемого явления.
Л, Б, Ж, Н	СОСТАВЛЕНИЕ ОПОРНОГО СИГНАЛА (СИМВОЛОВ, ОПОРНЫХ СЛОВ, СХЕМ, ТАБЛИЦ), если опорный сигнал не задан учителем. Критерием оценивания является адекватность — точность выражения нового знания. СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА (МЕТАФОРЫ, ЗАГАДКИ, СТИХОТВОРЕНИЯ). Задание выполняется дома по желанию. Оценивание работы происходит через совместное обсуждение.
Б, З, Н	ПОДБОР УЧАЩИМИСЯ СИТУАЦИЙ К ИЗУЧАЕМОМУ МАТЕРИАЛУ ДЛЯ АНАЛИЗА. Некоторые из примеров изображаются на доске. Анализ проводится в открытом общении, ситуации сопоставляются.
А, В, З	СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Думая над выполнением задания, каждый ученик работает со «своим» материалом. Учитель помогает учащимся.
М, Л, Н	ДОПОЛНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ. Смысл приема — найти интересные дополнительные сведения и включить их в содержание изучаемого материала. Задание выполняется дома по желанию.

Студентам демонстрируется таблица соответствия доминирующих приемов методам обучения (таблица 2).

Таблица 2.

Соответствие доминирующих приемов методам обучения

Методы обучения	Приемы обучения
Информационно-рецептивный	<ul style="list-style-type: none"> • Сообщение учителем темы урока с мотивирующим учение приемом «яркое пятно», или «актуальность».
Эвристический	<ul style="list-style-type: none"> • Формулирование учащимися темы урока. • Логическая обработка результатов физических опытов. • Работа над определениями физических понятий. • Установление причинно-следственных связей. • Составление опорного сигнала (символов, опорных слов, схем). •
Исследовательский	<ul style="list-style-type: none"> • Проблемно-поисковые приемы. • Формулирование учащимися вопросов по изученному материалу. • Заполнение учащимися обобщающих (систематизирующих) таблиц (либо схем). • Создание художественного образа изученного материала (метафоры, загадки, стихотворения). • Подбор учащимися ситуаций к изучаемому материалу. • Составление планов деятельности. • Дополнение содержания опорных конспектов.

Как видно, в учебной деятельности в предлагаемой системе преобладают методы, обеспечивающие ее поисковый характер. Это, кроме того, соответствует рекомендациям, данным С.Е. Каменецким, Л.А. Ивановой [8] (на это нужно обратить внимание студентов).

Приведем некоторые примеры использования доминирующих приемов обучения.

Прим «Сообщение учителем темы урока с мотивирующим учение приемом «Яркое пятно»». Объявляемая традиционно тема чаще всего не интересна учащимся и получается скучный урок. Чтобы увлечь учеников заранее сформулированной учителем темой урока используется данный прием.

Учитель: Как-то для лекции Беккерелю понадобилось радиоактивное вещество, он взял его у супругов Кюри, и пробирку положил в жилетный карман. Прочтя лекцию, он вернул владельцам радиоактивный препарат, а на следующий день обнаружил на теле под жилетным карманом покраснение кожи в форме пробирки. Беккерель рассказал об этом Пьеру Кюри, тот поставил на себе опыт: носил в течение девяти часов привязанную к предплечью пробирку с радием. Через несколько дней у него тоже развивается покраснение, перешедшее затем в тяжелейшую язву, от которой он страдал в течение двух месяцев. Так было обнаружено ...?

Ученики: Действие радиоактивности.

Учитель: Верно. Биологическое действие радиоактивности. Это и есть тема сегодняшнего урока.

Прим «Формулирование учащимися темы урока». Например, урок по теме «Ядерные превращения». Учитель начал урок, создал проблемную ситуацию (*Учитель:* Можно ли употреблять в пищу продукты, зараженные радиоактивностью? *Вопрос на ошибку.*), подвел учащихся к осознанию противоречия (*Ученики:* Мы думали, что нельзя есть продукты, зараженные радиоактивностью, а оказывается можно, но через определенное время. *Осознание противоречия.*) и формулированию проблемы (*Ученики:* Через какое время зараженные радиоактивностью продукты становятся безопасными и их можно употреблять в пищу? *Учебная проблема.*), и вдруг объявляет тему урока. Класс уже готов приступить к поиску решения, а называемая в этот момент тема дезориентирует и рассредоточивает внимание. После формулирования учебной проблемы следует сразу же переходить к поиску решения. И уже после изучения нового материала можно заняться формулированием темы урока.

Учитель: Какой же была сегодня тема урока? (*Побуждение к формулированию темы урока.*)

Ученики: Закон радиоактивного распада. Ядерные реакции. (*Неточная формулировка темы.*)

Учитель: Так. (*Принятие неточной формулировки темы.*) Как еще можно сказать? Ведь радиоактивный распад и ядерные реакции — варианты ядерных превращений. (*Побуждение к переформулированию.*)

Ученики: Значит, сегодня тема урока «Ядерные превращения», такая же, как и на прошлом уроке.

Прием «Работа над определениями физических понятий» (на примере понятия «радиоактивность» — свойство некоторых элементов испускать излучение в результате самопроизвольных ядерных превращений).

Учащимся даются задания: 1) опустить из определения слово «некоторых» и выяснить, изменится ли при этом смысл определения; 2) определение восстановить, затем опустить слово «самопроизвольных» и выяснить, изменится ли в этом случае смысл определения.

Прием «Подбор учащимися ситуаций к изучаемому материалу для анализа». Приведем фрагмент урока «Ядерные превращения». Учитель предлагает каждому ученику, опираясь на таблицу Д.И. Менделеева, «придумать» свои уравнения радиоактивных распадов, в которых был бы неизвестен один из компонентов уравнения.

В тетрадях учащиеся записывают самые разные выражения. Большинство из них придумывает примеры с изотопами, отличающимися от стабильных элементов на один, два, три нейтрона. (Разумеется, не все из «придуманных» изотопов являются радиоактивными и испытывают тот вид распада, который «придумали» им ученики. Но в данном случае это не так важно, потому что суть задания иная.) На доске записываются примеры вызванными учащимися. Например, ${}^{16}_9F \rightarrow {}^{16}_{10}Ne + ?$, ${}^{190}_{77}Ir \rightarrow ? + {}^4_2He$, $? \rightarrow {}^{14}_7N + {}^0_{-1}e$, и др.

Прием «Составление планов деятельности». Приведем другой фрагмент урока «Ядерные превращения». Учитель дает учащимся задание подумать над планом по нахождению неизвестного в составленных ими уравнениях радиоактивных распадов.

Учащиеся объясняют, как они будут выполнять работу, делают вывод. Учитель помогает ученикам. Результатом самостоятельного поиска учащихся, уточненного в совместной деятельности с учителем, является план:

1. Сформулировать правила смещения.

2. Определить заряд и массу неизвестного в уравнении.
3. Сделать вывод.

Очень полезно показать студентам сравнительные диаграммы усвоения знаний учащимися двух групп (результаты были получены в реальном педагогическом эксперименте): в одной выбор приемов и методов был относительно случайным, в другой — осуществлялся на основе таблицы 1. В статье приводятся результаты изучения темы «Квантовые явления», в проверочных работах к ним учащимся были даны задания трех уровней сложности: 1-й уровень — запоминание знаний, 2-й уровень — понимание знаний, 3-й уровень — применение знаний в типичных ситуациях. Результаты работ оценивались по среднему проценту учащихся, правильно выполнивших задания определенного уровня (диаграмма 1).

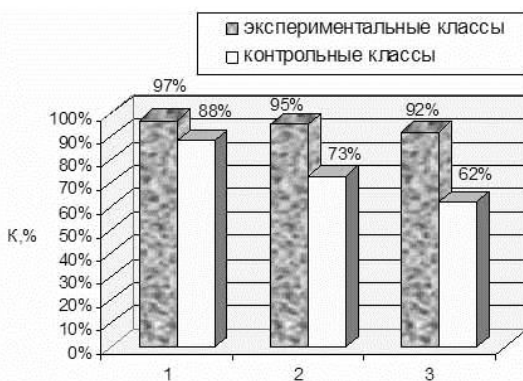


Диаграмма 1. Данные об уровнях усвоения знаний по теме «Квантовые явления»

Существует заметный «разрыв» в достигаемом уровне усвоения учебного материала учащимися контрольных и экспериментальных классов. Если в контрольной группе на третьем уровне учебный материал усваивают две трети учащихся, то в экспериментальной группе — почти все. Как видно из диаграммы, процент учащихся, справившихся с заданиями третьего уровня, в экспериментальной группе выше. Таким образом, после сравнения диаграмм для студентов очевидно, что качество обучения с использованием обоснованного выбора методов и приемов обучения повышается.

Список литературы:

1. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1981. 176 с.
2. Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний: Монография. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
3. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М.: Просвещение, 1980. 159 с.
4. Крутский А.Н., Косихина О.С. Психодидактика: новые технологии в преподавании физики // Первое сентября. Физика. 2005. №№ 17 — 24.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
7. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками. М.: Изд-во АПКИПРО, 2002. 168 с.
8. Методика преподавания физики в средней школе / Под ред. С.Е. Каменецкого, Л.А. Ивановой. М.: Просвещение, 1987. 336 с.
9. Решанова В.И. Развитие логического мышления учащихся при обучении физике. М.: Просвещение, 1985. 94 с.

НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В КАЧЕСТВЕ ПОМОЩНИКА МЛАДШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Хлопина Инна Анатольевна

канд. мед. наук, зав. кафедрой пропедевтики внутренних болезней СГМУ г. Архангельск

Плакуев Александр Николаевич

канд. мед. наук, доцент СГМУ, г. Архангельск

Производственная практика студента — это возможность приблизиться к своей будущей профессиональной деятельности, принять в ней непосредственное участие в реальных условиях. Практическая подготовка образовательного процесса в СГМУ предусматривает проведение практики студентов после 1 курса

в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) [1].

Цель производственной практики состоит в закреплении и углублении теоретической подготовки, приобретении умений по уходу за больными, использованию медицинского оборудования и инструментария, опыта самостоятельной профессиональной деятельности в объеме работы младшего медицинского персонала путем непосредственного участия в деятельности стационара.

Общая продолжительность практики составляет 120 часов: работа в дневное время по 6 часов ежедневно. Студенты приходят на базы с направлением на практику, дневником, студенческим билетом, медицинской книжкой. Главная медицинская сестра больницы распределяет студентов по терапевтическим и хирургическим отделениям. Старшая сестра отделения составляет график работы студентов, планирует работу на приемном покое, в процедурной, вспомогательных кабинетах, перевязочных и операционных. Старшая сестра знакомит студентов с правилами безопасности, санитарно-эпидемиологическим режимом отделения.

Работа студента регулярно проверяется старшей сестрой и ежедневно медицинским персоналом в зависимости от места работы.

Необходимо отметить, что в последние годы существенно изменилась политика в области здравоохранения и высшего профессионального образования в Российской Федерации. Кроме того, перед Российской высшей медицинской школой, поставлена задача дальнейшего повышения качества подготовки специалистов. Наиболее существенное значение для совершенствования системы вузовской додипломной подготовки специалистов по специальности «лечебное дело» имело введение ФГОС, что потребовало внесения изменений и дополнений в организацию производственной практики.

В настоящее время необходимо учитывать то, что студент должен не только усвоить знания, умения и навыки, но и сформировать личностную готовность к деятельности. При этом под компетенцией понимается совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

В настоящее время очерчен круг компетенций, которые являются конечными целями производственной практики студента I курса:

общепрофессиональные:

- готовность реализовать деонтологические аспекты в общении с больными и коллегами
- готовность применять методы асептики и антисептики
- готовность владеть техникой ухода за больными

диагностическая деятельность:

- доврачебная диагностика неотложных состояний у больных

лечебная деятельность:

- оказание первой помощи при неотложных состояниях

профилактическая деятельность:

- готовность давать рекомендации населению по здоровому образу жизни

научно-исследовательская деятельность:

- анализ научной литературы
- подготовка рефератов по современным научным проблемам
- участие в проведении статистического анализа и подготовка доклада по выполненному исследованию.

Объем практических навыков, приобретенных и закрепленных в период производственной практики, указывается в дневнике студента с учетом степени его участия. Но перед педагогическим коллективом кафедры пропедевтики внутренних болезней встала задача из вышеперечисленных компетенций оценить деонтологические аспекты деятельности студента в общении с больными и коллегами.

Студенты должны проводить санитарно-просветительную работу в виде лекции или беседы на актуальную медицинскую тему. Выбор тематики лекций и бесед различен: алкоголизм и его последствия, о вреде курения, современные методы ухода за больными, профилактика кишечных инфекций, ожирение и его профилактика, гиповитаминозы и их предупреждение, профилактика гриппа, диетический режим при заболеваниях.

Нами был предложен и внедрен аттестационный лист студента, который оформляется в конце практики старшей медицинской сестрой отделения. В нем оцениваются критерии взаимоотношений студента с коллективом и больными, а также проведение санпросветработы.

Таблица 1.

Реализация деонтологических аспектов в общении с больными и коллегами (ПК-1)

Компетенции		да/нет
1. Оценка взаимоотношений с коллективом	Готовность к сотрудничеству	
	Отсутствие конфликтов с медицинским персоналом	
	Прилежное выполнение манипуляций по уходу за больными	
	Выполнение правил внутреннего трудового распорядка	
	Соблюдение регламента рабочего времени	

2. Оценка взаимоотношений с больными	Доброжелательность	
	Отзывчивость	
	Готовность к помощи	
	Умение поддержать разговор, беседу	
Давать рекомендации населению по здоровому образу жизни (ПК-12)		
Санбюллетень, инструкция	Наглядность представленного материала	
	Соответствие содержания названию, форме изложения материала	
Беседа	Умение ясно, понятно и грамотно излагать рекомендации больным по здоровому образу жизни	
	Положительные отклики больных о проведенных беседах	

Во время летней производственной практики студент выполняет учебно-исследовательскую работу на предложенную или свободную тему, выступает на сестринской конференции в отделении стационара с докладом на тему, интересующую коллектив (новые методы исследования, технологии ухода), что способствует формированию клинического мышления.

Прием зачета по практике на клинической базе производится ассистентом СГМУ с участием главной медсестры больницы и старшей медсестры отделения. Оценка по практике определяется ассистентом-руководителем практики на основании качества ведения дневника, выполненного объема работы (соответствие программе), аттестационного листа и результатов собеседования на зачете.

Таким образом, новый подход к оценке летней производственной практики позволяет более углубленно оценить деонтологические аспекты деятельности студента, необходимые для будущей профессии.

Обобщая изложенное можно сказать, что только комплексный подход решает проблему оценки компетенций студента.

Список литературы:

1. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 192 с.
2. Федеральный государственный образовательный высшего профессионального образования по направлению подготовки 060101 «лечебное дело», утвержденный приказом Минобразования РФ от 8.11.2010 года № 1118.

3. Шершнева В.А. Базисные принципы обучения в условиях новых стандартов ФГОС // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития». — Красноярск. — 2011. — С. 114—117.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Худенева Мария Григорьевна

канд. пед. наук, СурГПУ, г. Сургут

E-mail: Olgavita98@mail.ru

С сентября 2011 года в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации началось внедрение государственных стандартов начального общего образования второго поколения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди новаций, например, трёх групп требований (к результатам освоения основной образовательной программы, структуре основной образовательной программы, к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования) имеют место изменения в Федеральном базисном учебном (образовательном) плане. Согласно базисному учебному плану начального общего образования организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе [8, с. 18]. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. В документе сказано, что основная образовательная программа общего образования реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов [8].

Внеурочная деятельность в соответствии с ФГОС второго поколения является одним из основных видов деятельности в начальной школе и так же, как и учебная деятельность, призвана играть большую роль в достижении обучающимися образовательных результатов.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. В соответствии с требованиями ФГОС «внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д. [8, с. 20].

В программно-методических документах ФГОС начального общего образования касательно внеурочной деятельности разными учёными (Д.В. Григорьев, В.А. Горский, Б.В. Куприянов, П.В. Степанов и другие) раскрываются требования к организации внеурочной деятельности. Одним из основных является положение о классификации результатов внеурочной деятельности трёх уровней (социальные знания, ценностные отношения к социальной реальности, опыт самостоятельного общественного действия), о взаимосвязи результатов и форм внеурочной деятельности, в которых раскрываются формы организации различных видов внеурочной деятельности, требования к программам внеурочной деятельности, предлагаются примерные программы внеурочной деятельности. Ценными для педагогов начальной школы являются указания об особенностях организации внеурочной деятельности младших школьников.

Методический конструктор Д.В. Григорьева и П.В. Степанова вооружает педагогов-практиков знаниями о том, в каких формах организовать «воспитывающую» внеурочную деятельность школьников, как целенаправленно достигать в ней воспитательных результатов разных уровней и воспитательных эффектов [2]. Однако мы считаем, что овладение педагогами лишь когнитивным компонентом компетенции относительно организации внеурочной деятельности учащихся, то есть знаниями, не может обозначать готовность педагога к полноценному использованию всего потенциала внеурочной деятельности.

Стандарт второго поколения определяет стратегию социального проектирования и конструирования системы образования на основе системно-деятельностного подхода, при котором результатом обучения является личностное развитие человека, отвечающее потребностям современного общества [1, с. 18 — 22]. Достижение данного результата, считаем, возможно при организации вышеназванных направлений

и видов внеурочной деятельности с применением деятельностных способов, направленных на достижение результатов не только первого и второго уровней (социальные знания, ценностные отношения к социальной реальности), но и третьего уровня (опыт самостоятельного общественного действия). Разнообразие, нестандартность, инновационность деятельностных способов организации внеурочной деятельности и учебного сотрудничества должны рассматриваться в качестве условий личностного, социального и познавательного развития каждого учащегося. Также мы солидарны с мнением Д.В. Григорьева и П.В. Степанова в том, что «воспитание в школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в котором единственно возможно присвоение (а не просто узнавание) детьми ценностей» [2, с. 5].

Уверены в том, что лишь практическое овладение педагогом современными инновационными, в нашем понимании, результативными и эффективными формами внеурочной деятельности в начальной школе является одним из условий достижения результатов внеурочной деятельности всех трёх уровней, успешной реализации образовательных стандартов второго поколения.

К сожалению, исследование и анализ педагогической практики позволили обнаружить факт игнорирования педагогами названных требований к способам (формам, технологиям) организации внеурочной деятельности, автоматического перенесения во внеурочную деятельность младших школьников словесных классно-урочных форм, использования в качестве способов внеурочной деятельности малоэффективных форм. На основании вышеизложенных явлений можем констатировать наличие в процессе перехода образовательных учреждений к реализации ФГОС начального общего образования второго поколения проблемы профессиональной готовности педагогов к организации внеурочной деятельности младших школьников в результативных и эффективных формах.

Считаем, что названная проблема должна решаться уже в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в стенах вуза. В связи с этим нами предложен курс по выбору «Обучаем и воспитываем по-новому: современные формы внеурочной деятельности», являющийся в контексте вышесказанного актуальным и направленный на подготовку будущих педагогов к организации внеурочной деятельности младших школьников в нестандартных инновационных формах.

Курс в форме спецпрактикума направлен на формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций, продиктованных требованиями Федерального государственного

образовательного стандарта высшего профессионального образования по педагогическому направлению бакалавриата [7, с. 6—7]:

- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;
- способен осуществлять интеллектуальное развитие обучающихся;
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников;
- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Цель курса: сформировать у студентов ориентировочную основу деятельности в проектировании и организации внеурочной деятельности младших школьников в нестандартных, инновационных формах.

Задачи курса:

1. Обеспечить усвоение будущими педагогами требований к внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС начального общего образования второго поколения.
2. Обеспечить овладение студентами на теоретическом и практическом уровне современными формами внеурочной деятельности на основе системно-деятельностного подхода.
3. Стимулировать самостоятельную работу студентов по творческому освоению требований и форм внеурочной деятельности младших школьников.

Какие требования к уровню освоения содержания программы курса по выбору нами запланированы?

Изучив данный курс, студент должен *знать*:

- требования к результатам освоения основной образовательной программы начальной школы, требования к личностным и метапредметным результатам, изменения в системе воспитания в общеобразовательном учреждении в соответствии с ФГОС начального общего образования второго поколения;
- требования к внеурочной деятельности младших школьников в соответствии с ФГОС начального общего образования второго поколения;
- отличие деятельностного от традиционного (когнитивного) подхода в образовании;

- содержание внеурочной деятельности в школе: основные направления и виды, содержание различных направлений внеурочной деятельности учащихся;
- знать и различать понятия «Воспитательный результат» и «Эффект внеурочной деятельности»;
- требования к программе внеурочной деятельности, её структуру;
- общие правила и технологию разработки образовательной программы внеурочной деятельности;

уметь:

- обосновать роль внеурочной деятельности в достижении младшими школьниками личностных и метапредметных результатов;
- объяснять особенности разных направлений и форм внеурочной деятельности;
- интерпретировать принципы, особенности, отличие форм внеурочной деятельности, направленные на достижение результатов разного уровня;
- характеризовать критерии современных инновационных форм внеурочной деятельности в 1-4 классах;
- определять формы внеурочной деятельности и наполнять содержанием в зависимости от требований к результатам освоения образовательной программы и уровня результатов;
- проектировать подготовку и ход проведения той или иной формы внеурочной деятельности с привлечением учащихся;

владеть (уметь применять):

- разнообразными методами и приёмами организации внеурочной деятельности в рамках современных инновационных форм внеурочной деятельности учащихся (выбора, диалога, импровизации, рефлексии, творчества и успеха, коллективного планирования и анализа, игры и игрового тренинга);
- технологией современных инновационных форм внеурочной деятельности учащихся;

иметь опыт:

- разработки программ внеурочной деятельности в начальной школе;
- проектирования современных нестандартных форм внеурочной деятельности младших школьников.

Последнее (опыт) рассматривается нами в качестве итогового результата работы студентов на занятиях курса.

Таким образом, требования к результатам освоения курса по выбору нами представлены в компетентностной форме и предложена

спецификация компонентов компетенций (когнитивный, ориентировочный, операциональный, опытный) в соответствии с моделью бакалавра.

При определении структуры курса и его содержательном наполнении мы придерживались требований программно-методических документов ФГОС начального общего образования второго поколения, взглядов исследователей на проблему организации внеурочной деятельности в начальной школе, а именно, Д.В. Григорьева, В.А. Горского, Б.В. Куприянова, П.В. Степанова [2; 3; 4; 6].

Кроме того, определяя содержание курса по выбору, мы учитывали требования федерального государственного образовательного стандарта соответствующей ступени высшего профессионального образования и модели выпускника. В содержании курса по выбору также важным было не допустить дублирования с дисциплинами федерального компонента ФГОС ВПО. В результате учёта вышесказанного нами спроектирована программа, включающая девять тем, каждая из которых раскрывает определенные аспекты внеурочной деятельности, а именно:

1. Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения к внеурочной деятельности.

2. Направления внеурочной деятельности как содержательный ориентир при построении образовательных программ внеурочной деятельности в начальной школе.

3. Взаимосвязь результатов и форм внеурочной деятельности. Алфавит форм внеурочной деятельности.

4. Общие правила и технология разработки образовательной программы внеурочной деятельности в начальной школе.

5. Современные формы внеурочной деятельности младших школьников по общеинтеллектуальному направлению.

6. Современные формы внеурочной деятельности младших школьников по общекультурному направлению.

7. Современные формы внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению.

8. Современные формы внеурочной деятельности младших школьников по социальному направлению.

9. Современные формы внеурочной деятельности младших школьников по спортивно-оздоровительному направлению.

При отборе преподавателем и студентами форм внеурочной деятельности в начальной школе, технологией организации которых предстояло в процессе самостоятельной работы и на занятиях овладеть, мы учитывали требование «последовательного восхождения» от результатов одного уровня к результатам другого. В первом классе

формы внеурочной деятельности направлены преимущественно на достижение результатов первого уровня, так как первоклассники особенно восприимчивы к социальному знанию, во втором и третьем классах в ситуации развития детского коллектива и активизации межличностного взаимодействия младших школьников друг с другом — на достижение результатов второго уровня. В четвёртом классе, когда за счёт последовательного восхождения от результатов первого к результатам второго уровня у школьников появляется реальная возможность выхода в пространство общественного действия, достигаются результаты третьего уровня [2, с. 10—11]. В то же время акцент при овладении будущими педагогами опытом организации современных форм внеурочной деятельности нами делался на формах, технологиях, направленных на достижение результатов второго и третьего уровней, принимая во внимание тот факт, что «вербальные» формы учебной и внеурочной работы студенты осваивают в рамках и других психолого-педагогических дисциплин. Назовём некоторые формы и технологии, которые практически осваивались студентами на занятиях курса по выбору: проблемно-ценностная дискуссия, Дебаты, технология КТД (коллективного творческого дела), сюжетно-ролевая продуктивная игра (например, «Мастерская Деда Мороза», «Книжкина больница», «Театр сказок»), социально-образовательный проект, трудовая операция, акция (например, «Радость людям», «Птичья столовая») и другие.

Пилотное апробирование программы курса позволило подтвердить теоретические положения об условиях результативности курса:

1. основополагающим подходом к организации учебного процесса с целью достижения образовательных результатов курса является деятельностный подход. В связи с этим на занятиях практикума необходимо использование современных образовательных технологий (рефлексии, развития критического мышления, игровых и диалоговых технологий), деятельностных форм и методов, приёмов (групповая работа, продуктивная игра, имитационная игра, метод проектов, ролевое разыгрывание, мозговой штурм, дебаты, кейс-метод и другие). Приведём примеры использования технологий, форм, методов, приёмов:

- Рефлексивная технология, приём «Разброс мнений»: *Для меня вопрос организации внеурочной деятельности не представляется трудным, потому что...; Меня в этом вопросе больше всего смущает...; Я не задумывалась над вопросом организации внеурочной деятельности ранее, но могу сказать, что...; На мой взгляд, в вопросе организации внеурочной деятельности главным является...*

- Технология развития критического мышления: *Изучив литературу, выяснить и представить в кластере результаты внеурочной деятельности первого, второго и третьего уровней — работа в группах.*

- Диалоговая технология «Дебаты»: *Сформулировать тему Дебатов (с тезисом и антитезисом), составить примерные варианты речей спикеров по определенной теме, составить перекрёстные вопросы.*

2. Реализация требования взаимосвязи аудиторной и самостоятельной работы студентов при изучении курса. В концепции программы курса значительное внимание уделяется самостоятельной деятельности студентов, понимаемой как «система индивидуальной и групповой учебной деятельности под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных и внеаудиторных занятий и стимулирующая их познавательную активность, развивающая интеллектуальные способности в самообразовании [5, с. 99].

Как правило, преподавателем определяются основные виды самостоятельной деятельности — такие, как знакомство с теоретическими положениями в психолого-педагогической литературе, выполнение разнообразных творческих заданий. Студенту дается право определять, какие другие ее виды, приемы он будет применять в своей деятельности. Кроме того, каждый студент вправе сам определить, какие выполнять задания на выбор, в какой логике, последовательности, в каком режиме и с какой интенсивностью готовиться к каждой теме. Приведём примеры видов самостоятельной деятельности: *В микрогруппе обсудить и дополнить возможности минимизации или предотвращения рисков внеурочной деятельности в рамках введения ФГОС начального общего образования; В микрогруппе продумать и озвучить алгоритм (технология) разработки образовательной программы внеурочной деятельности; Исследовать азбуку (банк) форм внеурочной деятельности и назвать формы внеурочной деятельности, направленные на достижение результатов первого (второго, третьего) уровней; Спроектировать этап коллективного планирования КТД (коллективного творческого дела); Исследовать банк диагностических методик, предложенных преподавателем, представленных в предлагаемой литературе, и назвать методики диагностики эффективности внеурочной деятельности.*

3. Реализация требования взаимосвязи теории с практикой и опытом образовательных учреждений по данному вопросу. Примеры: *Изучив психолого-педагогические источники, ознакомиться с информацией по теме «Организационные модели внеурочной деятельности» и выявить их особенности. Найти и рассмотреть примеры моделей внеурочной деятельности в МБОУ города Сургута;*

Найти в Интернете и проанализировать программу внеурочной деятельности по общеинтеллектуальному направлению для младших школьников (в соответствии с предлагаемой схемой).

4. Использование в качестве текущих и итоговых форм и методов контроля, оценивания знаний, умений, компетенций студентов деятельностных способов, соответствующих целям, задачам, образовательным результатам курса. Например, *демонстрация в аудитории фрагментов игр, форм внеурочной деятельности для младших школьников; защита банка инновационных форм внеурочной деятельности по направлению; представление разработанного способа подготовки и проведения Дебатов в начальной школе; защита проекта программы и проекта инновационной формы внеурочной деятельности в начальной школе по определённому направлению (на выбор студента).*

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18 — 22.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 233 с.
3. Григорьев Д.В. Программы внеурочной деятельности. Игра. Досуговое общение: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов, П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2011. — 96 с.
4. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. / Под ред.В.А. Горского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 111 с.
5. Самыгин С.И. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов-на-Дону, 1998. — 544 с.
6. Смирнов Д.В., Горский В.А., Тимофеев А.А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 112 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.narfu.ru/upload/iblock/8ec/fgos_050100.pdf (дата обращения — 16.07.2012)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 31 с.

ЭТАПЫ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Якимович Елена Петровна

старший преподаватель, Школа педагогики ДВФУ, г. Уссурийск

E-mail: 11021977ay@mail.ru

Развитие человека можно рассматривать с трех позиций «как сложного природного существа (индивида), как продукта общественных отношений (личности) и как субъекта деятельности, прежде всего профессионала» [2, с. 13].

Становление личности, как профессионала осуществляется через последовательное прохождение ряда стадий профессионализации, в основе выделения которых лежит социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности (репродуктивный и творческий). С учетом их своеобразия следует рассматривать особенности каждого этапа овладения профессией. Обучение в университете является одним из этапов становления профессиональной зрелости [4], где происходит основное формирование учителя как личности и как профессионала.

Способность будущего педагога к непрерывному пополнению своих знаний и умений, уровень развития его профессионально-значимых личностных качеств, направленность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию являются доминирующими показателями качества личностно-профессионального развития.

Проблеме развития личности в образовательной среде современного вуза посвящены многочисленные исследования (А.Г. Асмолов, Г.А. Берулава, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, А.Р. Фонарев и др.). Их анализ позволяет выделить один из основополагающих принципов психологического сопровождения организации образовательного процесса: принцип личностного развития.

Согласно А.А. Деркачу и В.М. Дьячкову, личностно-профессиональное развитие — это процесс формирования личности (в широком понимании) и ее профессионализма в результате профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий [1, с. 100].

Студент — будущий учитель, участвует в целеобразовании, определяя ближние, средние и дальние цели личности, активизирует определенную деятельность, что способствует его самореализации.

Образовательная среда университета представляет собой педагогическую систему, создающую условия для развития личности будущего учителя физической культуры, компоненты которой в синергичном взаимодействии обеспечивают это развитие.

Для того чтобы будущий учитель физической культуры стремился к достижению профессиональных и личностных вершин, необходимо развивать в нем акмеологическую культуру (Е.В. Селезнева), которая проявляется в личном новообразовании, обуславливающим становление человека как целостности, продуктивность его самоосуществления и оптимальность индивидуальной траектории достижения акме как ступеней самоосуществления [2, с. 51].

Так как обучение в университете является одним из этапов становления профессиональной зрелости будущего учителя физической культуры, необходимо рассматривать условия его подготовки через призму акмеологического подхода.

Акмеологический подход конкретизирует идеи гуманизации современного образования и направлен на самосовершенствование человека в образовательной среде, на его саморазвитие, на движение растущего и взрослого человека от одной вершины к другой, на достижение «акме» в разных видах зрелости человека, в его творчестве, в развитии всех его жизненных сил [3].

Обобщив имеющиеся данные, мы можем сделать вывод о том, что личностно-профессиональное развитие будущего учителя физической культуры это процесс формирования личностных и профессиональных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Основываясь на идее Д.И. Фельдштейна о поуровневом развитии личности, согласно которой «каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований» [6, с. 115], мы выделяем следующие этапы личностно-профессионального развития будущего учителя физической культуры в образовательной среде университета:

- профессиональное самоопределение;

Это узловое звено, когда абитуриент, на основе представлений о себе как личности, проявившей себя в деятельности, связанной со спортом, предполагает дальнейшее свое развитие в ней в качестве учителя физической культуры.

- адаптация к новым условиям обучения и воспитания;

Обучение в университете существенно отличается от обучения в школе своими требованиями, методикой преподавания, высокой

степенью самостоятельности студентов. Длительность этого периода для каждого студента индивидуальна и зависит от его личностных качеств и адаптационных мероприятий, проводимых в университете.

- стабилизация учебной деятельности;

Это промежуточный рубеж личностно-профессионального развития будущего учителя физической культуры, когда его деятельность согласуется с требованиями и правилами, принятыми в университете. На этом этапе происходит выработка индивидуальной траектории развития, собственного стиля учебной, спортивной, общественной деятельности в условиях, создаваемых образовательной средой университета.

- приобретение первоначального педагогического опыта;

Данный этап связан с приобретением первого педагогического опыта на школьной педагогической практике, в тренерской работе либо в наставничестве младших своего спортивного коллектива. Этот опыт лежит в основе «педагогической рефлексии, которая является одной из важных составляющих процесса личностно-профессионального становления будущего учителя физической культуры и обуславливает его профессиональный рост и обеспечивает актуализацию его внутренних потенциалов» [5].

- начальный этап профессионально-творческой деятельности;

На основе полученных знаний в процессе обучения на факультете физической культуры и имеющегося опыта педагогической работы возникает потребность в проявлении своей индивидуальности в профессии.

- осознание своей миссии в профессии;

Базируясь на результатах прохождения предыдущих этапов, студенты идентифицируют себя как учителя физической культуры, оценивая степень собственного соответствия данной профессии. Если идентификация не происходит, то наступает катоболический этап, на котором студент принимает решение не работать по специальности.

- готовность к непрерывному личностно-профессиональному развитию.

Это рубежный этап, представляющий собой способность к самоорганизации в формировании своих личностных качеств и профессиональной деятельности, направленной на переход от старого качественного состояния к новому, более прогрессивному. Достижение будущими учителями физической культуры этого этапа является свидетельством качества профессиональной подготовки.

Критериями личностно-профессионального развития будущего учителя физической культуры будут являться:

- развитие необходимых личностных качеств у будущих учителей физической культуры (коммуникативные и организаторские способности, рефлексивные способности, ценностные ориентации, основанные на гуманизме);
- степень овладения будущими учителями физической культуры профессиональными компетенциями;
- результативность научно-исследовательской деятельности студентов;
- успешность в творческой и социально-значимой деятельности;
- динамика спортивных достижений;
- уровень педагогического мастерства студентов старших курсов.

Длительность каждого этапа для отдельных студентов факультета физической культуры различна и зависит от их личностных качеств и условий, создаваемых образовательной средой университета. Пропуск этапов невозможен, так как освоение каждого из них служит основой для овладения следующим этапом. В идеальном варианте будущий учитель физической культуры должен пройти и завершить все представленные нами этапы личностно-профессионального развития.

Список литературы:

1. Акмеологический словарь. Издание второе, стереотипное / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2010. — 161 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 168 с.
3. Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования / В.Н. Максимова. — СПб.: ЛОИРО, 2002. — 156 с.
4. Полетаева Н.М., Касаткин С.Ф. Актуальные проблемы становления профессиональной деятельности педагога в непрерывном образовании // Проблемы становления профессиональной зрелости педагога в условиях непрерывного образования: сб. науч. тр. Вып 2: Акмеология профессиональной деятельности педагога / под науч. ред. В.Н. Максимовой. — СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. — С. 7—45.
5. Ткач Р.С. Активизация развития педагогической рефлексии будущего учителя физической культуры в процессе вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Хабаровск, 2002. — 162 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 672 с.

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

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Головкин Александр Витальевич

*канд. пед. наук, доцент филиала, г. Ялуторовск,
«Тюменского Государственного нефтегазового университета»*

E-mail: avto55@mail.ru

Управление учебным процессом является самым важным этапом и в свою очередь включает в себя три этапа:

1 этап: изучение объекта (учащегося) включает изучение базовой подготовленности и анализ потребностей;

2 этап: выработка стратегии заключается в поэтапном формировании умственной деятельности (УД). Теория поэтапного формирования мыслительной деятельности представляет учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит к формированию новых навыков;

3 этап: контроль и обратная связь.

На первом этапе определяется уровень знаний, умений, навыков по профессии и что желает учащийся получить в процессе обучения, т. е. его потребности.

Второй этап управления учебным процессом заключается в выработке стратегии формирования умственной деятельности на основе отработки отдельных приемов и действий, которые в итоге должны привести к формированию профессиональных компетенций, а в дальнейшем — к конкурентной работоспособности.

Контроль — важное заключительное звено цикла управления. Контроль имеет следующие функции: контролирующую, обучающую, организующую, развивающую. Задачи контроля состоят в проверке качества знаний, умений, степени понимания, обеспечение обратной связи. Самым распространенным и наиболее применимым видом контроля в процессе обучения является контрольное задание

на выполнение определенного приема, элемента, упражнения в целом и т. п., а также самоконтроль, т.е. как оценивает учащийся свои действия, знания, навыки.

Обратная связь состоит в определении содержания, выработке диагностики качества усвоения, определении качества обратной связи, т.е. передачи информации между педагогом и учащимся. Обратная связь ускоряет процесс обучения, упорядочивает его организацию, делает более открытыми и понятными, более нравственными отношениями между участниками педагогического процесса.

Диагностика качества усвоения заключается в определении уровня усвоения (а). Различают следующие уровни усвоения, которые можно представить в виде графика (рис. 1):

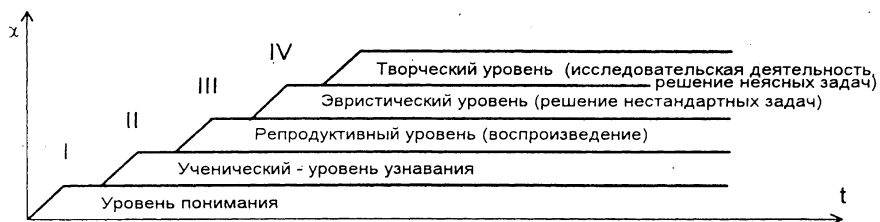


Рисунок 1. Уровни усвоения

Цель педагога — добиться творческого уровня усвоения, чтобы будущий работник смог найти правильное решение в любой ситуации. Уровень усвоения характеризуется коэффициентом усвоения, который, в свою очередь, определяется по формуле:

$$Ka = a / p,$$

где a — количество правильно выполненных действий, операций, приемов;

p — общее количество действий, операций, приемов.

Принято считать коэффициент усвоения нормальным, когда он равен и более 0,7, т. е. $K \geq 0,7$. Исходя из пятибалльной шкалы оценок, коэффициент усвоения имеет следующие значения, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Коэффициент усвоения				
K	0,9-1	0,8-0,9	0,7-0,8	0,7
Оценка	5	4	3	2

Необходимо отметить, что коэффициент усвоения у учащихся должен быть больше 0,9, т. е. $K > 0,9$, на основании обратной связи,

контроля и коррекции обучения по данной дисциплине. Учащиеся, медленно усваивающие знания, получают дополнительные знания. Коррекция при модульном обучении производится на каждом шагу (этапе обучения) при каждой неудаче [2, с. 78].

Чтобы обучать качественно, надо обеспечить эффективную обратную связь, отыскать соответствующие методы и средства, ведущие к конечной цели. Обратная связь необходима учащимся, чтобы ощущать свой рост (развитие). Это является неперенным условием успешности обучения. Обратная связь необходима и педагогу, чтобы, познавая интеллектуальные возможности учащихся, их интересы и коммуникативные способности, современно перестраивать свою собственную деятельность. Обратная связь также дает возможность анализа собственной деятельности и видение того, как понимают и принимают учебный процесс учащиеся и педагоги, что дает возможность вовремя перестроиться и переделать задачи, (задания), может быть, усложнения вариантов дидактики взаимодействия.

На результативность деятельности человека влияет следующая совокупность факторов:

- когнитивные характеристики: адекватность психического отражения действительности в процессе деятельности человека;
- физиологические: здоровье, двигательная способность к реализации различных функций и действий;
- создание и использование систем «человек-машина» на основе психологии человека и эстетики систем;
- социально-личностные: гармоничное взаимодействие людей в производственных коллективах;
- результативность и эффективность решения комплекса проблем по защите человека от опасного труда: температурного, химического, физического, ядерного, плазменного и других воздействий в процессе его трудовой деятельности.

Все вышеуказанные факторы интегрируются в педагогическом смысле понятия «конкурентная работоспособность» как особой компетенции, которую предстоит сформировать практически у каждого будущего работника. Для того, чтобы определить критерии оценки качества сформированной компетенции, т. е. уровня обученности, воспитанности и развитости, стоит обратиться к понятию «качество знаний», имея, естественно, в виду, что только знаниями компетенции не ограничиваются. Под этим подразумевается степень сформированности интеллектуальных умений критического мышления. Именно они оказывают определяющее воздействие на характеристики, которые следует рассматривать в качестве критериев оценки качества

полученных знаний: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость и др.

Необходимо исходить из предположения, что если во время обучения удастся сформировать учебную работоспособность у учащихся, то и во время трудовой деятельности при соблюдении определенных условий они будут проявлять конкурентную работоспособность.

Во-первых, конкурентную работоспособность отличает максимальное количество действий, которые способен выполнить работник за единицу времени. Поэтому важны **временные показатели** учебной работоспособности, которые характеризуют затраты времени обучающихся на усвоение информации, формирование необходимых понятий, умений, навыков, готовности к принятию решений, выполнению самостоятельно организованных работ. Эти показатели напрямую зависят от эффективности затрат времени педагога на преподавание. Они показывают, насколько рационально осуществлены подготовка и проведение образовательного процесса в разных моделях обучения, достаточно ли основного и дополнительного информационного материала, получены ли ответы на вопросы учащихся по электронной почте, своевременно ли осуществлено рецензирование их работ.

Во вторых, следующий показатель учебной работоспособности обучающихся отражает **напряженность их учебного труда** (соразмерно с возможностями) при условии сохранения произвольного внимания и хорошего самочувствия. Она зависит от сложности действий: анализа, синтеза, сравнения, классификации, которые должен выполнить обучающий в рамках определенного занятия. На его деятельность определяюще воздействуют показатели работоспособности педагога, которые зависят от вовлеченности информационных и коммуникационных технологий в повышение производительности труда педагога при условии сохранения благоприятного физиологического, эмоционального и душевного состояния.

В-третьих, важную роль играют показатели мотивационной устойчивости учебной деятельности обучающихся, которые свидетельствуют о наличии или отсутствии **добровольности их участия** в учебной деятельности. Нередко отсутствие мотивации к учению успешно маскируется сломленным сопротивлением влиянию или даже воздействию экстенсивных методов и средств познавательной деятельности. Создается видимость потребности в получении знаний, наличии интереса к процессу и результатам обучения. У таких обучающихся никакой реальной заинтересованности в овладении конкурентной работоспособностью нет. На формирование добровольности участия их в обучении прямое воздействие оказывает

мотивационная устойчивость трудовой деятельности педагога. От нее зависит развитие удовлетворенности обучающихся процессами и результатами учебного труда, заинтересованность в выполнении поставленной задачи и интерес к результатам работы. Формируется осознание того, что данная учебная деятельность впоследствии приведет к успешной адаптации в конкурентных производственных отношениях.

Рациональность использования современных концепций обучения, педагогических технологий, средств информационных и коммуникационных технологий в совместной деятельности педагога и обучающихся характеризуют их стремление **к поиску способов достижения целей обучения**, отвечающих задачам формирования конкурентной работоспособности, **разностороннему информационному обеспечению образовательного процесса**, что также является показателем учебной работоспособности.

На основании анализа содержания технических профессий (квалификационных требований) и отбора наиболее профессионально значимых качеств, надо выявить содержание структурных компонентов конкурентной работоспособности. В процессе анализа когнитивного компонента работоспособности предстоит ответить на вопрос: **какие когнитивные способности связаны с работоспособностью?** Среди них в первую очередь надо выделить непрерывный поиск наиболее эффективных видов деятельности. Чтобы его развить в образовании, надо шире внедрять проблемное и эвристическое обучение. Среди других составляющих когнитивного компонента важную роль играет постоянное овладение профессиональными знаниями, умениями и сформированными на их основе навыками, которые вместе взятые должны образовать синхронную готовность к деятельности которой свойственно гибкое оперативное мышление [1, с. 32].

Требования к выпускнику по итогам основной профессиональной образовательной программы по специальности 1705 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» состоят в том, что выпускник должен быть готов к выполнению производственно-технологической, организационно-управленческой и конструкторско-технологической деятельности в соответствии с квалификационной характеристикой. Различают следующие компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины (модуля). В результате освоения любой дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

1. Знать: основы делового этикета; основы логики; типы личности людей; знать, что устойчивый экономический рост возможен только на пути повышения эффективности труда за счет роста

качества рабочей силы; современные информационные технологии; знать технологические процессы и методы ТО, ремонта, хранения и заправки; теоретические основы технической эксплуатации, умение их использовать на практике.

2. Уметь: воспринимать, обобщать и анализировать информацию; аргументировано и четко строить свою речь; работать в команде; анализировать и оценивать социальную информацию; планировать и осуществлять свою деятельность с учетом результатов этого анализа; работать с современными средствами оргтехники; использовать информационные технологии при проектировании и разработке новых видов транспорта и оборудования; понимать условия, в которых целесообразно обратиться к другим специалистам, руководству или внешним консультантам; поставить перед ними вопросы, требующие решения или согласования; увеличение отдачи от каждого работника не должно приводить к его физической, психологической и личностной деградации из-за интенсификации его труда.

Владеть: способностью к постановке целей и выбору путей их достижения; навыками подготовки, написания и произнесения устных сообщений; навыками руководства подразделением предприятия; полученными знаниями и навыками в создании и организации предприятий сервиса и фирменного обслуживания по полному и специализированному спектру услуг; навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; навыками использования компьютера как средства управления информацией; методами инженерных технологических и экономических расчетов; деловым стилем работы и общения с подчиненными, что включает тактичность, требовательность.

Исходя из структуры учебной работоспособности, мы можем утверждать, что конкурентная работоспособность образуется путем взаимодействия когнитивного, сенсорного, кинестетического компонентов, связывающих воедино значимые физические способности и психологические качества личности. Чтобы быть специалистом высокого класса, нужно очень много работать над собой, необходимо постоянно совершенствоваться в своем мастерстве организации учебного процесса.

Список литературы:

1. Днепров С.А., Головкин А.В. Сущность и структура конкурентной работоспособности. Образование и саморазвитие. Научный журнал. 2011. № 6 (28). 30—38 с.
2. Трубеев В.Я. Дидактико-психологический проект. Проектирование педагогической технологии производственного обучения. Екатеринбург, 1995. 131 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Колпакова Наталья Владимировна

*канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарного образования
филиала КТБОУ АКИПКРО в г. Бийске*

E-mail: nat-kolpa@mail.ru

Реформы российского общества, идущие более двадцати лет в нашей стране, не могли не затронуть образование. Процесс реформирования системы образования идет сложно, неоднозначно. Несмотря на противоречия и трудности, сегодняшняя ситуация создает ряд возможностей для профессионального развития педагога. Остановимся на одном из вариантов.

Как показывает практика, ЕГЭ выявил противоречие в использовании современных образовательных технологий (которых ныне множество) и умением педагога подготовить учащихся к сдаче экзамена. Технологии рассчитаны на развитие ребенка, а экзамен фиксирует ЗУНовский уровень. И все-таки данная проблема разрешима, если ее преодолевать, меняя к ней отношение.

Только в процессе развития ребенок становится компетентным, используя знания и умения для преодоления проблемы в любой ситуации. Присутствуя на уроке русского языка в одной из сельских школ, автор статьи наблюдал, как дети, работая в системно-деятельностном режиме, учились решать одну и ту же проблему разными способами. В конце урока они сами сформулировали правило пунктуации в сложноподчиненном предложении. Оказалось, что класс слабый и только на основе деятельностного подхода в обучении стали возможны такие результаты. Однако большинство педагогов утверждают, что о развивающих технологиях нужно забыть, только традиционная система дает возможность эффективно готовить детей к экзаменам и получать результаты. Усиливает значимость деятельностного подхода в обучении и новый государственный образовательный стандарт. Системно-деятельностный подход является методологической основой ФГОС второго поколения.

Рассмотрим возможности использования данного подхода учителем и его влияние на процесс саморазвития педагога.

Обучение в большинстве случаев осуществляется пока в рамках урока. Взяв за основу традиционную схему урока, видим, что уже в процессе подготовки к уроку учитель продумывает, как на основе

мотивационно-целевого компонента включить учащихся в процесс обучения. При деятельностном процессе обучения формализованная цель или цель учителя не приемлемы, тогда учащийся не будет включен в деятельность, а останется ведомым, что характерно для традиционной системы обучения. Мотивационно-целевой блок включения в деятельность таит в себе много проблем. Если у ребенка мотивация внешняя, то ее нужно поддерживать постоянно. Как перевести мотив на внутренний план ребенка, как сделать его устойчивым? Ответ на эти и другие вопросы, связанные с развитием мотивации у учащихся, требует от учителя психологических знаний, что является возможностью самосовершенствования в области психологии.

Еще более сложная проблема — научить ребенка ставить цель обучения. Целеполагание — методологическое умение, не каждый взрослый может им овладеть, но современное общество требует человека целеустремленного. Методика предлагает ряд способов обучения целеполаганию, но пока их либо недостаточно, либо они неэффективны. Процесс развития умения целеполагания у учащегося идет медленно и неравномерно, растягивается надолго, что создает трудность для учителя. А ведь целеполагание — системообразующий элемент любой деятельности и главный усилитель мотивации. Есть еще один аспект в целеполагании, который усложняет этот процесс: цель должна быть лично значимой для ребенка, иначе он остается исполнителем воли педагога и не становится субъектом деятельности. Есть и опасный момент в процедуре целеполагания — свести все к формализму, чем отличается традиционное обучение. Научиться самому неформально осуществлять целеполагание и разработать методическую систему для обучения этому умению детей есть тоже возможность профессионального саморазвития педагога.

Следующая возможность саморазвития кроется в смене позиции педагога. Деятельностный подход в обучении требует от учителя позиции соучастия, сотворчества, а не всезнающего «транслятора» истины. Учитель должен научиться импровизировать, быть открытым и готовым к любым ситуациям, занимать подвижную позицию. Это более всего пугает учителя. Ведь нужно преодолеть себя, чтобы сойти с пьедестала и при этом не потерять авторитет, который должен основываться не на власти и положении превосходства, а на принципах гуманизма. Есть и еще одна проблема. Если ребенок не готов к либеральному общению, то демократический стиль общения педагога он поймет как слабую попустительскую позицию и вседозволенность. Здесь действует принцип: ищите золотую середину.

Деятельность невозможна без рефлексии, точнее, рефлексия — один из главных элементов любой деятельности. Если принято считать целеполагание системообразующим элементом деятельности, то рефлексия есть ее методологическая основа. Рефлексия может осуществляться только по поводу собственной деятельности и в ее процессе. Рефлексия не итог деятельности с ее положительным результатом, как принято считать. Рефлексия — это осознание того, как, осуществляя деятельность, человек меняется. Итог урока в традиционной системе обучения рассчитан на положительный результат, а если ребенок не понял, не получилось что-то сделать, формируется комплекс неудачника. Но и у того, у кого все получилось, может возникнуть боязнь ошибиться. Рефлексия способствует формированию критического мышления, что актуально для современного человека. Если не получилось добиться положительного результата сейчас? Если что-то не понял — например, что должен сделать, какие знания, умения приобрести? Уровень развития критического мышления определяется по умению задавать вопросы, больше — самому себе. Рефлексия — это диалог с собой, это анализ собственной деятельности сначала и по достижению поставленной цели. Рефлексия имеет нравственный аспект, ты критикуешь сам себя, а не другого. Овладение рефлексивным умением, пожалуй, самая большая возможность педагога по саморазвитию.

Итоги занятия в деятельностном режиме — это ответы на вопросы: почему достиг или нет цель, что предпринимал, что делать далее. У одного учащегося это — положительный результат и уже можно планировать дальнейшие шаги, у другого не все получилось и он решает, как все-таки достичь поставленной цели, а у кого-то ничего не получилось, и нужно понять, почему и что делать? У каждого свой результат и далее своя траектория деятельности на основе осознания и принятия полученных результатов. У учителя появляется новая возможность совершенствования педагогического мастерства — реализация индивидуального подхода в обучении, но не навязывая своей помощи, а по запросу самого учащегося. Возможность саморазвития в подведении итогов собственной деятельности — это не количество положительных отметок или овладение умением, хотя это тоже значимо, но как человек изменился, насколько продвинулся на пути преодоления педагогических проблем, какие вопросы возникли или остались открытыми? Когда учитель подводит итоги урока, делая акцент только на результат и деятельность детей, которую он организует, мало что изменится в его образовательной практике. Обучение на основе деятельностного подхода ставит не только

учащегося в ситуацию определения зоны ближайшего развития, но и учителя. Отрицательные результаты деятельности рассматриваются как возможность корректирования деятельности. В деятельностном режиме нет понятия «отрицательный результат» — есть результат, который необходимо менять.

Деятельностный подход в обучении не случайно называют системным. Результат и положительный, и отрицательный определяет дальнейший этап деятельности, что приводит к ее осознанию, что, в свою очередь, исключает шаблонность. Любая жизненная личностная проблема требует нестандартного решения. Если процесс обучения рассматривать как проблемное поле для учащихся и учителя, а не наезженную колею, определенную методиками, то обучение будет выступать не как процесс воздействия учителя на ученика, а как ситуации «проживания» проблемы для приобретения опыта. Однако важно понимать, что обучение не стихийное состояние, а регламентированный, логичный процесс и создать условия для становления субъектности. Сделать таковым процесс сложно. Как выполнить требования, предписания и остаться субъектом собственной профессиональной деятельности, стать профессионалом и быть свободным. Ответ на эти и другие вопросы есть тоже возможность профессионального саморазвития педагога.

Подведем итоги наших рассуждений. Деятельностный подход в обучении способствует развитию не только учащегося. Бесконечные попытки мотивировать учащегося необходимо заменить процессом продумывания запуска внутренней мотивации; постановку цели сверху — помощью в овладении умением целеполагания; попытки перестроить все под себя сменить на процесс самоизменения; поиск новых методик и технологий направить на выстраивание собственной — это ли не возможности профессионального саморазвития.

Список литературы:

1. Виноградова Н. Дети и педагог: сценарий образовательного процесса // Начальное образование. 2012. № 3, С. 3 — 9.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Academia, 2004. 280 с.
3. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 80 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Купчина Ирина Михайловна

канд. пед. наук, доцент ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

E-mail: Kupchigina@mail.ru

Семыкина Наталья Александровна

магистрант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

E-mail: SE3M15KI4N2@yandex.ru

Состояние системы образования Российской Федерации определяет характер социально-экономического развития современной России. Как одна из важнейших социальных сфер общества образование наделяет личность. Системными знаниями, профессиональными умениями и навыками. В результате личность получает возможность эффективно действовать в системе общественных связей и отношений и добиваться устойчивых показателей высокого социального статуса.

Текущая модернизация современного образования приведет к росту российской экономики и уровня жизни общества в целом, так как образование представляет собой базовую сферу воспроизводства человеческого потенциала, в которой человек формируется как личность. Получаемые знания помогают раскрытию сущности человеческой жизни в социуме, так как миропонимание, мировоззрение, определение места и роли личности в обществе, усвоение гуманитарных основ общения, норм морали и нравственности социокультурное развитие индивида делают человека частью общества. Профессиональная подготовка человека в образовательной системе закладывает прочную базу профессиональной деятельности, в наибольшей степени реализующую личностные способности, его трудовой потенциал. Именно поэтому в теории человеческого капитала уровень образования населения рассматривается как главная составляющая его ценности, а образование единодушно признается в качестве постоянной составляющей трудовой деятельности.

Трансформационные процессы в экономике требуют инновационного подхода. В системе профессиональной подготовки учителей. В связи с этим происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Одной из ведущих тенденций развития системы непрерывного педагогического образования на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах общества является усиление внимания к профессиональной деятельности учителей, а именно к формированию их методической культуры, которая характеризуется отказом от известных штампов, стереотипов в работе, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность.

В связи с этим, возникает проблема формирования методологической культуры учителя, которая способствует развитию ценностного мышления учителя, пониманию им, значимости методологической культуры профессиональной деятельности, формированию ценностного отношения к методологической культуре, стремлению к осуществлению ценностной рефлексии и саморефлексии в профессиональной деятельности.

Теоретический анализ источников по проблеме изучения методологической культуры показал, что понятие методологической культуры имеет несколько значений, рассматривается авторами по-разному, как:

- знание философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровня; проектирование и организация воспитательно-образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методологическая рефлексия (М.А. Петухов);
- знание, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения (В.В. Краевский);
- культура профессионального мышления, основанная на методологических знаниях, важнейшую часть которых составляет рефлексия (А.А. Орлов);
- знание из разных категорий (научного познания, информированности, знаний, умений и навыков), в котором выделяется осмысленное знание, и рассматривается в качестве одного из структурно образующих факторов развития педагога как исследователя (Р.Ш. Царева);
- целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогические убеждения, рассматриваемые как философия учителя; мыследеятельность, представленная как методологическая рефлексия на уровне понимания и рассматриваемая как внутренний план сознания и самосознания (А.С. Ходусов);

- специфически российская ценностная основа, управляющая педагогической деятельностью не по задаваемым извне схемам, а внутри исходя из нравственно значимых для личности педагога, субъективно определяемых ею смыслов (А.И. Удалов) [1, с. 85].

- в сфере образования методологическая культура рассматривается как культура мышления, которая проявляется в способности мыслить, самостоятельно сравнивать сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно ее обосновать и профессионально отстаивать. Учителю необходимо понять, что ему требуется необходимый набор инструментов, с помощью которых он будет выполнять указанные выше действия. К этим действиям следует отнести полученные ранее знания определенных методологических норм, умения их применять в процессе педагогических условий [4, с. 111].

Ученые определяют, что на первых этапах формирования методологической культуры необходимо заложить основы этих действий, которые позволяют сформировать методологические знания и умения, позволяющие судить о готовности педагога создавать пространство, способствующее осуществлению процессов развития образования и инновационной деятельности.

О.В. Тупило обращает внимание на то, что осваивая методологическую культуру, учитель осознает ее основные признаки:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установку на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления учителя на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие свойства»;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексии по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;

- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики [2, с. 22].

Автор указывает, что осознание признаков методологической культуры, поможет учителю овладеть аппаратом научной деятельности, в процессе которой учитель опирается на практико-ориентированную методологию. Она позволяет ему максимально использовать все необходимые средства и методы: рефлексию; анализ и самоанализ; оценку и самооценку педагогических явлений; поиск и выбор культурных смыслов; варианты своей образовательной деятельности [2, с. 83].

Учитель стремится овладеть методологией, он начинает мыслить по-новому, опираясь на ее принцип. Также педагог выделяет для себя основные критерии сформированности методологической культуры: методологические знания; исследовательские умения; положительное личностное отношение к методологической культуре, как новой педагогической ценности [3, с. 102].

Так, постепенно расширил свое понимание сущности и содержания методологической культуры, учитель осознает необходимость ее ориентирования. Он приобретает статус «педагога-экспериментатора», «учителя-инноватора». Это высший показатель его профессиональной готовности в условиях современного образования.

Таким образом, проблема формирования методологической культуры учителя в школе является актуальной и своевременной. Очевидно, что в основе методологической культуры учителя лежит характеристика качественного состояния педагогической инновационной деятельности, которая определяется тем, насколько современный учитель понимает логику основных педагогических концепций, характеристики и противоречия развития мирового педагогического процесса, закономерности становления педагогической мысли и школы, владеет навыками научного анализа, основами профессиональной этики, стремится к совершенствованию качества и результативности учебно-воспитательного процесса, умеет самостоятельно конструировать педагогическую инновационную деятельность. Обозначенное направление активизирует развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности учителя, его способности быть субъектом педагогической инновационной деятельности.

Список литературы:

1. Слостенин В.А., Татарин В.Э. Методологическая культура учителя// Советская педагогика 1990, — S7 — С. 82—88
2. Тупилко О.В. Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности: Автограф. дис.канд.пед.наук. — М., Красноярск, 2006.
3. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. — М., 1997 — 382 с.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./А.В. Хуторской. — М.: Издательский центр «Академия», 2008.— 256 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Утепбергенова Зинакул Дуйсенбаевна

*канд. пед. наук, кафедра теоретической и практической
психологии КГЖПУ*

г. Алматы, Республика Казахстан

E-mail: zeynekul_utepbergenova@mail.ru

Качество образования является целью всех, кто занимается трудовой деятельностью в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Эффективность системы образования определяется профессионализмом и компетентностью педагогических кадров. Для достижения высокого уровня профессионализма педагогу необходима постоянная работа над собой, способность развивать профессиональные качества, заниматься самовоспитанием и самосовершенствованием.

Исследования, проводимые в области профессионального саморазвития педагогов, можно сгруппировать следующим образом:

- научные труды, посвященные изучению гностического компонента педагогической деятельности (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Хмель и др.);
- исследования, посвященные изучению содержания и структуры профессионального самопознания (М.Ж. Жадрина, К.К. Жампеисова, А.К. Маркова, В.С. Магун, И.Л. Фельдман, Х.Т. Шерьязданова и др.).

- работы, в которых исследуется оценка и самооценка профессионально важных аспектов деятельности (Н.Д. Иванова, С.Т. Каргин, В.Н. Козиев, Г.К. Нургалиева, А.К. Рысбаева, К.С. Успанов и др.);

- изыскания в области педагогической акмеологии (В.М. Антипова, Ф.Б. Балкизова, Е.Н. Богданов, Н.В. Бордовская и др.).

Целью данного сообщения является изложение некоторых вопросов исследовательской работы по проблеме профессионального саморазвития педагогов.

Интерес представляет диссертационное исследование И.Л. Фельдман, посвященное изучению проблемы развития профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. Результаты данного исследования показали, что учителя с *низким уровнем* развития профессионального самопознания характеризуются неадекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, а также неадекватной самооценкой, основанной на необъективном отношении к себе, незрелости гностической и оценочной деятельности, не сформированности внутренних критериев самооценки. Эти учителя не только не имеют адекватных знаний о профессии и самом себе, но и не стремятся к их получению. Для учителей со *средним уровнем* развития профессионального самопознания характерно недостаточно полное и адекватное понимание сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, себя как субъекта этой деятельности, недостаточно адекватная самооценка, средний уровень развития гностических и перцептивно-рефлексивных умений, а также недостаточное стремление к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию в педагогической деятельности. Учителя с *высоким уровнем* развития профессионального самопознания характеризуются наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, адекватной самооценкой, высоким уровнем гностических и перцептивно-рефлексивных умений, а также наличием активного стремления к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию [1].

Исследования, проводимые в сфере профессионального саморазвития педагогов высшей школы, представляют особый интерес, так как специфические особенности преподавателя высшего учебного заведения (ВУЗа) требуют изучения проблемы на основе

широкого спектра вопросов, связанных с методологическими, теоретическими и технологическими основаниями деятельности.

Так, в методологическом аспекте требуется осмысление понятий «саморазвитие», «профессиональное саморазвитие», «профессиональное саморазвитие педагога высшей школы».

Теоретические основы связаны с осмыслением содержания и структуры профессионального саморазвития преподавателя ВУЗа. Вне сомнения, теоретическая подготовка педагога предполагает овладение теориями, определяющие законы, закономерности, движущие силы и механизмы самоорганизации личности.

Реализация технологического подхода предусматривает поиск методик и технологий, способствующих развитию умений и навыков профессионального самосовершенствования педагогов высшей школы.

Анализ теоретических источников показывает, что определение понятия «саморазвитие» тесно связано с направленностью цели индивида. Так, психолог А. Поляков утверждает, что саморазвитие — это процесс, и как всякий процесс, оно необходимо для достижения определенной цели. Особенность саморазвития в том, что цели всегда меняются, в зависимости от уровня осознанности, умения рисковать, самодисциплины, веры в себя. Эти критерии определяют, цель, которую человек ставит перед собой, и сроки ее достижения.

Ученый считает, что первый шаг в саморазвитии - это процесс самопознания. Каждый человек стремится идентифицировать себя в мире, позиционирует в мысленной системе координат, относительно своих кумиров, идеалов, коллег по работе, членов семьи (родительской и семьи, которая уже им создана), религии, духовных учителей и наставников... В общем, человек ищет ответ на вопрос “кто я в этом мире?” Этот поиск может длиться мгновение, а может затянуться на долгие годы [2].

Итак, понятие «саморазвитие» взаимодействует с понятием «самопознание». Разработчики учебных программ для предмета «Самопознание» считают, что объектом самопознания как целостного предмета является человек, который рассматривается в контексте природного и социального аспектов бытия. Человек, являясь самоорганизованной системой, проявляет себя как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность. Органическое единство данных ракурсов человека обеспечивает его гармоническое развитие, включающее самоопределение, самоактуализацию, самореализацию и самосовершенствование [3, с. 73].

Проблема саморазвития педагога требует осмысления терминов, понятий, с помощью которых возможно определение содержания

и механизмов организации профессиональной деятельности, характеризующихся высоким уровнем профессиональной зрелости, компетентностным подходом к решению вопросов обучения и воспитания обучающейся молодежи.

Профессиональное саморазвитие педагога тесно связано с развитием педагогической техники, то есть с развитием способностей, обеспечивающих проявление мастерства в умении говорить, управлять мимикой, жестами, пантомимикой. Культура поведения, которая включает двигательную культуру, культуру мышления и речи требует самовоспитания, использования упражнений для развития дикции, артикуляции, интонационного строя голоса и др.

Вне сомнения, саморазвитие педагога предусматривает овладение волевыми техниками, которые позволяют осмыслить психические механизмы индивида, поведенческие стереотипы, способствуют грамотному выстраиванию межличностных отношений.

Исследователь А. Макурин разработал принципы саморазвития человека, представляющих определенный интерес. Так, один из его принципов гласит: «Запомните: будущее не равно прошлому! Вы можете изменить себя, свое поведение, свои эмоции, свои убеждения. Если бы все события повторяли только то, что «уже было», не привнося новшеств — тогда не было бы прогресса и люди до сих пор бы ходили в шкурах с дубинами... Прогресс и саморазвитие возможны тогда, когда вы делаете что-то новое, то, что вы не делали раньше» [4].

В аспекте нашего исследования, отметим, что профессиональная деятельность педагога требует творческого подхода. Следовательно, педагогу необходимо постоянно совершенствоваться, изучая инновационные методики и технологии организации профессиональной деятельности.

Мы согласны с мнением Т.В. Лучкиной о том, что инновационная деятельность педагога сопряжена с личностно-профессиональным саморазвитием и обусловлена необходимостью учета следующих закономерностей:

- чем выше личностный потенциал педагога, его способность быть субъектом инновационной деятельности, тем эффективнее процесс личностно-профессионального саморазвития;
- чем более созидательны результаты профессиональной деятельности педагога как инновационной, тем увереннее он продвигается к профессиональной зрелости;
- чем активнее рефлексивная позиция преподавателя в инновационной деятельности, тем выше уровень его личностно-профессионального саморазвития;

- чем выше уровень ценностного отношения молодого педагога к инновационной деятельности, тем интенсивнее процесс его духовно-нравственного самоукрепления [5].

В связи с этим, исследование искомой проблемы будет наиболее полным при наличии описания и анализа опыта профессионального саморазвития педагогов прошлого и настоящего. Существует множество примеров достижения вершин профессионального мастерства, как в истории педагогической мысли, так и современности. Это отдельная часть исследования, которое имеет свое продолжение.

Список литературы:

1. Лучкина Т.В. Роль инновационной деятельности в личностно-профессиональном саморазвитии молодого педагога: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Хабаровск, 2000. 203 с.
2. Макурин А. Тренинг личностного роста [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://antonmakurin.ru/blog/articles/article_28.html
3. Поляков А. Что такое самопознание? Какие этапы самопознания существуют? [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.grc-eka.ru/blog/chto-takoe-samorazvitie-kakie-etapy-samorazvitiya-sushhestvuyut.html>
4. Самопознание: учебная программа для общеобразовательных школ. — Алматы.: ННПООЦ «Бобек», 2010. 74 с.
5. Фельдман И.Л. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: М., 2005. 292 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Климова Татьяна Владимировна

ст. преподаватель АмГУ, г. Благовещенск

E-mail: tanchik121298@mail.ru

Введение уровневой системы подготовки кадров предполагает принятие современной образовательной концепции, адекватной времени, условиям рынка и практически реализующей инновационные подходы в профессиональном образовании.

Фирмы, предприятия, учреждения и организации, включая и органы управления, формируют организованный спрос на специалистов и предъявляют его на рынке, а также устанавливают требования к своим будущим работникам с позиции профессиональных и должностных требований, определяют условия будущей трудовой деятельности [3, с. 70]. Высшая школа в условиях модернизации не может полностью удовлетворять развивающиеся потребности рынка труда. Значительная часть выпускников вузов испытывают существенные трудности в соответствии требованиям работодателя, в профессиональной адаптации, общении с коллегами, усвоении корпоративных ценностей, норм и правил общения, существующих в организации.

По мнению ряда исследователей (О.В. Горшкова, Л.Н. Захарова, Г.И. Мальцева) трудности трудоустройства и адаптации выпускников университетов заключаются в различии между культурой вузов и корпоративной культурой организаций, в которых начинают работать выпускники. Именно поэтому обеспечение преемственности в корпоративных культурах образования и бизнеса, учет влияния этих факторов на позиционирование молодого специалиста на рынке труда и является важной задачей профессиональной подготовки.

Переход на бакалавриат и магистратуру требует изменений в подходах ко всей профессиональной подготовке в вузе. В основном

новые направления подготовки открываются на базе существующих специальностей. Примером может служить бакалавриат «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и социальная педагогика», который в Амурском государственном университете открылся на базе специальности «Социальная педагогика».

Целью и результатом профессиональной подготовки бакалавра является высококвалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную профессиональную среду, требующую определенных знаний, умений, навыков и личностных характеристик. В связи с этим профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования должна осуществляться исходя из положений и принципов, отражающих существенные особенности практической деятельности социальной сферы.

Корпоративизм на основе системы ценностей и убеждений, которые определяют поведение и характер деятельности сообщества с учетом социально-этической ответственности, базируется на корпоративной культуре. В работах российских исследователей В.А. Спивака, И.Н. Кузнецова, Э.А. Капитонова и А.Э. Капитонова, Ф.И. Шаркова и В.А. Ткачева, Т.Н. Персиковой, В.Г. Макеевой понятие корпоративная культура рассматривается как культура сообщества, организации, обеспечивающее сплоченность и повышение эффективности организации. Корпоративная культура существует и развивается через культуру личности каждого члена корпоративного сообщества.

Развитие культуры личности в рамках образовательного процесса исследуется в работах Л.А. Воловича, Л.С. Волковой, И.И. Ереминой, Н.Б. Крыловой, Г.В. Мухаметзяновой, В.Ш. Масленниковой, что позволяет говорить о формировании корпоративно-профессиональной культуры личности в процессе профессиональной подготовки и вузовского обучения.

Формирование профессионально-корпоративной культуры бакалавра психолого-педагогического образования определяет не только качество выполняемой им работы, уровень понимания задач, но и определяет общий корпоративный фон, формирует меру социальной ответственности за труд и место профессии в обществе.

Важным условием становления профессионально-корпоративной культуры студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» является формирование корпоративных психолого-педагогических ценностей. Данное условие частично реализуется через корпоративную среду обучения, в которой выявляется профессионально-личностная значимость деятельности студента и преподавателя. Корпоративная среда формируется

в ролевом соотношении участников образовательного процесса, в игровом пространстве профессионально-коммуникативной ситуации, а также в создании коммуникативной компетентности среды общения студентов на занятиях [1, с. 30].

Профессиональное развитие будущих бакалавров, основанное на приобщении к корпоративным ценностям, способствует переживанию внутренних источников, связей, механизмов развития, сути явлений, необходимых для обеспечения более глубокого уровня понимания внешних явлений — поведения, поступков и связанных с сознанием условий самоорганизации личностных структур сознания в профессиональной деятельности.

Профессионально-личностная подготовка бакалавра, направленная на формирование корпоративных ценностей — это комплекс педагогических воздействий, осуществляемых на определенном уровне образовательной системы и направленных на становление профессионала в области психолого-педагогического образования. В данном комплексе целенаправленных воздействий на обучаемого можно выделить свои структурные компоненты.

Когнитивный компонент предполагает овладение системой многосторонних знаний, навыков и умений в различных видах деятельности в рамках специальности или направления подготовки.

Ценностно-смысловой компонент предполагает профессионально-личностное обучение студентов, в процессе которого реализуются профессионально важные качества бакалавра, с целью активизации имеющегося (полученного в процессе реализации когнитивного компонента) опыта.

Поведенческий компонент предполагает, что приобретенные знания, навыки и умения обретают форму моделей будущей профессиональной деятельности [2, с. 96].

Процесс формирования корпоративных ценностей студентов психолого-педагогического образования предполагает учет ряда условий, соблюдение которых будет благоприятно влиять на процесс становления профессионально-корпоративной культуры будущих бакалавров.

Психолого-педагогические, дидактические и организационно-педагогические условия реализуются с помощью широкого диапазона методов, среди которых как традиционные, так и инновационные (практические занятия, деловые игры, проблемные задания, тренинги, корпоративное руководство, традиции, информационное обеспечение и т. д.). Комплексное использование методов и будет способствовать, в результате, формированию корпоративных ценностей бакалавров психолого-педагогического

образования, проявляющихся как социальная ответственность, социальная активность, репутационный менталитет, профессиональная компетентность.

Формирование основополагающих профессионально-личностных качеств бакалавров психолого-педагогического образования способствует выделению их как профессиональной корпорации, обладающей характерной корпоративной культурой, этикой, ответственных за продукт собственной деятельности, способных квалифицированно выполнять возложенные на них обязанности, удовлетворяя тем самым социальный заказ, сформулированный российским обществом вузовской системе образования и соответствующих потребностям российского общества.

Значение профессионально-корпоративной культуры в профессиональной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования следующее. Профессионально-корпоративная культура обеспечивает:

- формирование морально-этических ценностей и установок жизнедеятельности, побуждающих интеллектуальный и духовный потенциал студентов на эффективную работу (корпоративный гимн, корпоративные кодексы и т. п.);
- упрочнение связей студентов с преподавателями (образование социального партнерства), чувства общности (солидарности) всех уровней вокруг ценностей, норм, традиций, повышение ответственности за качество совместной деятельности (формирование духа единства);
- создание фирменного стиля, направленного на развитие культуры качества, процветание выпускающей кафедры, стимулирование удовлетворенности деятельностью;
- завоевание благожелательного отношения со стороны общественности, находящейся во вне корпорации (организация связи с общественностью).

Корпоративная культура формируется под воздействием как внутренних, так и внешних факторов: сформулированной корпоративной философии, менталитета, внешней среды, моды.

Усвоенная человеком корпоративная культура оказывает серьезное влияние на его личность. При этом следует отметить, что она становится даже интегративной характеристикой личности, отражает определенный уровень развития творческих сил и способностей индивида, выраженных в типах и формах организации деятельности. Поэтому, являясь членом корпоративного сообщества, получая знания об основах корпоративной культуры, студенты

в определенной мере развиваются в личностно-профессиональном плане.

Таким образом, профессионально-корпоративная культура, становясь основой поведения, восприятия, познания, принятия решений в сфере профессиональной деятельности бакалавра, проявляется в содержании и результатах учебной и профессиональной деятельности, направленной на преобразование предметного мира и развитие сферы человеческих взаимоотношений, и включает в себя интеллектуальное, нравственное и эстетическое, ценностное развитие специалиста. Очевидно, базовые представления о профессионально-корпоративной культуре (для ее адекватного восприятия) надо закладывать в вузе.

Список литературы:

1. Мальцева Г.И., Горшкова О.В. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Высшее образование в России. — 2006. — № 9. — С. 26—32.
2. Пасленов А.И. Теоретико-методологические основы процесса управления корпоративной культурой студенческой группы // Высшее образование России. — 2008. — № 6. — С. 95—105.
3. Резник С.Д., Сочилова А.А. Работодатели и студенты: о путях формирования конкурентоспособности студенчества // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — № 3 (67). — С. 70—76.

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кротова Вера Юрьевна

*учитель-дефектолог ОЦ РДПОВ «Парус надежды», г. Воронеж
E-mail: salut-vera06@mail.ru*

В настоящее время приоритет семьи в воспитании ребенка ни у кого не вызывает сомнения. Закон Российской Федерации «Об образовании» [1, с. 23] признает, что родители являются первыми педагогами своих детей. Поэтому так актуальны исследования теоретических и практических аспектов сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи, использования новых, нетрадиционных форм взаимодействия с родителями.

Отношения дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии вовлечения родителей в его деятельность.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДОУ с семьей — установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Однако многое зависит от родительско-детских отношений, сложившихся в данной семье. Поэтому нами было проведено исследование на базе МДОУ «ЦРР — детский сад № 138» г. Воронежа с помощью опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина [4, с. 173], опросника для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской [3, с. 94], а также авторской анкеты, направленной на выявление характера отношения родителей к работе логопеда.

Результаты опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина [4, с. 173] распределились следующим образом. По шкале «принятие-отвержение» все опрашиваемые набрали высокие баллы, что говорит о преобладании у родителей выраженного положительного отношения к ребенку. В такой семье взрослые принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают

его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с ним немало времени и не жалеют об этом.

По шкале «кооперация» результаты ближе к высоким, чем к низким, что означает проявление внимания к тому, что интересует ребенка, высокую оценку его способностей, поощрение самостоятельности и инициативы.

Только двое испытуемых набрали высокие баллы по шкале «симбиоз», результаты остальных также ближе к высоким, чем к низким. При таких родительско-детских отношениях родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, ограждают от неприятностей.

Подобное распределение результатов установлено по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Треть испытуемых показали высокие баллы, что говорит о том, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинированные рамки. Он навязывает почти во всем свою волю. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале является промежуток от 3 до 5 баллов.

По шкале «инфантилизация» четверть опрошиваемых набрала низкие баллы, остальные — средние. Это показывает, что все родители адекватны в отношении к неудачам ребенка: что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

Таким образом, можно сделать вывод, что психологическая дистанция между родителями и детьми в группе испытуемых отсутствует, практически все родители имеют выраженное положительное отношение к ребенку, проявляют внимание к тому, что интересует его, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных. Все родители адекватны в отношении к неудачам ребенка, однако практически половина из них ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку.

Результаты опросника для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской [3, с. 94] распределились следующим образом: 80 % испытуемых набрали самые высокие баллы по шкале «нетребовательность — требовательность», а 20 % опрошиваемых — самые низкие. Анализ результатов позволяет установить уровень требовательности испытуемых к своим детям, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком: чем выше показание по этой

шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

По результатам шкалы «мягкость — строгость» можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения к чему-либо. Исследование позволило установить, что наибольшая степень строгости в исследуемой группе проявляется у 90 % испытуемых. Однако результаты 10 % находятся на среднем уровне, то есть они относительно строги к своим детям.

Анализ шкалы «автономность-контроль» показал, что средний уровень представлен у 50 % испытуемых, у 20 % — низкий уровень контроля. Высокий уровень контроля проявляется в мелочной опеке, навязчивости, стремлении во всем ограничивать. Это может быть следствием безразличного отношения к ребенку, либо любви. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением привить ему самостоятельность. В то же время низкий контроль может привести к полной автономии ребенка.

Шкала «эмоциональная дистанция» отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Высокие результаты по шкале обнаружены только у трех исследуемых. Наивысший уровень принятия личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка отмечен у трети опрашиваемых, остальные показали равномерное распределение результатов по среднему и высшему уровню.

Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия: в данной группе он достаточно высок.

Проанализировав результаты шкалы «последовательность — непоследовательность», мы установили, что большая часть исследуемых последовательна и постоянна в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений. Преобладают в основном средние результаты.

В исследуемой группе такая тактика семейного воспитания, как конфронтация наблюдается только в семье у 1 испытуемого, у остальных она не выявлена. Результаты последней шкалы высокие; у всех опрашиваемых от 60 % до 100 %. Исходя из этого, можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство родителей отрицает наличие речевых проблем у своего ребенка. В то же время все анкетированные положительно относятся к занятиям детей с логопедом, лишь один отец этого стесняется. Все родители

объясняют детям, что необходимо работать над правильной речью, иначе ребенок не будет понимать смысл логопедических занятий.

Большинство родителей согласны, что при объединении усилий логопеда, воспитателя и семьи можно добиться хороших результатов. Так, один из родителей считает, что семья должна принимать непосредственное участие в исправлении речевых нарушений, но не знает, что нужно делать, а у другого нет времени. В свою очередь, О.В. Бачина [2, с. 23] и Л.Н. Самородова [2, с. 24] отмечают, что «создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга».

Развитием речи детей в исследуемой нами группе занимаются преимущественно бабушки. Лишь треть опрошенных указали, что этим вопросом занимаются родители и еще треть — все члены семьи.

Четверть семей имеет второго ребенка, что служит, по мнению родителей, одним из благоприятных факторов развития речевой коммуникации у дошкольников. Среди особенностей детей, которые родители считают значимыми для развития их коммуникативной деятельности, были выделены впечатлительность, ранимость, тревожность, реже — раздражительность, скромность, лень, плаксивость, невнимательность. Потенциальными трудностями в обучении родители считают быструю утомляемость, неусидчивость, лень, отсутствие интереса.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Отношения между родителями и детьми в исследуемой нами группе построены преимущественно по типу сотрудничества, но встречаются и элементы опеки и диктата.

- Исследуемые родители имеют выраженное положительное отношение к ребенку, принимают его личностные качества и поведенческие проявления. При отсутствии психологической дистанции родители проявляют внимание к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных, неудачи ребенка считают случайными и верят в него. У большинства испытуемых отмечается высокий уровень удовлетворенности отношениями и сотрудничества с детьми. Преимущественная часть исследуемых последовательна и постоянна в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений.

- Анкетированные родители в большинстве своем положительно относятся к логопедическим занятиям и настроены на взаимодействие

с педагогами, поскольку часто обращаются к педагогам ДОУ по вопросам обучения и воспитания детей, и, в частности, развития у них речевой коммуникации.

В заключении важно отметить, что наиболее продуктивным типом детско-родительских отношений является «сотрудничество». В то же время большинство родителей считают, что при объединении усилий логопедов, воспитателей и семьи можно добиться значительных результатов развитии речевой коммуникации дошкольников.

Список литературы:

1. Закон РФ «Об образовании» (по состоянию на 10 февраля 2008 года) — Новосибирск: Сибирский университет издательство, 2008. — 64 с.
2. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 64 с.
3. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 94 — 108.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с:

1.9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕСТО БИБЛИОТЕЧНОЙ ПРОФЕССИОЛОГИИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БИБЛИОТЕЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Елфимова Людмила Васильевна

методист ВГАПКуПРО, г. Волгоград

E-mail: elfimovaapk@gmail.com

Любая профессиональная деятельность проходит определенные этапы развития, в результате которых складываются определенные представления и стереотипы о той или иной профессии. Не будет исключением и профессия библиотекарь, традиционно относящаяся к классу «человек — человек», которая находится в состоянии трансформации, вызванной рядом сложившихся в современном обществе изменений вокруг роли и статуса библиотеки как одного из социальных институтов и работников библиотек. В настоящий момент библиотечная профессия переживает серьезные изменения, наблюдается сильная технологизация отдельных направлений библиотечной работы, при этом для части направлений сохраняется сугубо гуманитарный характер деятельности, которые сопровождаются непониманием специфики библиотечно-информационной деятельности и библиотечной профессии среди работников библиотек всех типов и видов. В сложившейся ситуации необходимо провести коренной перелом в представлениях о библиотечной профессии среди библиотечных специалистов, проведение данной работы возможно в системе непрерывного образования библиотечных специалистов. В системе среднего и высшего профессионального образования такой переход уже запущен и частично реализуется средствами новой для отечественного библиотековедения дисциплины «библиотечная профессиология». Остаются под вопросом библиотечные работники, которые уже получили высшее или среднее специальное образование, для них в системе дополнительного профессионального образования необходимо введение похожей учебной дисциплины, которая помогла адаптироваться к происходящим изменениям в библиотечно-информационной деятельности.

Активная публикация научных, методических и учебных материалов постепенно приводит к пониманию того, что библиотечная профессия имеет все признаки самостоятельной науки и специального учебного предмета, а именно: объект, систему категорий и пределы, обозначенные системой понятий. Впервые в терминологическом словаре, подготовленном Библиотекой по естественным наукам РАН, за данным направлением была предпринята попытка закрепить статус научной дисциплины, что стало способствовать ее продвижению как учебной дисциплины. В приведенном ниже определении обозначены основные области, которыми, по мнению авторов словаря, библиотечная профессия представлена.

«Библиотечная профессия — формирующаяся библиотечная дисциплина, изучающая кадры библиотекарей (задачи, содержание, формы и специфику трудовой деятельности библиотечных работников, роль библиотекаря в обществе, библиотечной профессии как социальной группы, труд и профессионализацию библиотечных специалистов профессиональные требования к библиотечным кадрам, направленность содержание и объем библиотечного образования, профессиональную этику, престиж библиотечной профессии в обществе и т. п.)» [5, с. 29].

В связи с этим наблюдался разброс в представлениях: о содержании данной учебной дисциплины, месте ее в подготовке библиотечных специалистов высшего и среднего звена, профессиональной переподготовке и повышении квалификации работников библиотек. В настоящий момент наблюдается некоторая стабилизация в данном направлении, так как введены в действие новые образовательные стандарты подготовки библиотечных специалистов, следует отметить наличие данной дисциплины в учебных планах и до введения нового стандарта. Наличие в образовательных программах дополнительного профессионального образования данная дисциплина не всегда находила отражение, хотя достаточно много учреждений их реализуют среди них крупнейшие библиотеки России (РГБ, РНБ, ГПНТБ СО РАН и др.), вузы культуры, учреждения дополнительного профессионального образования.

Библиотечная профессия впервые была включена в образовательную программу дополнительного профессионального образования библиотечных специалистов в материалах Высших библиотечных курсов Российской государственной библиотеки, когда в составе дисциплины «Библиотечное дело» был выделен раздел «Библиотечная профессия», включающий в себя методические рекомендации и список литературы. Содержание представлено следующими темами: Методологические основы библиотечной

профессиологии; Эволюция библиотечной профессиологии; Библиотечная профессия и ее специальности; Деловая игра «Профессиограмма библиотечного работника»; Управление профессионализацией [1]. Объем данного раздела был достаточно небольшим и не превышал 12 часов на все виды занятий.

Следующий интересный пример можно найти в работе Сибирского регионального библиотечного центра непрерывного образования ГПНТБ СО РАН, данный центр осуществляет переподготовку работников библиотек, не имеющих профессионального образования. В учебно-методическом комплексе данных курсов выделена дисциплина «Общее библиотековедение» в структуре, которой прослеживается интересный раздел «Раздел 4 Библиотечная профессиология». Согласно плану на освоение данного материала отводится 2 часа в виде семинарских занятий, здесь же прилагаются презентации, которые призваны помочь слушателям курсов разобраться в материале. Содержание представлено следующими темами: Особенности библиотечного труда и его изучение; Библиотечная профессия. Требования к кадрам. Профессиональная подготовка и непрерывное образование [6].

К настоящему моменту ГПНТБ СО РАН подготовлена новая образовательная программа, в которой данный раздел был изменен на «Библиотечная профессия», хотя его содержание подверглось некоторым уточнениям, но основа осталась прежней: Профессиональная подготовка и непрерывное образование. Требования к кадрам; Особенности библиотечного труда. Психологический климат в коллективе. Руководство кадрами [6]. Объем данного раздела в новой редакции составляет уже 3 часа лекций.

В настоящий момент главным ориентиром в определении примерного содержания данной дисциплины в рамках постдипломной подготовки библиотечных специалистов являются новые образовательные стандарты, а в первую очередь по подготовке магистров библиотечно-информационной деятельности [7]. Предмет «Библиотечная профессиология» впервые внесен в перечень дисциплин, обязательных для изучения; на государственном уровне определен основной минимум его содержания (что ранее могло варьироваться в зависимости от образовательного учреждения).

В примерной основной образовательной программе высшего профессионального образования направление подготовки 071900 Библиотечно-информационная деятельность (магистр), предложена аннотация курса, которая регламентирует цель и содержание дисциплины. Согласно этому документу цель дисциплины: изучение

эволюции библиотечной профессии, формирования и развития самосознания и самоопределения библиотечно-информационного специалиста, особенностей профессиональной деятельности в библиотеке. В данном документе предложено примерное содержание курса, которое представлено следующими направлениями: Библиотечная профессия в системе профессиологических исследований; История и современные проблемы библиотечной профессиологии; Библиотечно-информационная профессия в контексте отечественных и мировых тенденций развития библиотечно-информационной деятельности; Библиотечно-информационный специалист как особая социально-профессиональная группа: перспективы развития и сохранения, трансформация в контексте изменений социокультурной сферы; Компетентностный подход к библиотечно-информационному образованию [4].

Следует отметить, что данный документ носит рекомендательный характер и может быть скорректирован в соответствии с потребностями образовательного учреждения.

В программе подготовки бакалавров библиотечно-информационной деятельности подобная обязательная дисциплина отсутствует, но за счет вузовского компонента возможно введение учебной дисциплины «Введение в специальность», в рамках которой, будущим специалистам, будет дано первичное представление о библиотечной профессии.

Заложенные стандартом ВПО направления нашли отражение в программе дополнительного профессионального образования библиотечных специалистов разработанной в Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Данная программа предусматривает в рамках модуля 3 «Дисциплины предметной области» раздел «3.1 Библиотечная профессиология», в котором слушателям курсов для освоения предложены следующие темы: Библиотекари как социально-профессиональная группа; Имидж библиотечной профессии; Профессиограмма библиотекаря; Профессиональное развитие и самообразование библиотекаря [3]. Общий объем предложенной дисциплины составляет 18 часов, которые предполагают лекционные и практические занятия. Данная программа предполагает повышение квалификации работников библиотек образовательных учреждений (ввиду особой специфики их профессиональной деятельности в отличие от сотрудников публичных библиотек) и специалистов осуществляющих методическое сопровождение их деятельности. На основе этой программы идет построение курсов повышения

квалификации, в котором обязательным является раздел «Библиотечная профессиология».

Необходимость введения раздела обусловлено следующими факторами: необходимостью обновления профессиональных знаний в области библиотечно-информационной деятельности, у библиотечных специалистов имеющих среднее и/или высшее профильное образование; увеличение численности работников библиотек образовательных учреждений, не имеющих профессионального библиотечного образования. Большинство не специалистов приходящий работать в библиотеку образовательного учреждения испытывают существенные затруднения в выполнении основных библиотечно-библиографических процессов, а также имеют достаточно смутные представления о том, что представляет профессия библиотекарь. Разработанная нами образовательная программа позволяет эффективно организовать курсовую подготовку данной категории слушателей курсов, в настоящий момент она прошла лицензирование и использовалась для построения рабочих программ курсов повышения квалификации в 2011 — 2012 учебном году.

В 2011 году нами была подготовлена образовательная программа профессиональной переподготовки библиотечных специалистов [2] программа рассчитана на 545 часов и предназначена для специалистов, не имеющих высшего библиотечного образования. Обязательным для освоения слушателями курсов является раздел «Библиотечная профессиология» рассчитанный на 18 аудиторных часов и завершающийся зачетом. В настоящий момент программа прошла лицензирование, но курсовая переподготовка в ее рамках не проводилась.

Введение дисциплины «Библиотечная профессиология» в настоящий момент имеет большое значение для системы постдипломной подготовки библиотечных специалистов, но в силу ряда противодействующих факторов существует низкий интерес к данному направлению. Во многом это связано со следующими негативными моментами, которые оказывают сильнейшее воздействие:

- недостаточная научная разработанность данной библиотечной дисциплины (все разработанное ранее частично носит устаревший характер и не может быть использовано в современных условиях);
- отсутствие единых общепризнанных представлений о ее объекте, предмете и содержательных границах, в свете новых изменений происходящих с библиотечной профессией;
- неоднозначное отношение к библиотеке как социальному институту общества;
- ухудшение социального статуса библиотечной профессии.

На данный момент из-за отмеченных противоречий мы не можем наблюдать широкого внедрения данной библиотекведческой дисциплины системе постдипломной подготовки, хотя частично новые образовательный стандарт ВПО способен подтолкнуть к решению этих противоречий и ее внедрению в данном направлении. На наш взгляд включение библиотечной профессииологии, как одного из обязательных разделов в дополнительное профессиональное образование работников библиотек будет способствовать решению обозначенных выше проблем.

Список литературы:

1. Высшие библиотечные курсы: тематический план и программы. М., 1993. С. 42—44.
2. Дополнительное профессиональное образование по специальности 071201 «Библиотечно-информационная деятельность» с правом ведения нового вида профессиональной деятельности педагога-библиотекаря, библиотекаря/ сост. Л.В. Елфимова. Волгоград, 2011. 38 с.
3. Дополнительное профессиональное образование работников образования в сфере библиотековедения и библиотечно-информационной деятельности с базовой квалификацией библиотекаря, библиотекаря-библиографа, преподавателя либо с базовой академической степенью магистра библиотечно-информационных ресурсов, магистра социально-культурной деятельности (интегральный, прогностический уровни) / сост. Л.В. Елфимова. Волгоград, 2011. 24 с.
4. Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования направление подготовки 071900 Библиотечно-информационная деятельность (магистр) [Электронный ресурс]. Режим доступа — URL: <http://files.msuc.org/proop/bidmagistr.pdf>.
5. Терминологический словарь по библиотечному делу и смежным отраслям знания. М., 1995. 256 с.
6. УМК «Высшие библиотечные курсы» [Электронный ресурс]. Режим доступа — URL: <http://www.spsl.nsc.ru>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071900 Библиотечно-информационная деятельность (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. Режим доступа — URL: <http://www.edu.ru>.

О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И МЫШЛЕНИЯ

Овчарова Анжелика Юрьевна

аспирант ВГСПУ, г. Волгоград

«Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога» [1, с. 32].

К.Д. Ушинский

Человечество в процессе эволюции, развиваясь в природной среде, сформировало свою особую среду — социосферу. Для человека природная и социальная среда два почти равнозначных понятия, поскольку они взаимосвязаны, взаимовлияют, взаимопроникают друг в друга, но, в то же время, одно понятие невозможно заменить другим, они существуют параллельно друг другу. Таким образом, человек обязан жить в содружестве с окружающей его средой, заботиться и сохранять ее. В современном мире именно забота, защита, восстановление окружающей среды становятся не голословными понятиями, а жизненно важными и необходимыми.

Сохранение биосферы является необходимым условием выживания человечества, экология постепенно становится мировоззренческой наукой, интегрирующей результаты разных научных течений и определяющей поведение человека по отношению к окружающему миру и к самому себе.

Для сохранения геоэкологической среды, в которой обитает человек нужно формировать экологическое сознание и мышление у подрастающего поколения уже с ранних лет.

Термины сознание и мышление сложны для восприятия и понимания, так как используется в широком спектре наук, каждая из которых дает свое определение.

Сознание как способность следует отличить от такой способности как мышление. Сознание — это способность субъекта соотносить себя с миром, вычленять себя из мира и противопоставлять себя ему. В противоположность сознанию, мышление есть способ мыслить — фиксировать мир в понятиях и делать на основе них выводы в форме суждений и умозаключений. Сознание — это необходимая предпосылка для мышления, поскольку только благодаря ему мы вообще отличаем себя от окружающего нас мира, говорили

о себе как отъединенном от всего остального субъекте воли, «Я» мышления и чувства. Но само сознание есть не только мышление. Сознание включает в себя мышление как необходимую часть.

Мышление является высшей степенью человеческого познания, отражающей окружающий мир в мозге человека. Такое восприятие окружающей действительности осуществляется через два различных, но взаимосвязанных и неотделимых друг от друга процесса: получение и формирование новых понятий и образований новых суждений, умозаключений, выводов. Необходимо отметить то, что оба механизма протекают непрерывно и взаимосвязано.

Экологическое сознание и мышление являются подсистемами такого понятия как экологическая культура. Ее формирование происходит через процессы образования и воспитания. Не случайно о них говорится в единстве. Невозможно сформировать гармоничную личность, применяя только воспитание или обучение. В свою очередь, целью экологического воспитания и образования является формирование экологической культуры, которая включает в себя экологическое знание, понимание, что природа является источником жизни и красоты, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порожденных обращением с природой, ответственность за ее сохранение, способность соизмерять любой вид деятельности с сохранением окружающей среды и здоровья человека, глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности и грамотное ее осуществление [3, с. 412].

Для развития экологической культуры и создания гармоничной личности воспитание и образование должно начинаться с раннего возраста, проходя красной нитью через все образовательные ступени: дошкольное, школьное, среднее специальное и высшее.

Так, например, в Японии выделяют четыре основных этапа сквозного экологического образования:

Первый — элементарное изучение организации природы. Это самый простой вид обучения, предназначенный для экологического образования в дошкольных учреждениях, а также в начальной и средней школе.

Второй — изучение взаимодействия в природе, его роли в сохранении экосистемы. Развиваются идеи сохранения природы, защиты исчезающих видов, сохранения памятников природы. Этот этап характерен для всех классов школы.

Третий — изучение связи природной среды с человеческим обществом, воздействие сохранности экосистем на его благополучие. Развиваются идеи управления экосистемами, воспроизводства

природных ресурсов. Этот вид обучения предназначен для старших классов школ, колледжей и университетов.

Четвертый — собственно изучение дисциплины по окружающей среде. Этот вид обучения предназначен для студентов специализированных факультетов университетов, преподавателей, взрослой части населения.

По мнению японских специалистов, элементы экологического образования должны включаться в учебные программы не только естественно-научных и социальных предметов, но и таких как, география, анатомия, здоровье, физическое воспитание, домоводство и даже этика, родной и иностранные языки, музыка. Экологическое воспитание начинается в очень раннем возрасте, когда ребенок только начинает осознавать себя и тот мир, который его окружает. Цель экологического воспитания — защита, сбережение природы, которая начинается сразу же за порогом нашего дома [3, с. 407 — 408].

Экологическое образование и воспитание предполагает различные уровни:

1. Когнитивный уровень — формирование системы знаний о взаимоотношениях человека и природы;
2. Аффективный уровень — формирование системы экологических ценностей, эмоционального, ответственного, бережного отношения к природе и самому себе как ее части;
3. Конативный уровень — формирование деятельностного подхода к защите, охране и восстановлению природы на более глобальном уровне.

Основными задачами экологического образования и воспитания являются:

1. Формирование у личности системы адекватных экологических представлений, понимания единства человека и природы, которое базируется на следующих основных положениях:

- Представление о сложности системы внутренних взаимосвязей в природе;
- Представление об энергетическом обмене между техносферой и биосферой;
- Представление о мире природы как о духовной ценности;
- Представление о взаимосвязи природных условий и развития общества.

2. Формирование у личности субъективного отношения к природе. Специфика субъективного отношения к миру природы может быть отражена путем содержательного описания таких его

базовых параметров, как широта, интенсивность и степень осознанного отношения.

3. Формирование адекватных стратегий и технологий взаимодействия с миром природы таких как:

- Технология эстетического освоения природных объектов (икебана);

- Технология получения научной информации о мире природы (активно используются на занятиях педагогами);

- Технология взаимодействия с природными объектами в условиях антропогенной среды (кинология, фелинология, аквариумистика и др.);

- Индивидуальные технологии природопользования в естественной среде;

- Технологии природоохранной деятельности (деятельностный подход, забота о благополучии тех или иных природных объектов, психологическое единство с миром природы).

Внеурочные формы экологического образования и воспитания: экологические игры, конкурсы экологической направленности, экологические праздники, экологические месячники, детские экологические движения, ролевые экологические игры, имитационные экологические игры, экологические экскурсии, экологические тропы, экологический мониторинг, эколого-краеведческая и исследовательская деятельность детей и т. д.

Таким образом, формирование экологического сознания и мышления, это не что иное как формирование экологической культуры, которое осуществляется посредством экологического воспитания и образования в единстве и непрерывно на всем протяжении педагогического процесса.

Список литературы:

1. Акимова Т.А., Хаскин В.В. Основы экоразвития. — М., 1994. — 432 с.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 336 с.
3. Хотунцев Ю.Л. Экология и экологическая безопасность: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 480 с.

1.10. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

О ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Лопухова Юлия Викторовна

канд. пед. наук, доцент СГАСУ, г. Самара

E-mail: pednauka@mail.ru

Воспитание толерантности студентов как их приобщение к ценностям, образующим содержание ценности толерантности, — важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает деятельность всех образовательных учреждений, в том числе и вуза, функционирующего в условиях социально-экономических перемен, влияющих на моральное пространство, в котором живут студенты.

В настоящее время стало очевидным, что без воспитания толерантности студентов не удастся прийти к взаимопониманию между людьми, исповедующими различные ценности, придерживающимися различных нравственных взглядов относительно происходящих в обществе и стране изменений; к взаимности, порождающей моральный резонанс между различными ценностными мирами; не удастся снять моральное отчуждение, являющееся препятствием для единения людей на пути решения ими многообразных проблем современности, для жизни сообща в многоликом меняющемся мире на основе морального закона, который побуждает человека уважать жизненные миры других людей; преодолеть нравственное напряжение, являющееся одним из следствий утраты моралью своей очевидности, пессимистический взгляд на нравственность человека, порождающий равнодушие, потерю надежды на справедливость, милосердие и т. д.

Современную ситуацию в деятельности образовательных учреждений можно и следует привязывать к фактору воспитания толерантности студентов, поскольку образующие содержания толерантности ценности, выражая «линию сердца» [7, с. 19], служат ограничением для конфликтов и насилия, устраняют опасность того, что люди разбредутся по своим культурным нишам, а их истины и «сердца» никогда не встретятся.

Толерантность является гарантом стабильности в обществе, внутренней безопасности государства, общества, личности, солидарности людей на пути их движения к ориентиру, указываемому

толерантностью — взаимопонимание и взаимопринятие, добро, благо. «Безусловное существо добра заключает в себе и полноту блага» [7, с. 168], а «нравственное добро по самому существу своему есть способ действительного достижения настоящего блага» [7, с. 168].

Выбор, сделанный большинством людей в пользу ценности толерантности, делает их солидарными в стремлении к жизни сообща. Солидарность, как подчеркивает В.С. Соловьев, далеко не то же самое, что всеобщее благополучие, под которым всякий имеет право понимать все, что ему угодно [8, с. 154]. Этим благополучие и отличается от нравственного добра. «Нравственное добро, определяемое не личным произволом, а всеобщим разумом и совестью, есть по необходимости одно и то же для всех» [8, с. 154].

В солидарности, понимаемой как общность интересов, единоклассники, воспроизводятся значимые для людей ценности, которые, «двигаясь» от человека к человеку, высвечиваясь новыми гранями, порождая моральный резонанс, отражают нравственную сущность людей: «Это проникновенная сопричастность человечности как общей “родовой сущности” друг друга, сопричастность, где сливается социально-общее и индивидуально-личностное гуманное начало жизни. Эта сопричастность, этот моральный резонанс может наиболее интенсивно протекать при весьма различном “балансе” схожести и различия душевных качеств индивидов. Все зависит от нравственного содержания этих качеств, их стыковки в эффективно действующую, устойчивую и радостную систему межличностных отношений» [9, с. 159—160].

В практике образования такое понимание проникновенной сопричастности, морального резонанса, вызываемого ответным «звучанием» нравственных миров, должно составить основу для целенаправленного воспитания толерантности студентов в современном вузе. Толерантность как безусловное благо для людей, стремящихся жить сообща и противостоять терроризму, экстремизму, создает условия для морального резонанса, проникновенной сопричастности, отражающей нравственную сущность человека, снимает нравственное напряжение в отношениях между людьми.

Отношения между людьми есть пространство морали, которая «и есть та самая человечность, без которой отношения людей никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера» [5, с. 23].

Мораль предписывает, повелевает человеку быть человеческим, толерантным. Предписания морали получают свое обоснование в нравственных взглядах, в общих ее понятиях, которые, «представляя собой виденье, оценку, своеобразное осмысление социальной действительности, способны подводить индивида к убеждению

о приемлемости, справедливости, ценности определенной системы нравственных императивов» [6, с. 63]. Одним из таких императивов является императив толерантности, которая в форме обращаемости порождает взаимность, взаимопонимание, моральный резонанс на уровне отношений между людьми, взращивает нравственную сущность человека.

В нашей статье речь идет о толерантности на уровне отношений между людьми, а не на уровне культур, конфессий. Идея толерантности (априорное равенство культур и признание несоизмеримых базовых ценностей), не смотря на то, что, как подчеркивает О. Хома, потерпела неудачу в политическом аспекте (провал мультикультурализма в Европе), представляется вполне эффективной в других сферах [11, с. 54].

Точку зрения близкую к точке зрения О. Хома о неудаче толерантности в политическом аспекте мы находим у Е.К. Быстрицкого, подчеркивающего, что ситуация толерантности, независимо от не прекращающихся апелляций к человеческой терпимости, терпит поражение за поражением. О таких неудачах в упрочении ситуации толерантности свидетельствует хотя бы то, что конфликты продолжают [2, с. 76].

Одной из таких сфер, в которой возможны реализация идеи толерантности и создание ситуации толерантности, является нравственно-ценностная сфера, то есть «сфера обращения к предельным вопросам, предельным, далеко выходящим за грань конкретной деятельности смысла жизни» [1, с. 287]. Одним из таких смыслов жизни вырабатывающим «общие принципы, которые в разных ситуациях и деятельностных пересечениях могут быть реализованы разными внешними (но едиными по внутренней сути) действиями» [1, с. 291] в «пространстве подлинности» [1, с. 289] как аксиологическом пространстве, является толерантность, которая, будучи встроенной в содержание культуры и морали, не только восстанавливает связь времен, вещей, деяний, но и, делая связь между субъектами культур, между людьми конструктивной, обеспечивает решение старой новой задачи: наладить отношения между людьми с различными взглядами, ценностями, идеалами, устремлениями, людьми, выбирающими благо для себя и для другого человека.

В предписаниях морали, как подчеркивает А.И. Титаренко, фиксируется только «симптом» изменений, происходящих в общественной жизни, зафиксирован особый прием ориентации человека в мире [10, с. 13].

Одним из «симптомов» происходящих в общественной жизни изменений является стремление людей жить сообща, решать проблемы современности на нравственной основе. Такое стремление опирается на мораль, обладающую приемами ориентации человека в мире, в социальной действительности. Одним из таких приемов является нравственность. «Нравственность — особый прием ориентации человека в социальной среде, в частности избирательный, коммуникативный и ценностно-конструктивный [10, с. 16].

Такая ориентация дается человеку взглядами на добро, на справедливость, на милосердие, на ненасилие, требование которого, как подчеркивает А.А. Гусейнов, представляет собой конкретизацию золотого правила нравственности. Золотое правило нравственности требует поступать так, как человек хотел бы, чтобы по отношению к нему поступали другие люди. Но человек не может хотеть по отношению к себе насилия, потому что насилие отрицает за ним само это право хотеть чего бы то ни было [5, с. 33].

Мораль через свою систему ценностей дает студенту ориентацию на отношения между людьми посредством взглядов на ценности, образующие содержание толерантности, выполняющей функцию ориентира в отношениях студента с другими людьми, которые (отношения), повторим еще раз, есть пространство морали.

Ценности, если они приняты всеми или большинством людей, определяют морально-этическое основание согласия различных культур, людей с различными взглядами, убеждениями, установками и т. д., а потому охраняются обществом.

Наряду с пониманием того, что толерантность определяет морально-этическое основание согласия людей, значение имеет императив построения конструктивных отношений между субъектами различных культур, различными людьми одной культуры, между человеком и создаваемой им «второй природой» в век приобретающих реальность глобальных угроз человеческому сообществу, императив согласия между людьми и культурами. Таким императивом является императив взаимопонимания, которое необходимо для того, чтобы ясно осознавать, как «обе стороны представляют себе достижение справедливости. Тогда можно ставить вопрос о согласовании этих представлений или выработке компромиссного» [12, с. 239].

Именно так, с позиции справедливости Ю.А. Шрейдер раскрывает смысл взаимопонимания, где собственно справедливость является моральной, а не утилитарной ценностью, прикрывающей эгоистические устремления людей. Поскольку сама по себе справедливость никогда не бывает полной и ее содержание обладает

некоторой неопределенностью, постольку «справедливость без милосердия оказывается жесткой и эгоистичной. Она имеет смысл только в контексте остальных моральных категорий, только при соблюдении фундаментальных моральных принципов» [12, с. 236].

Для того чтобы справедливость не трактовалась в зависимости от ситуации или от групповых интересов, необходимы четкие моральные ориентиры. Таким ориентиром и является ориентир жизни сообщества. Такой ориентир ведет к примирению различных сторон, к снятию конфликтов, служит ограничением жестокости и насилия. При признании всеми или большинством людей такого ориентира мораль уже не теряет своей очевидности, люди становятся способными различать, где добро, а где зло, благо «возвращается» в лоно морали.

Ценность взаимопонимания как императив, исходя из такого признака высоты ценностей, как «высота ценности тем выше, чем более она фундирована другими ценностями», фундирует более высокую ценность — ценность толерантности и оказывается фундируемой такой «низшей» ценностью, как справедливость. Если же учесть, что «справедливость требует милосердия, а милосердие предполагает справедливость» [8, с. 112], что «справедливость принимается тогда, когда делают различие между степенями альтруизма (или нравственного отношения к подобным нам существам) и за первую, отрицательную, степень (“никого не обижать”) оставляют название собственно справедливости (*justitia*), а вторую, положительную, требующую “всем помогать”, обозначают как милосердие (*caritas, charité*)» [8, с. 128], то ценность взаимопонимания фундируется и ценностью милосердия.

Ценности справедливости и милосердия, которые как две стороны золотого правила нравственности обуславливают выбор человеком ориентира — жизнь сообщества, являются и содержательным ядром взаимопонимания, позволяющего осуществлять действия, признаваемые каждым отвечающими представлениям о благе, каким является толерантность.

Говоря о том, что справедливость и милосердие являются двумя сторонами золотого правила нравственности, мы идем вслед за В.С. Соловьевым, который, разрабатывая правило отношений ко всем другим существам — поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой — общее правило или принцип альтруизма, расчленил на два частных [8, с. 111—112]. Первое правило отношения к другому отрицательное, а второе — положительное.

Отрицательное правило, которое, согласно В.С. Соловьеву, гласит: «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь

от других» — называется правилом справедливости. Положительное правило: «Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» — называется правилом милосердия. Их объединение выражается так: никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай [8, с. 112].

Обоснование значения ценности толерантности в современных условиях не означает, что толерантность возникла только сейчас или была утрачена, а в настоящее время востребуется людьми. Изменение значения ценностей в определенную эпоху, в определенной социокультурной ситуации есть «изменение не ценностей, но предпочтения, которое определенная эпоха отдает определенным ценностям (или даже группам ценностей). Это предпочтение можно без труда понять таким образом, что ценностное чувство при определенных условиях, например, в определенных жизненных отношениях, прибегает преимущественно к определенным ценностям или настроено на них, к другим же остается невосприимчиво (слепо)» [3, с. 606].

Говоря о предпочтении ценностей вообще, следует иметь в виду, что они не вносятся к единственному ряду ценностной шкалы. «Система ценностей многомерна, и только одна из ее линий координат отражает “высоту” ценности» [4, с. 295].

На одной из линий координат системы ценностей, если их рассматривать с позиции высоты ценностей в современной социокультурной ситуации, обнаруживает себя ценность толерантности как морально-этическая основа согласия людей и культур.

Список литературы:

1. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. С. 284 — 298.
2. Быстрицкий Е.К. Конфликт культур и методология толерантности // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 74 — 87.
3. Гартман Н.К. основоположению онтологии. СПб: Наука, 2003. 640 с.
4. Гартман Н. Этика. СПб: Владимир Даль, 2002. 707 с.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
6. Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 50 — 105.
7. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.

9. Титаренко А.И. Антиидеи: Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
10. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7 — 49.
11. Хома О. Философские культуры: терпимость, толерантность и признание // Вопросы философии. 2011. № 9. С. 54 — 65.
12. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У НАРКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

Тонких Мария Вячеславовна

*медицинский психолог БУ «Республиканский наркологический
диспансер», г. Чебоксары
E-mail: mariya.tonkih@mail.ru*

Одно из наиболее тяжелых проявлений депрессии связано с чувством беспомощности, присущим большинству людей, страдающих этой болезнью. Человека преследует ощущение, что он словно попал в ловушку глубокого отчаяния, его одолевает безнадежность. Алкогольная депрессия под названием «алкогольная меланхолия» была описана Блейером еще в 1920 году, который подчеркивал, что у лиц, употребляющих алкоголь наблюдаются депрессивные состояния, которые, по его мнению, не отличаются от меланхолии, маниакально-депрессивного психоза. Этот автор полагал, что подобные состояния длятся недолго, в большинстве случаев около 2 недель, подчеркивая, что могут быть и более короткие приступы, которые вследствие кратковременного течения, остаются вне поля зрения [1].

Алкогольная депрессия может возникать у больных хроническим алкоголизмом любого возраста, однако чаще всего после 40 лет, т. е. после длительной интоксикации алкоголем. Соматические нарушения, особенно поражения печени и желудочно-кишечного тракта, у этих больных выражены в большей мере, чем у других больных хроническим алкоголизмом, у которых депрессии не наблюдалось. Заболевание проявляется в виде депрессивного состояния, которое бывает выражено в умеренной или более тяжелой степени. У таких больных наряду с депрессией имеется психическая и моторная

заторможенность. Будущее представляется им в мрачном свете. Длительность алкогольной депрессии колеблется от нескольких дней до 2 недель, хотя иногда она может затягиваться до года и дольше. У одного и того же больного могут наблюдаться повторные приступы алкогольной депрессии. Больные жалуются, что они воспринимают мир без должной эмоциональной окраски, и это у них может вызывать некоторую тревогу, ибо все восприятия как бы бесцветны; при этом цветоощущение продолжает оставаться нормальным. Мимика больных печальная. Походка и движения заторможены. Отвечают на вопросы с задержкой, монотонным, тихим голосом. Ответные речевые реакции и мышление замедлены. В ряде случаев, особенно у лиц пожилого возраста, депрессия может сочетаться с тревогой, апатией. Алкогольная природа подобного рода депрессий может быть доказана тем, что при воздержании от алкоголя это состояние ослабевает и проходит даже без всякого лечения. Алкогольную депрессию следует дифференцировать от «пьяного горя», «нравственного похмелья», если оно затягивается, как справедливо отмечал Блейер [1].

Следует отличать алкогольную депрессию от реактивной, возникающей у больных хроническим алкоголизмом после тяжелой психической травмы (смерть близких, развод с любимым человеком и другие потрясения), а также от инволюционной депрессии, которая может возникать у больных алкоголизмом в позднем возрасте; в этих случаях депрессия сочетается с тревогой. Алкогольная депрессия чаще всего возникает после длительного злоупотребления алкоголем. Подобного рода больные употребляют большое количество алкогольных напитков — 0,75—1 л водки и больше. Когда они пьют, то мало едят или почти ничего не едят. Обычно у них в значительной мере выражена соматическая патология: алкогольная кардиопатия, заболевания печени, гастриты, нарушения трудоспособности [2].

Актуальность вопросов, посвященных клинике, диагностике, лечению и профилактике депрессивных состояний не теряет своей остроты до настоящего времени, так как частота этих патологических состояний неуклонно возрастает. В настоящее время значительная часть пациентов наркологического профиля страдает депрессиями различного уровня. Количество депрессивных больных, страдающих зависимостью от психоактивных веществ, неуклонно растет. В связи с этим вопросы профилактики депрессивных состояний в наркологической практике занимают одно из ведущих мест в программах научных исследований.

Проведенный анализ исследований и публикаций, а также наблюдений, посвященных вопросам депрессий у зависимых

от алкоголя и наркотических средств показал, что рекомендуемые на сегодняшний день программы реабилитации наркологических больных, находящихся в условиях стационара, включающие проведение лечебных мероприятий только больными, в основном направленные на снятие абстинентного синдрома и купирование соматопсихиатрических реакций, требуют переосмысления. Мало исследованным остается вопрос о снятии депрессивного напряжения в системе оказания неотложной наркологической помощи лицам, зависимым от ПАВ.

Интенсивно идет поиск сочетания воздействий биологической, психологической и социальной направленности. В целом сообщения на данную тему немногочисленны, а сведения об эффективности различных программ реабилитации наркологических больных трудно сопоставимы, так как исследования проводятся с использованием различных методик функционального контроля, группы отличаются по количеству участников, клинико-функциональным вариантам лечения и условиям проведения реабилитационных мероприятий.

Было проведено исследование с участием 80 пациентов соматопсихиатрического отделения наркологического диспансера на 3 — 5 день стационарного лечения, из них 60 мужчин и 20 женщин. 37 человек было госпитализировано впервые, 43 повторно. Обследование проводилось тестом на уровень депрессии Э. Бека и проективной методикой «Дом-дерево-человек» Бука. Анализ результатов исследования показывает, что из всех обследованных пациентов 80 % имели средний уровень депрессии, а 16 человек, т. е. 20 % высокий уровень депрессии. Такие показатели свидетельствуют об актуальности изучения вопросов депрессивных состояний и их коррекции в условиях наркологических клиник.

В связи с этим, разработка новых методов купирования депрессивных состояний в условиях наркологического стационара включающих современные психокоррекционные приемы в системе реабилитационных мероприятий, является в настоящее время одной из важнейших медико-психологических задач.

В целях повышения результатов лечения, снятия депрессивных реакций, усиления реабилитационного потенциала у пациентов, получающих лечение в соматопсихиатрическом отделении наркологического диспансера, рекомендуется проводить в отделении комплексную социально-психологическую программу, направленную на снятие депрессивных состояний.

Рекомендуемая программа занятий в стационаре включает проведение психодиагностики, курса теоретических и практических психокоррекционных индивидуальных и групповых занятий.

Основные направления программы занятий:

1. Психодиагностическое обследование пациентов на выявление уровня депрессии целесообразно проводить, используя тест на выявление уровня депрессии Бека.

2. Теоретические занятия с пациентами наркологического стационара предполагают разбор следующих тем:

- этапы формирования личности и жизненные кризисы;
- что же такое депрессия;
- способы выхода из депрессивных состояний;
- психосоматические заболевания, ведущие к депрессивным реакциям;
- роль позитивного мышления в борьбе с депрессиями;
- роль семьи и окружения в развитии гармоничной личности.

3. Психокоррекционные практические занятия включают в себя индивидуальные беседы с родственниками, групповые занятия с пациентами, изучение индивидуально подобранной литературы

4. Занятия с пациентами необходимо проводить с 3 — 4 дня нахождения зависимого в отделении с обязательным участием медицинских психологов не менее четырех-пяти дней в неделю вплоть до перевода в реабилитационное отделение.

В условиях наркологического стационара необходимо создать полноценную психологическую службу с целью снижения депрессивных состояний и формирования у наркологических больных мотивации на продолжение лечения и прохождения полного реабилитационного курса со стойкой ремиссией.

Список литературы:

1. Блейер Э. Аффективность. Внушение. Паранойя. — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.klex.ru/iz>
2. Официальный сайт клиники «Посольство медицины» — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.medicus.ru/narcology/pats/?cont=nozarticle&art_id=2127

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ (ОПЫТ КЛАССИФИКАЦИИ)

Долгов Юрий Николаевич

*канд. соц. наук, доцент БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов*

E-mail: jlk277@yandex.ru

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
в рамках научно-исследовательского проекта «Кросс-культурное
исследование жизненных стратегий жителей малых и средних
городов России и Германии в условиях социально-экономической
нестабильности», № 11-06-01175а*

Исследование жизненных стратегий невозможно в отрыве от изучения жизненного пути личности, поскольку жизненный путь является результатом, продуктом реализации человеком его жизненных стратегий [3, с. 50].

Б.Г. Ананьев проблему конструирования человеком собственного жизненного пути решает через концепцию индивидуальности, которую он считал наиболее интегральной формой существования человека. По его концепции и в соответствии с принятой им терминологией «индивидуальность» является наиболее интегральной формой существования человека, одним из важных индикаторов которой является «активность создающей, творческой деятельности человека, воплощение, реализация в ней всех великих возможностей исторической природы человека» [2].

В таком контексте понимание Б.Г. Ананьевым индивидуальности как высшего уровня развития человека близко пониманию «субъекта» С.Л. Рубинштейном. Объединяя оба подхода, можно согласиться с Карпинским К.В. в том, что индивидуальность — это та ступень личностного развития, на которой личность способна выступать субъектом собственного жизненного пути [4].

Теоретический анализ различных зарубежных и отечественных концепций жизненного пути личности позволил нам осуществить их первичную классификацию на основе соотнесённости с теми или иными психологическими подходами, имеющими общетеоретическое значение и более широкое исследовательское поле. Данная классификация представлена в таблице 1.

Таблица 1

Подходы в исследовании жизненного пути личности	Отечественные исследователи	Зарубежные исследователи
Комплексный (субъектно-акмеологический) подход	С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, А.А. Деркач	
Системно-функциональный подход	П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, Т.В. Карсаевская	П. Жане, Ж. Пиаже, Ж. Нюттен, Г. Олпорт
Пространственно-временной подход	К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, Е.А Головаха., А.А. Кроник, В.И. Ковалев, С.К. Нартова-Бочавер	К. Левин, П. Фресс
Событийно-ситуационный подход	Б.Г. Ананьев, Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова,	Ш. Бюлер, П. Ржичан, Р. Лернер, Дж. Тьюбмен
Конструкционистский подход	В.Ф. Петренко, Е.В. Якимова	П. Бергер, Т. Лукман, Д. Серл, К. Джерджен
Нарративно-биографический подход	Н.А. Логинова, Н.М. Владимирова, Е.Е. Сапогова, В.В. Нуркова, Е.Г. Трубина	Г. Райл, К. Гирц, К. Улиг
Экзистенциально-гуманистический подход	Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко, Е.Е. Вахромов, К.В. Карпинский	Р. Мэй, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь
Сценарный подход		Э. Берн, Й. Стюарт

Первым в отечественной психологии был предложен субъектный подход, разработанный С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой. Концепция С.Л. Рубинштейна о человеке как субъекте своей жизни получила существенное развитие в трудах и исследованиях К.А. Абульхановой-Славской. Согласно данному подходу, на протяжении всей жизни личность не только изменяется, проходя через различные возрастные этапы, но в качестве субъекта является организатором своего жизненного пути [1]. Личность организует и структурирует свою жизнь, осуществляет регуляцию своей жизнедеятельности, а также выбирает и реализует избранное направление своего развития.

Позднее был предложен комплексный подход, разработанный Б.Г. Ананьевым и его коллегами и учениками, который объединяет интегральные исследования индивидуальности Мерлина В.С., исследование проблем биосоциального развития современного человека, биографический метод в комплексном изучении человека Логиновой Н.А., психографический метод Владимировой Н.М.

Позже появились такие подходы к исследованию жизненного пути личности, которые рассматривали его как процесс, протекающий в определенном пространстве-времени. В рамках данного подхода рассматриваются психологическое пространство личности (Нартова-Бочавер С.К.), активность личности как движущая сила самореализации во времени (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина), психологическое время личности (Головаха Е.А., Кроник А.А.)

В русле событийного подхода работали и работают такие ученые как Ананьев Б.Г., Ахмеров Р.А., Кроник А.А. (каузометрия как метод анализа жизненного пути личности), Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю., Логинова Н.А.

В западной психологической науке одним из первых широко представленных подходов к изучению жизненного пути личности оказался событийно-ситуационный подход, который получил отражение в трудах таких учёных как П. Жане и Ш. Бюлер. Однако наибольшую известность и признания в конце прошлого столетия получили конструкционистский и экзистенциально-гуманистические подходы, что связано не только с их реальной продуктивностью, но и харизмой таких исследователей как П. Бергер, Н. Лукман, Д. Серл, К. Джерджен (конструкционистский подход) и Р. Мэй, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь (гуманистический подход).

Необходимо отметить, что экзистенциально-гуманистический подход оказался парадоксальным образом эвристичным в данной сфере

исследований, поскольку его представители, отрицая каузальность, тем самым отвергают также позитивизм и детерминизм. Они утверждают, что психология не походит на другие науки и не должна строиться по той же модели, что естественные науки. С точки зрения наиболее последовательных сторонников экзистенциально-гуманистического подхода (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, Д. Бьюдженталь, К. Ясперс, И. Ялом), развитие психологии должно строиться на основе её собственного метода — феноменологии — и собственных понятий. К таковым данные авторы относят и «бытие-в-мире», «модусы существования», «свобода», «ответственность», «становление», «трансцендирование», «пространственность», «темпоральность» — и многие другие, взятые из онтологии М. Хайдеггера.

Нарастающее все последние годы многообразии авторских концепций, посвященных проблемам построения жизненного пути личности не приводит к автоматическому росту продуктивности проводимых исследований. Поэтому от представителей науки требуются специальные усилия по обобщению, систематизации, и классификации существующих на данный момент подходов.

Как видно из представленной таблицы, в ряде случаев нам пришлось искать некие обобщающие названия для близких по духу исследовательских позиций и подходов. Можно заметить также, что некоторые подходы, существующие в отечественной науке, не имеют соответствующих аналогов в зарубежной науке. По этим причинам представленная классификация, основанная на соотношении различных отечественных и зарубежных научных школ в психологии, не столько позволяет осуществить общетеоретический анализ исследовательских направлений и позиций по данной проблеме, сколько очертить их широту и многообразие.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. С. 275.
3. Долгов Ю.Н., Малюченко Г.Н., Смирнов В.М., Смотрова Т.Н. Психологический анализ влияния медиапространства на жизненный путь личности. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2011. 134 с.
4. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. С. 141.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ БИЛИНГВОВ И МОНОЛИНГВОВ

Игнатъев Павел Дмитриевич

студент 3 курса Института психологии СВФУ, г. Якутск

E-mail: ig_plv@mail.ru

Прокопьева Наталья Юрьевна

зав. каф. общей психологии, канд. психол. наук, доцент СВФУ,

г. Якутск

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Билингвы (что отмечалось многими исследователями) в любой ситуации обладают относительной свободой выбора языка общения, что, несомненно, является большим преимуществом [4].

Коммуникативное пространство билингвов представляет собой более сложное явление, чем коммуникативное пространство монолингвов, членясь на множество ситуаций в зависимости не только от общепринятых для всех коммуникативных ситуаций факторов, но и от того, какой из языков избран для осуществления коммуникативного акта и чем мотивирован данный выбор [1; 2].

При сравнении с монолингвами билингвы рассматривают мир с разных углов, намного шире, кроме того, они имеют в своем «арсенале» больше знаний и больший жизненный опыт [3], что потенциально позволяет найти больше решений возникающих проблем.

Рассмотрение поведенческих стратегий, применяемых студентами-билингвами и студентами-монолингвами при решении разных жизненных проблем — является достаточно интересным для изучения. В данном исследовании стратегии можно представить как два направления действия: эффективные стратегии, неэффективные. К эффективным относится стратегия — направленность на решение проблемы. Характерным является использование личностных ресурсов для поиска возможных способов решения проблемы. Вторая стратегия этой группы — поиск социальной поддержки, где решение проблем основывается исключительно на помощи друзей, семьи, значимых других. К группе неэффективных стратегий относится избегание

проблем. Такие студенты пытаются уйти от контакта с окружающей действительностью, от решения проблем.

Наиболее эффективным является использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях.

Целью нашего исследования являлось изучение выбора копинг-стратегий личности студентами-билингвами и студентами-монолингвами.

Материалы и методы. Для проведения исследования мы использовали «Индикатор копинг-стратегий» разработанный Дж. Амирханом на основе факторного анализа разнообразных копинг-ответов на стресс и предназначенный для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Всего в исследовании участвовало 30 студентов III курса Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в возрасте 18-19 лет, из которых 15 студентов — якутской национальности, билингвов — знающих два языка (якутский и русский) и 15 студентов русской национальности, монолингвов, знающих только один, русский язык.

Результаты и обсуждение. По шкале «разрешение проблем» у билингвов и монолингвов доминирует средний уровень, 93,3 % (14 студентов) и 66,7 % (10) соответственно. Высокий уровень разрешения проблем у 6,7 % (1) билингвов и у 20 % (3) монолингвов, но у 13,3 % (2) монолингвов был определен низкий уровень разрешения проблем.

В целом по данной шкале у билингвов 100 % стабильный результат. Результат может быть обусловлен наличием определенного опыта, который приобретает человек при изучении языка. При этом у билингвов стереотип того, что главное начать решать ту или иную проблему, будет выработан раньше, чем у монолингвов. Чем раньше человек-билингв начинает решать проблемы и добиваться в этом результатов, тем меньшим стрессом являются для него возникающие новые задачи и проблемы, он их не страшится.

По шкале «поиск социальной поддержки» у 80 % (12 студентов) билингвов и 60 % (9) монолингвов доминируют средний уровень. Высокий уровень составил у билингвов 13,3 % (2), у монолингвов 6,7 % (1).

Низкий уровень поиска социальной поддержки в решении проблем у билингвов составил 6,7 % (1 студент), у монолингвов 26,6 % (4). Кроме того, у 1 студента-монолингва (6,7 %) — очень низкий уровень поиска социальной поддержки.

Таким образом, 93,3 % билингвов и 73,3 % монолингвов выбрали эффективную стратегию «поиска социальной поддержки». Так как опрос проводился среди студентов 18—19 лет, как правило, это период когда молодые люди находятся на стадии становления личности и для них характерно желание самоутвердиться, следовательно, поиск социальной поддержки необходим (большинству) как подтверждение собственных внутренних взглядов.

По шкале «избегание проблем» у 80 % (12) билингвов и 53,3 % (8) монолингвов доминирует низкий уровень. Очень низкий уровень у 20 % (3) билингвов и 40 % (6) монолингвов. У 1 (6,7 %) монолингва средний уровень.

Низкий и очень низкий уровень избегания проблем составил у билингвов 100 %, у монолингвов 93,3 %. Это говорит о том, что молодые люди способны выбрать правильный стиль поведения, тактику, самостоятельно справиться с возникшими трудностями и даже воспользоваться накопленным положительным опытом в будущем.

Выводы. Диагностика доминирующих копинг-стратегий личности у студентов билингвов и монолингвов показала, что:

1. Ориентация на разрешение проблем является базовой стратегией, которая позволяет сопротивляться стрессовым воздействиям и присутствует у 100 % билингвов и 86,7 % монолингвов. Доминирование данной стратегии, свидетельствует о сильной личности и наличии определенных знаний, умений и навыков, из которых она возникает и формируется, стратегия в свою очередь создает условия для осознания своей роли и своего назначения в жизни и их реализации.

2. Стратегия поиска социальной поддержки является чрезвычайно важной, так как смягчает воздействие стрессоров. К ней обращались 93,3 % билингвов и 73,3 % монолингвов.

3. Стратегия избегания проблем — это мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. В нашем исследовании студенты в меньшей степени предпочитают бегство-избегание. Среди билингвов практически 100 % отсутствует данная стратегия, среди монолингвов лишь у 6,7 % (1 студент) наблюдается средний уровень избегания.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 2007. — 160 с.
2. Зимняя И.А. Психологические основы формирования двуязычия. // Русский язык в национальной школе. 2004. — № 3. — С. 16 — 18.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. 287 с.
4. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия). Изд-во МГУП «Мир книги», М. 1998. — 214 с.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

Макарова Наталия Геннадьевна

канд. психол. наук, РУДН, г. Москва

E-mail: natali-mak@bk.ru

Понятие личности рассматривалось в отечественной литературе с давних времен разными учеными (Божович Л.И., Ананьев Б.Г., Лазурский А.Ф., Мясищев В.Н., Ковалев А.Г., Платонов К.К., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.), но и по сей день не существует единого представления о ее содержании, развитии и формировании. Для того чтобы разобраться в затронутом вопросе, прежде всего необходимо остановиться на понятии личности с позиции разнообразия уже существующих подходов, постараться найти наиболее актуальный из них, опираясь на современные теоретические аспекты. Важным в данном вопросе является рассмотрение структуры личности отечественными авторами, учитывая специфику в разных школах, базируясь на определенных ее основаниях, что и является главенствующим фактором при определении того, из каких особенностей состоит личность. Наиболее значимым для статьи является представление о формировании личности в условиях того общества, в котором растет, совершенствуется индивид, социализируясь, приобретая индивидуальные особенности, с одной стороны, а с другой — «вбирая» общие, типичные для определенных групп, личностные черты характера, образовываясь в некие типологические качества. Каждый из авторов отечественных школ по-своему раскрывает проблему формирования личности. Для понимания полной картины поднятого вопроса есть смысл более детально акцентировать внимание на вышеуказанных аспектах.

Прежде всего дадим некоторые определения личности из источников психологической литературы разных времен. Наиболее давнее из них приведено в философской энциклопедии Платоновым К.К.:

«Личность — человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества» [17, с. 196]. В этом определении подчеркивается, что личность помещена в определенные условия жизни, созданные обществом, в рамках которых она развивается, познает окружающий мир, трудится, общается и взаимодействует с людьми, находящимися в нем.

Среди множества определений большинство авторов при обозначении личности так или иначе включают в ее понятие общественные отношения и деятельность. Подобное можно наблюдать в работах А.В. Петровского, который обозначает личность как «системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде» [5, с. 386]. В данном определении автор добавляет понятие предметной деятельности, конкретно указывая узкоспециализированную направленность.

Акцент на общественные отношения, деятельность и общение в термине личность можно обнаружить в книге «Общая психология и психология личности» А.А. Реана: «Под личностью мы будем понимать социального индивида, субъекта общественных отношений, деятельности и общения» [14, с. 377].

Рассматривая не только психологическую литературу, но и философскую, можно говорить о тех же самых акцентах в определении личности, например: «Личность — человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений» [23, с. 222]. Из этого определения видно, что личность формируется во взаимодействии неких определенных видов деятельности, а также путем выстраивания общественных отношений с окружающими.

Рейнвальд Н.И. в качестве основного фактора развития личности называет деятельность и пишет об этом следующим образом: «Личность — это человек как субъект общественно обусловленной деятельности» [20, с. 127].

В психологическом словаре определение личности представлено так: «Личность — определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» [15, с. 16], что очередной раз демонстрирует необходимость для человека проявления себя как личности в конкретной деятельности и во взаимодействии с окружающими людьми благодаря общению с ними.

Анцыферова Л.И. еще в 80-х годах писала о личности как о человеке, находящемся в неких условиях общества, который формирует для себя такие социальные отношения, благодаря которым он развивается, несмотря на индивидуальную форму своего существования. Вот как она отмечает, что такое личность в своей работе: «Личность — это способ бытия человека в обществе в конкретно-исторических условиях, это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений» [2, с. 3].

Также и Гиппенрейтер Ю.Б. полагает, что именно общественные отношения, которые человек выстраивает, и определяют его развитие как личности. Вот как это отражено в ее работах: «Личность — это качественно новое образование. Оно формируется благодаря жизни человека в обществе... В ходе деятельности человек вступает в отношения с другими людьми (общественные отношения), и эти отношения становятся образующими его личность» [7, с. 245].

Есть ряд авторов, которые, помимо общения и деятельности, в понятие «личность» включают еще и «сознание» как обязательный ее атрибут. Приведем некоторые из них. В.Г. Крысько говорит об этом так: «Личность — конкретный человек, представитель определенных социальных общностей (нация, класс, коллектив и др), занимающийся определенными видами деятельности, осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности» [8, с. 201]. Из данного определения можно заключить, что человек, относящийся к определенной социальной общности, включен в некую деятельность, которую в состоянии осознавать, так же как и отношение к себе и окружающим.

В психологическом словаре дано другое определение личности, но с указанием на сознательный ее аспект. Выглядит оно следующим образом: «Личность — феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием» [24, с 238]. Отсюда следует, что человек развивается в обществе, обладает сознанием того, что происходит вокруг и собственного внутреннего мира.

Как и в новейшем психологическом словаре, так и в 80-х годах авторы в психологической литературе уделяли внимание аспекту сознания и представляли личность как «термин, обозначающий человеческого индивида как субъекта социальных отношений и сознательной деятельности» [18, с. 178]. То есть, человек, вступивший в социальные отношения, способен на осуществление деятельности, которую готов осознавать.

Следующие определения так или иначе выявляют сознательный аспект личности, но показано это в достаточно тонкой форме,

без указания на его конкретику. Например, очень сложное для восприятия и не слишком простое для понимания определение дано Щербаковым в его работе и звучит так: «Личность — это саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека как общественного существа» [25, с. 17]. Находясь в общественных отношениях, человек в процессе своего развития способен на регулирование собственных внутренних свойств, взаимодействующих между собой как целая система. А именно способность регулировать относится к процессу сознания собственной индивидуальности, находящейся в постоянном динамическом состоянии.

Еще более тонкий намёк на сознание в терминах личности представлен в литературе XXI века, и определение гласит, что «личность — человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка. Это человек как член общества, спрессованная социальность, результат формирования, развития и социализации как вхождения в общество и в самого себя» [19, с. 70]. Человек начинает развиваться как личность в условиях нахождения в обществе, с людьми которого вступает в некие взаимные отношения посредством языка. А так как язык носит в себе сознательный характер, то и говорить о личности в данном преломлении стоит именно таким образом.

Не менее завуалированный характер сознательности носит и следующее определение К.К. Платонова: «Личность — это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему» [16, с. 193]. В данном случае только тот человек, который способен преобразовать окружающий мир путем своих познаний, а также благодаря собственным переживаниям и тому отношению, с каким он себя позиционирует в нем, может называться личностью. Именно за счет сознания человек может оценить свое отношение к окружающей действительности, к самому себе, обнаружить то собственное состояние, в котором он пребывает, и зафиксировать его для рефлексии.

Совсем иное определение личности дано Обуховским К.: «Личность — это общественно-исторически обусловленная организация психологических свойств человека, знание которой позволяет объяснить и прогнозировать его действия» [13, с. 50]. Исследователь делает упор на том, что человек обладает набором психологических свойств, выявляя которые можно предугадать дальнейшие действия и поступки,

с легкостью объясняя их и понимая, почему именно они лежат в основе происходящих событий.

Излагая представленные выше определения, можно заключить, что личность представляет собой человека, вступающего в социальные отношения и в деятельность, развиваясь в которых он осознает происходящее с ним вокруг, находясь в определенных жизненных условиях, созданных самим обществом.

В поисках ответа на поставленный выше вопрос относительно особенностей личности есть смысл сосредоточить внимание на проблеме личности и попытаться систематизировать данные ученых-психологов, занимавшихся подобным изучением. Проблемой личности интересовались многие, но каждый автор отстаивал собственную позицию ее понимания с учетом той школы или направления, который сам и придерживался.

Б.Ф. Ломов считал, что личность имеет в себе признаки, относящие индивида как принадлежность к определенному обществу [11, с. 291]. С.Л. Рубинштейн говорит о личности как о социальном индивиде, представляя человека, наделенного психикой с «внутренним» и «внешним» наполнением, содержащимся в ней. Вот как он указывал взаимную связь двух факторов: «Внешние причины действуют только через внутренние условия» [22, с. 21]. При этом он добавляет включенность сознания как обязательный элемент проявления человека личностью, без участия которого стать последней не представляется возможным.

У Выготского Л.С. в его сочинениях также показана личность с позиции проявления внутренних и внешних функций, благодаря которым человек выражает себя как личность: «Через других мы становимся самими собой... Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношений внешних и внутренних психических функций. Здесь становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, то есть было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это — центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения» [6, с. 144]. Из этого вытекает, что человек как личность, может проявить себя, только взаимодействуя с внешним миром, демонстрируя свои внутренние особенности через внешнее поведение,

выражение мыслительных операций, эмоциональных, волевых состояний и др.

По мнению А.Н. Леонтьева, индивид, вступающий в общественные отношения и в деятельность, именно благодаря этому становится личностью. Вот что он пишет по этому поводу: «Личность человека «производится» — создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности» [9, с. 135]. Дополняя сказанное к выше изложенным взглядам других ученых, можно отметить позицию А.Н. Леонтьева на соотношение внутреннего и внешнего в формировании личности: «Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» [9, с. 139]. Другими словами, какими бы индивидуальными свойствами человек ни обладал, только через их проявления во внешнем мире он может развиваться, совершенствоваться, видоизменяться под воздействием внешних факторов, обуславливающих его формирование как личности.

Кроме всего прочего, крупнейшее количество отечественных работ по проблеме личности посвящено деятельностному подходу, в основе которого лежит понятие «деятельность». А.Н. Леонтьев пишет об этом: «Первоначально личность есть совокупность отдельных отношений — деятельностей. На своем высшем уровне это есть «цельная» личность, деятельность которой есть единая система иерархизированных действий, это целеустремленная личность, это личность, всякий акт которой может быть понят из единой общей цели, подчиняющей себе всю жизнь человека» [10, с. 183]. Только человек, обладающий сознанием, способен все свои действия подчинить единой цели и мотивам, являющимися «двигателями» первых. Отвечая на вопрос, «что такое личность?», А.Н. Леонтьев указывает на следующее: «Это — то, что управляет отдельными процессами деятельности, поведения. Это — хозяин процессов» [10, с. 195].

На взгляд В.М. Бехтерева: «Человеческая личность есть продукт общности» [3, с. 6]. В указанной работе он приводит примеры наблюдений за людьми, которые выросли без общественных отношений (заброшенные на острове, дикие дети-«маугли»), не получившими должного развития как личности, оказавшимися сильно отстающими в нем.

Вместе с тем Бехтерев В.М. в своей работе «Психологическое определение личности» добавляет понятие объективной стороны личности, что во многом определяет саму личность. Вот каким образом

он указывает на это: «Кроме внутреннего объединения и координации личность содержит в себе и активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий. Наряду с субъективной стороной выдвигается и объективная сторона личности» [4, с. 15], имея в виду, что само выражение внутренней стороны личности происходит за счет внешних проявлений, и то, как обогащена личность изнутри, благодаря внешнему преломлению наблюдается окружающими, а это и является самой главной ценностью личности. По его мнению, личностью является человек, наделенный не просто различного рода психологическими особенностями, а именно совокупностью подобных проявлений, отличающих их от других личностей с точки зрения большинства людей окружающего мира. И в довершение ко всему, Бехтерев В.М. подводит этому следующий итог: «Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самодетальная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» [4, с. 16].

В какой-то степени об этом говорит и С.Л. Рубинштейн, который считает, что психические процессы человека зависят от его личности, проявляются в индивидуальности, что, безусловно, отличает одного индивида от другого. Он пишет: «Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой вклад в богатство ее внутренней жизни» [21, с. 24].

А.Ф. Лазурский излагает в своей концепции основную задачу личности, заключающуюся в приспособительной ее функции к окружающей действительности, включая в себя и человеческие отношения, и ценности, и вещи и многое другое. Однако автор подчеркивает именно степень приспособления к окружающей среде.

По мнению В.Н. Мясищева, личность представляет собой «общественно-исторически обусловленное высшее, интегральное психическое образование, свойственное только человеку, как сознательный потенциальный регулятор его психической деятельности и поведения» [12, с. 96]. В данном случае здесь имеется в виду, что личность непосредственно находится под влиянием социума со своими общественными требованиями, относящимися к ее поведению и переживаниям. В.Н. Мясищев рассматривает личность в процессе отношений ее с окружающими, в зависимости от того, каковы они, так и личность будет себя проявлять по сути. Если личность обладает высоким уровнем развития, то психические процессы у нее протекают более сложные, многогранные, разнообразные, что, безусловно, сказывается на качестве демонстрируемого отношения к объекту.

Кроме того, значимость объекта для личности тоже предопределяет суть взаимоотношений и проявлений качеств человека как личности, от чего зависят и психические процессы протекания по своему содержанию и сути. На взгляд автора, несмотря на то, что отношения между личностью и объектом отношений выражаются внешними проявлениями, само отношение личности к объекту носит внутренний субъективный смысл, отражающий личностный мир человека. То есть получается, что человек с момента своего рождения вступает в различного рода отношения, от самых близких — матери, других родственников семьи, до воспитателей, педагогов, сверстников, других взрослых, влияющих на внутренний мир ребенка путем обучения и воспитания, введения его в макросоциум и среду, с помощью чего происходит образование и формирование личностных черт, отражающих внутренний потенциал личности методом общения и за счет ее включенности в деятельность.

Личность, по Ковалеву А.Г., есть «интегральное образование психических процессов, психических состояний и психологических свойств» [1, с. 24]. На его взгляд, психические процессы являются фундаментом образования психических состояний, которые считаются ключевыми в развитии личности на протяжении первых лет жизни. Ребенка первые годы характеризуют по качествам, определяющим именно его психическое состояние, которое может быть от капризного, спокойного до уравновешенного, что и определяет малыша как личность, обладающую подобными характеристиками. Некоторые из них вполне могут перейти в особенности его характера, закрепившись как постоянные и устойчивые проявления. При этом психологические свойства формируются на базе психических процессов, но с обязательной включенностью в них психических состояний. Они считаются наиболее устойчивыми среди всех психических явлений и закрепляются в личности на многие годы, проявляясь как в привычной для человека обстановке, так и в необычной для него же.

Не менее интересной концепцией можно считать концепцию Л.И. Божович, рассматривающую в основе своей главенствующим фактором формирования и развития личности ее направленность, проявляющуюся во «внутренней позиции личности». Что она из себя представляет? Сама Л.И. Божович указывает: «Устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека» [1, с. 31]. Именно от того, куда личность устремлена, какими склонностями обладает, чем интересуется, в чем нуждается, каковы ее желания, зависит содержание и суть личности, благодаря

чему формируются свойства личности, что составляют ее основу. Базисом в структуре личности играет потребностно-мотивационная сфера, состоящая из элементарных потребностей, которые в детском возрасте не осознаваемы и с периодом взросления превращаются в четко сформированные потребности, осознаваемые по своей сути и направленные на их удовлетворение с четкими намерениями. И самый важный момент заключается в том, что чем больше сознательного аспекта в потребностно-мотивационной сфере, тем меньше можно обнаружить влияния среды на устойчивое мировоззрение и убеждения личности, так как она при таком раскладе не боится не соответствовать ожиданиям общества, а напротив, готова отстаивать свою точку зрения и свободна от стереотипного мнения социума, привыкшего навязывать требования, нормы и правила поведения, а также наиболее приемлемые индивидуально-психологические особенности личности, устраивающие окружающих как самые благоприятные и принимаемые ими же.

Рассматривая концепцию личности по Б.Г. Ананьеву, остановимся на самых основных его идеях. Прежде всего важно отметить, что для личности особое значение имеет статус в обществе (экономический, политический, правовой, идеологический), определяющий личность человека и формирующийся в условиях общественных отношений. В этой атмосфере человек определяется с социальными ролями, которыми он руководствуется как личность, и кроме того, у него появляются цели и закрепляются ценностные ориентации. Все это дает возможность к образованию личностных свойств, ведущих человека к поведению в социуме и основанных на мотивационной стороне личности. А совокупность указанных выше характеристик вместе с данными образуют характер и склонности, что определяет жизненный путь личности в обществе, ее социальную жизнь.

Таким образом, подводя итог выше указанным определениям личности и представленным концепциям отечественных ученых, можно заключить, что каждая из точек зрения имеет право на существование, однако если попробовать их объединить с некоторыми изменениями и взять за основу наиболее подходящий вариант для нас, то вырисовывается следующая позиция относительно сущности личности, находя выражение в ее главных постулатах: 1. Личность всегда проявляется либо в общении, либо в различного рода деятельности (игровой, трудовой, познавательной, учебной, творческой, социальной и других). 2. Личность обладает характеристиками, ориентированными на раскрытие ее потенциала, включая ее направленность, способности, характер, темперамент (как свойство), субъективное отношение (имея эмоциональную, познавательную, поведенческую стороны) ко всему,

что ее окружает, активность, мотивационную сторону. 3. Личность с включенностью сознания в любой происходящий процесс, чем бы она ни была занята. 4. Взаимодействие психических процессов и личности. 5. Установление связей между психическими состояниями и личностью.

Из этого можно вывести, что личность представляет собой человека, обладающего сознанием, наделенного психологическими характеристиками в виде направленности, способностей, характера, темперамента, активности, мотивацией, способного отразить собственное отношение к окружающим людям, миру и самому себе, умеющего проявлять психические состояния и содержащего психические процессы.

Систематизируя данные сведения, можно предположить, что так как личность обладает психологическими свойствами, которые, безусловно, формируются на базе психических процессов и при возникновении психических состояний, то, на наш взгляд, и те и другие заслуживают особого внимания при изучении формирования и развития личности как факторы, влияющие на указанные процессы. Если рассматривать формирование психологических свойств, то следует делать упор на психических процессах. Ведь любой психический процесс не может протекать без личности, так как именно личность мыслит, помнит, воспринимает, ощущает, представляет, воображает, а соответственно, психические процессы имеют непосредственное отношение к личности, как обязательный элемент, ее составляющий. В то же время хотя маленького ребенка, с учетом мнения отечественных классиков, еще нельзя назвать личностью по причине того, что ею «не рождаются, а становятся», все-таки малыш с первых же дней своей жизни уже способен сначала ощущать, позднее воспринимать, а далее и быть внимательным, помнить, воображать, представлять, мыслить, то есть у него уже протекают все эти психические процессы. А затем, когда он постоянно включается в социальные отношения, психические процессы происходят в нем по-прежнему и безусловно влияют на него при становлении личности. Дополняя сказанное, можно отметить, что и то, как человек мыслит, помнит, ощущает, воспринимает, воображает, представляет, осознает — все эти психические процессы, — зависят во многом от самой личности, а именно, от того, чем она наполнена по своему внутреннему содержанию.

Кроме всего прочего, важно отметить аспект сознательности, по нашему мнению, играющий особое значение в процессе развития, формирования и становления человека личностью. На наш взгляд, ни один психический процесс, психическое состояние и психологические свойства личности не могут выражаться без включенности сознания.

Когда человек мыслит, воспринимает, воображает, представляет, вспоминает и даже ощущает, испытывает чувства и эмоции, ему необходимо их осознавать для того, чтобы понять, что данные процессы в нем существуют, и выполнить какое-либо действие. Ведь, например, чтобы решить даже самую элементарную задачу, необходимо вспомнить формулу, сосредоточить свое внимание на ней, применить мыслительные операции, а это без сознания совершить невозможно.

Подводя итог сказанному, сделаем вывод, что изучение личности, ее формирования важно рассматривать с учетом отображаемых постулатов, дающих возможность раскрыть полное представление о ней, систематизируя их в единое целое.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. — СПб, 1999. — 89 с.
2. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности, — М., 1981. — С. 3 — 19.
3. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. — М: 1923. — 544 с.
4. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности // Психология личности в тр. отеч. псих. — Сост. Куликов Л.В. — СПб: «Питер», 2000. — 480 с.
5. Введение в психологию / под общ.ред. Петровского А.В. — М., 1996. — 496 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. — М.: «Педагогика», 1983. — 368 с.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: «ЧеРо», 2005. — 336 с.
8. Крысько В.Г. Социальная психология: сл.-справочник. — Минск, 2001. — 415 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, Изд. Центр «Академия», 2004. — 352 с.
10. Леонтьев А.Н. Философия психологии / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. — М.: Изд-во Московского университета, 1994. — 228 с.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
12. Мясищев В.Н. Психология личности в трудах отечественных психологов. — Сост. Куликов Л.В. — СПб: Изд-во «Питер», 2000. — 480 с.

13. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности. — М., 1981. — 550 с.
14. Общая психология и психология личности / под ред. А.А. Реана. — М.: АСТ: Астремь; СПб.: Прайм -ЕВРОЗНАК, 2011. — 639 с.
15. Общая психология: словарь/ под ред. А.В. Петровского // ред. сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 2005. 251 с.
16. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. — М.1982. — 309 с.
17. Платонов К.К. Философская энциклопедия. Т. 3. — М., 1964. — 479 с.
18. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. — М., 1983. — 276 с.
19. Психология: уч. для пед. ВУЗов / под ред. Б.А. Сосновского. — М.: Изд-во Юрайт; Ид Юрайт, 2010. — 660 с.
20. Рейнвальд Н.И. Личность как предмет психологического анализа. — Харьков, 1974. — 183 с.
21. Рубинштейн С.Л. О личностном подходе // Психология личности в трудах отечественных психологов. — Сост. Куликов Л.В. — СПб: «Питер», 2000. — 480 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. — Изд-во Питер, 2002. — 720 с.
23. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова 6-е изд. — М., 1991. — 560 с.
24. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. — Изд. 3-е — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 806 с.
25. Щербаков А.И. Психологическая структура личности и закономерности ее формирования // Психология личности и пед. психологи. — М., 1977. — 342 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Хван Наталья Владимировна

аспирант ТГУ, г. Томск

E-mail: nataliya.khvan@gmail.com

Статья посвящена изучению экзистенциальных характеристик жизненного пространства работников образования — педагогов и кураторов классов учреждений среднего образования. В качестве диагностического инструментария использовалась методика Шкала Экзистенции А. Лэнгле. На основании диагностики выявлены и сформулированы экзистенциальные особенности педагогов, представляющие собой способ организации жизненного пространства и проживания в нем.

В современных условиях работники образования обладают огромной социальной важностью. Именно образование как сфера, наиболее тесно связанная со становлением личности человека, в состоянии преодолеть негативные тенденции в развитии общества. Образование должно сыграть ведущую роль в обеспечении гуманизации общественно-экономических отношений, консолидации общества, сохранения генофонда нации, стать движущей силой экономического роста и формирования профессиональной элиты. Ключевой фигурой в этой сфере был и всегда остается педагог — компетентный специалист, владеющий всем арсеналом средств, социально-зрелая, творческая личность, способная и стремящаяся к профессиональному самосовершенствованию.

Специфика содержания труда в этой профессиональной группе отличается рядом особенностей, таких как:

- высокая насыщенность рабочего дня общением;
- большое количество разных по содержанию и эмоциональной напряжённости контактов;
- высокая ответственность за результат общения;
- определённая зависимость от партнёров по общению: необходимость понимания их индивидуальных особенностей, притязаний и экспектаций;
- конфликтные или напряжённые ситуации общения, обусловленные недоверием, несогласием или проявляющиеся в различных формах отказа от дальнейшего взаимодействия.

У данной категории работников высок риск снижения качества здоровья и субъективного благополучия, опосредованного стрессами в ситуациях служебного общения. В связи с этим проблема осознания ценностных оснований своей жизни, а, значит, и самого себя, обретают всё большую актуальность, так как способствует возрастанию целостности и гармоничности психологических проявлений человека.

В настоящее время наблюдается возрастающий интерес к идеям и методам экзистенциального подхода, как в зарубежном, так и в российском психологическом сообществе.

Д.А. Леонтьев [2], при объяснении того, что вкладывается в понятие «экзистенциальный подход» указывает на необходимость многоуровневого определения сущности экзистенциального подхода в науках о человеке через систему взаимосвязанных признаков. Эти признаки, положения, или принципы предстают как ступени, последовательное восхождение по которым возносит к пониманию экзистенциального способа жизни.

Первый признак экзистенциального подхода — это феноменологическая установка, чувствительность к непосредственной реальности, к тому, что происходит здесь и сейчас, к биению пульса жизни.

Второй признак связан с таким ключевым понятием экзистенциального подхода, как бытие в мире, а не просто в среде или в ситуации.

Третий признак предполагает признание принципиальной непредсказуемости и изменчивости, отличающей живое от неживого. К последнему относят и фиксированные врожденные и прижизненно выработанные механизмы поведения, воспроизводящие записанную в них программу действий

Четвертый признак — признание чрезвычайной роли рефлексивного сознания, благодаря которому «мы оказываемся способны ... относиться к своей жизни, к своим потребностям, эмоциям, своему выбору, своим ценностям, самому себе, занимать по отношению к ним позицию и тем самым разотождествляться с ними (даже с конкретным образом своего Я), обретая по отношению к ним свободу» [2].

Пятый признак состоит в признании общих законов жизни, наряду с ее непредсказуемым конкретным ходом, как предпосылки для нахождения ответов на конкретные вопросы.

Шестой признак, заключается в признании наряду с реальностью фактического и необходимого также реальности возможного.

Седьмой признак — идея самодетерминации как активного и осознанного управления ходом собственной жизни на основе ресурсов

рефлексивного сознания и способностей самотрансценденции и самоотстранения.

Как отмечает И.Н. Майнина [3], в настоящее время ощущается нехватка методического инструментария для оценки исследований, проводимых в рамках экзистенциальной психологии. Примером валидного и надежного инструмента является Шкала Экзистенции А. Ленгле, К. Орглер [1]. Методика была разработана Ленгле в рамках экзистенциального анализа в соответствии с концепцией смысла В. Франкла.

Методические шаги по обнаружению смысла в экзистенциальной ситуации описаны Франклом следующим образом: чтобы смысл обнаружил себя, человеку нужно сначала воспринять поле возможностей — 1 шаг; затем эмоционально соотноситься с имеющимися возможностями, «пропустить» их через себя, разглядеть в них ценности — 2 шаг; найти наиболее соответствующую запросу ситуации и себе самому единственную наилучшую возможность и принять решение в ее пользу — 3 шаг; обдумать способы наилучшего действия в соответствии с принятым решением, внося тем самым обнаруженный смысл в жизнь — 4 шаг.

Суть методики «Шкала Экзистенции» в том, что чем больше человек способен к выходу за пределы себя, умеет жить в соответствии с выбранными им ценностями, знает важное в ситуации и доверяет себе, тем больше его жизнь будет свободной, осмысленной и ответственной.

Целью предпринятого нами исследования было изучение экзистенциальных характеристик жизненного пространства работников образования - педагогов и кураторов классов учреждений среднего образования. В качестве диагностического инструментария использовалась описанная выше методика.

Качественная и количественная выборка педагогов, участвовавших в исследовании: 57 человек, образование — высшее педагогическое (первая категория — 27 человек, высшая категория — 30 человек), стаж работы — 13 — 20 лет. возрастной диапазон — от 33 до 42 лет. преподаваемые дисциплины — математика, информатика, английский язык, русский язык, литература, история, биология. Критерий отбора респондентов — стаж не менее 10 лет, работа в муниципальных общеобразовательных учреждениях (не специализированных).

Анализ полученных данных (средние и стандартные отклонения шкал - таблица 1.) позволил сделать следующие выводы.

Таблица 1.

Средние и стандартные отклонения шкал ШЭ (N- 57 чел)

Шкала ШЭ	х	σ
Самодистанцирование	32,04	4,19
Самотранценденция	71,66	7,31
Персона	103,74	9,75
Свобода	40,26	8,15
Ответственность	43,83	7,45
Экзистенция	84,04	14,01
Исполненность экзистенциальная	187,79	21,14

Для педагогов характерны средние показатели по шкале *Самодистанцирование*. Это означает улучшающуюся способность восприятия и ясность в отношении ситуации, когда внимание постоянно переносится вовне, а дистанция по отношению к себе самому при этом увеличивается.

Показатели *Самотранценденция* также находятся в пределах средних значений, что означает обогащающийся эмоциональный внутренний мир и внутреннюю способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться

Показатели шкал *Свобода* и *Ответственность* находятся в нижней границе средних значений, то есть педагогам свойственна ясность и прочность в формировании суждения и нахождении решения, но они могут испытывать сложности в умении отстаивать свое решение, выдерживать процесс его реализации и таким образом доводить до конца.

Показатель *Персональность* позволяют констатировать, что для респондентов в целом характерна когнитивная и эмоциональная доступность для себя и для мира, «открытость в отношении мира» и в отношении заботливого обхождения с самим собой.

Показатель *Экзистенциальность* измеряет способность решительно и ответственно идти в мир, включаться в жизнь. Для исследуемой выборки характерна растущая степень решимости и ответственности за жизнь. То есть наблюдается стремление устроить свой мир и свою жизнь, тем самым жизнь получает исполнение и становится более аутентичной.

Общий показатель — это показатель того, насколько наполнена смыслом экзистенция данной личности. Значения по этой шкале исследуемой выборки показывают средние значения, то есть внутренняя открытость и способности справиться с самим собой растут, что дает возможность идти к запросам и предложениям внешнего мира, соотнося их с собственными ценностями.

Таким образом, на основе диагностики выявлены и сформулированы экзистенциальные особенности педагогов. Фактически, это способ организации жизненного пространства и проживания в нем.

По итогам диагностики была проведена беседа с каждым респондентом, представлявшая собой психологическую сессию по проблемам жизненного самоосуществления, "включенности" в свою собственную жизнь и ответственности за нее и др. В результате мы пришли к необходимости организации рефлексивного семинара для педагогов на тему " Смыслы моей жизни", который предполагается провести в наступающем учебном году.

В дальнейшем планируется сравнить группу педагогов с группой, занятой другой профессиональной деятельностью для проверки предположение о том, что существует связь между экзистенциальными характеристиками и профессиональной деятельностью.

Список литературы:

1. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер //Экзистенциальный анализ.— 2009.-№ 1. — С. 141—170.
2. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии [Текст] // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2005. — С. 36—49.
3. Майнина И.Н., Васанов А.Ю. Стандартизация методики « Шкала экзистенции» Ленгле А., Орглер К. // Психологический журнал. — 2010. — Том 31, № 1. — С. 87—99.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ «ТРУДНОМУ» ПОДРОСТКУ: РАБОТА ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ

Панфилова Елена Валерьевна

*преподаватель, Филиал Южно-Уральского государственного
университета, г. Усть-Катав, Челябинск*

E-mail: panfilova-72@mail.ru

«Трудные» дети: что стоит за этим всем известным и, к сожалению, давно привычным понятием? Для педагога школы — это, как правило, «неформальный лидер», оказывающий неблагоприятное влияние на одноклассников; для участкового инспектора по делам несовершеннолетних — правонарушитель, требующий «особого» контроля; для родителей — любимый ребенок, который чуть-чуть шумнее, упрямее и т. п., чем другие дети. Но общее в этих сравнениях то, что когда говорят о «трудных» детях, обычно имеют в виду педагогическую трудность. При этом чаще всего берется за основу одна сторона явления — трудность работы с этими детьми, но не рассматривается вторая — трудность жизни этих детей, трудность их взаимоотношений с родителями, учителями и сверстниками. Такие дети часто не столько не хотят, сколько не могут хорошо учиться и вести себя должным образом. В разряд «трудных» нередко заносятся и те педагогически и социально запущенные дети, к которым педагог не сумел найти подхода.

Особым периодом развития индивида выступает отрочество, которое часто называют подростковым возрастом. Специфическая особенность его состоит в том, что с одной стороны, по уровню характера психического развития это типичная эпоха детства, с другой — перед нами растущий индивид, в усложненной деятельности которого четко намечается направленность на новый характер общественных отношений. Он реально вступает в новые формы взаимосвязей, общения, пытается осознать их характер, самоопределился [5, с. 42].

Именно в этом возрастном периоде многим подросткам свойственны отклонения в поведении. Таких детей относят к категории подростков с осложненным поведением, говоря также о кризисе подросткового возраста, который характеризуется повышенной «трудновоспитуемостью», которая означает невосприимчивость и сопротивляемость воспитуемого к педагогическому воздействию. Причина этой сопротивляемости — чаще всего отставание личности в положительном развитии. Отсюда возникновение недостатков, отрицательных свойств в характере, неправильных установок в поведении, нездоровых потребностей и т. п. [2, с. 36]. Трудновоспитуемость сопровождается деформацией социальных связей и отчуждением подростков от основных институтов социализации: прежде всего семьи и школы, поэтому одной из важнейших задач педагогической поддержки является преодоление этого отчуждения, включение подростка в систему общественно значимых отношений, благодаря которым он может успешно усваивать позитивный социальный опыт.

На возникновение недостатков характера влияет игнорирование педагогами возрастных особенностей подростков. Так, неудовлетворенные потребности подрастающего индивида быть, или хотя бы казаться взрослым, отношение к нему, как к неразумному ребенку, часто приводит к появлению и закреплению упрямства, капризности, лени, грубости и т. д. Иногда возникают и более серьезные деформации, что, как правило, вызывает тяжелые и продолжительные конфликты с педагогами; скрытое или явное противостояние им. Также неблагоприятно влияет на подростка переоценка или недооценка взрослыми недостатков его характера. Все это подрывает уверенность формирующегося человека в себе, его способность к саморегуляции, самоутверждению в жизненно важных ситуациях, что влечет за собой чувство незащищенности и одиночества.

Решение этих задач, безусловно, предполагает целый комплекс профилактических мер, направленных как на оздоровление условий семейного и школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности трудновоспитуемого, а также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников. Процесс перевоспитания, как и процесс воспитания, должен строиться, прежде всего, с учетом индивидуально-психологических свойств подростка с учетом тех конкретных обстоятельств и неблагоприятных условий воспитания, которые способствовали возникновению разных асоциальных проявлений и отклонений. Поэтому весьма трудно дать готовый «рецепт» на каждый случай педагогической практики, однако, можно сформулировать

некоторые общие приемы социально-педагогической помощи подростков. Одним из важнейших выступает опора на положительные качества подрастающего индивида. Для педагога, например, недопустимо категорическое осуждение «трудного» ребенка, высказывание окончательных мрачных прогнозов типа «бесполезно с ним говорить, все равно ничего хорошего не выйдет», или «он все равно кончит в тюрьме» и т. п. Умение видеть положительное в поведении такого подростка и опираться на это хорошее — важнейшее условие успешной социально-педагогической помощи.

Существенным приемом является формирование будущих смысло-жизненных устремлений подростка, связанных, прежде всего, с профессиональной ориентацией, с выбором будущей профессии. Трудновоспитуемые, социально и педагогически запущенные подростки, имея хроническую неуспеваемость по школьным предметам, часто отчаиваются, перестают верить в свои силы, не видят своего будущего, живут одним днем, сиюминутными развлечениями и удовольствиями, часто создают весьма серьезные предпосылки для криминализации и десоциализации личности подростка. Поэтому важно, чтобы подростки, которые по разным причинам не могут успевать хорошо, не теряли веру в то, что они вырастут полезными гражданами общества, необходимо помочь им в выборе профессии в соответствии с их возможностями, склонностями, уровнем имеющихся знаний.

Более подробно остановимся на педагогической коррекции поведения, которая предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений «трудного» подростка как со взрослыми, так и со сверстниками, и «лечения» социальной ситуации. Такая коррекция включает в себя комплекс мер, направленных на выявление системы ценностей подростка (ценность знания, учебной деятельности, отношений, самооценности); формирование положительной мотивации деятельности; действия учителя, направленные на помощь таким подросткам в осознании ими своих возможностей, интересов, соотношении «идеального и реального». Поскольку педагогическая коррекция — это процесс помощи ребенку в преодолении возникших проблем, вызванных конкретными отклонениями в его поведении, то данный процесс должен быть программно обеспечен.

При коррекционной работе с трудными подростками необходимо соблюдение следующих принципов:

1. Принцип ориентации на позитивное в поведении и характере трудного подростка. Этот принцип предполагает, что педагог должен видеть в ученике, прежде всего лучшее и опираться на это лучшее в своей работе с ним.

2. Принцип социальной адекватности воспитательно-коррекционных мер. Данный принцип требует соответствия содержания и средств воспитания и коррекции социальной ситуации, в которой находится трудный подросток.

3. Принцип индивидуализации воспитательно-коррекционного воздействия на трудновоспитуемых подростков. Этот принцип предполагает определение индивидуального подхода в социальном развитии каждого ученика, специальных задач, которые соответствовали бы его индивидуальным особенностям, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

4. Принцип социального закаливания трудновоспитуемых учащихся. Этот принцип предполагает включение подростка в ситуации, которые требуют от него волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды, выработку социального иммунитета, рефлексивной позиции [1, с. 132].

Таким образом, в процессе индивидуальной работы можно реализовать комплекс принципов, позволяющих существенно влиять на процесс профилактики поведения трудных подростков. С учетом вышеперечисленного индивидуальная работа должна строиться по ряду направлений: непосредственная работа с трудными подростками, выявление лиц и условий, положительно влияющих на подростка, вовлечение их в профилактическую и коррекционную работу, а также выявление лиц и условий, отрицательно влияющих, и нейтрализация их негативного воздействия.

В программе индивидуальной коррекционной помощи классного руководителя особое место должно занимать консультирование родителей, позволяющее взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои педагогические действия. Педагогическое просвещение родителей по наиболее актуальным проблемам воспитания подростка способствует повышению их заинтересованности в ребенке; осознанию стиля отношений в семье; предъявлению целесообразных требований к ребенку. Взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической работе с «трудными» подростками усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, интеграции в социум вполне осуществимыми.

При этом важно помнить, что наибольшая вероятность осложнений в отклонениях подростка появляются в кризисные периоды развития, когда в связи с появлением психологических новообразований происходят разные скачкообразные изменения в психике и личности подрастающего индивида. Это может проявляться как в его отношениях с одноклассниками, так и с другими окружающими людьми, что не всегда учитывается родителями. В данном случае нужно помочь родителям определить, какие именно свойства ребенка необходимо учитывать, не стремясь к их «переделке», какие можно корректировать и развивать. То есть, помочь родителям изменить в ребенке, то, что в состоянии меняться, смириться с тем, что они не в состоянии изменить, и научиться отличать одно от другого [4, с. 124].

Чрезвычайно важным представляется анализ социометрического статуса подростка в коллективе класса, в среде сверстников, определении места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и если таковая имеется, определение ее корней и причин, а так же возможные пути преодоления. Главная задача коррекционной работы с таким подростком — это его социальное самоопределение, которое зависит от организации двух условий: 1. Обеспечение включенности в реальные социальные отношения. 2. Самореализация индивида в процессе социального взаимодействия, т. е. предоставление возможности «трудному» подростку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими [6, с. 56—57].

Часто педагоги осуществляют профилактическую работу с трудными подростками как непосредственно на уроках по предмету, так и на внеклассных мероприятиях, например, затрагивая темы вредных привычек и асоциальных форм поведения, и существенно в этой работе то, чтобы диалог велся непринужденно, без запугиваний и назиданий. Информация должна быть представлена широко и разнообразно, с использованием СМИ, технических средств обучения и т. п. Все это позволяет подросткам получить стройную систему знаний, преодолеть ошибочные мнения о тех или иных «вредных» привычках [3, с. 161].

Безусловно, предлагаемые рекомендации не являются статичными, в них постоянно должны вноситься коррективы в зависимости от тех проявлений, которые наблюдаются у трудных подростков, и соответственно необходимо вносить изменения в индивидуальные коррекционные программы.

Таким образом, проблема трудных подростков — одна из центральных педагогических проблем, поэтому работа педагога с трудными подростками является одной из сложнейших направлений в профессиональной деятельности и в тоже время актуальной. Психологическое благополучие подростков во многом зависит от того, насколько своевременно будет оказана индивидуальная помощь и поддержка трудным подросткам и их семьям.

Список литературы:

1. Комаров К.Э. «Трудные» дети: инструкция по взаимодействию. Методическое пособие. — М.: «Генезис», 2009. — 224 с.
2. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении. М., 1993. — 203 с.
3. Рожков М.И., Ковальчук М.А., Кузнецова И.В. и др. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие; под ред. М.И. Рожкова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 239 с. (
4. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 326 с.
5. Трудные подростки: Практические материалы по психодиагностике и оценке отклоняющегося поведения / Авт.-сост. В.И. Екимова. — М.: АРКТИ, Школьное образование 2007. — 84 с.
6. Федосенко Е.В. Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей. — СПб.: Речь, 2009. — 320 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ

Мизинова Яна Геннадьевна

*педагог-психолог, преподаватель психологии «Дальневосточный
Государственный Университет Путей Сообщения», ФСПО
«Хабаровский техникум железнодорожного транспорта»,*

г. Хабаровск

E-mail: ymizinova@gmail.com

Когда становится понятно, что наиболее адекватным методом помощи ребенку является психологическое сопровождение семьи, в которой он воспитывается, команда профессионалов делает попытки вовлечь родителей в этот процесс. У родителей есть реальный мотив присоединиться к процессу психологической помощи — они хотят помочь выздоровлению своего ребенка. Как и при любой другой терапии, нужно сразу же сделать все возможное, чтобы установить рабочий альянс. Для этого психолог должен помочь родителям уяснить — хотя бы на поверхностном уровне — характер сложностей их ребенка. Объяснение должно быть доступным и убедительным для родителей, и для этого лучше всего опираться на результаты психологической диагностики [2, с. 235]

Психолог выступает в роли диагноста, определяя характер проблемы, интегрируя данные и, опираясь на собственные познания в психологии, психопатологии, нормальном развитии и психологически здоровых условиях, принимает обоснованные решения. Важно отметить тот факт, что утверждения родителей об имеющихся у ребенка сложностях само по себе не является достаточным основанием для начала оказания соответствующей помощи. Предположения, подозрения и гипотезы родителей является ценной информацией для специалиста, однако нужно рассмотреть и ряд других конкурирующих вариантов. Поведение ребенка может, например, укладываться в границы нормального, но представляется беспокойным с точки зрения неадекватных родительских ожиданий от детского поведения. Когда родители слишком рассчитывают на то, что их ребенок будет вести себя «по-взрослому», то основная проблема оказывается не в нем. Кроме того, определяемая у ребенка проблема может быть отражением

дисфункционального паттерна внутрисемейного взаимодействия, когда наибольшее внимание следует уделять не ребенку как таковому, а стилю родительского воспитания. Таким образом, психолог выступает как диагност в том плане, что учитывает разнообразные источники информации и, опираясь в суждениях на свой багаж знаний, определяет сущность проблемы и оптимальную стратегию для ее устранения [2 с. 123].

Для того, чтобы определить показания к психологическому сопровождению семьи, важно учитывать, каким образом проблема воспринимается и перерабатывается. Рабочий альянс со специалистом психологом опирается на требования к эмоциональной и когнитивной готовности родителей к сотрудничеству и к тому, насколько они способны переносить сопровождающие этот процесс стрессы. Для прояснения показаний к психологической работе важно, например, брать в расчет субъективные страдания клиента, чтобы определить способен ли он понять психодинамическую взаимосвязь между симптомом и индивидуальным окружением, может ли клиент быть замотивирован на принятие на себя обязательств в рамках запланированной модальности психотерапии и есть ли у него доступ к необходимым личностным и социальным ресурсам. Также для специалиста важны в качестве критериев оценки, аспекты опыта переживания клиентом своих сложностей, симптомов и его установок на совместную работу. Ряд авторов обнаруживают связь между личностными характеристиками, способом переживания симптомов и сложностей, и мотивацией к работе; характерные способы переживания и мотивации к терапии могут быть проявлением специфических структурных особенностей или характерных конфликтных паттернов переживаний или действий [1, с. 176].

Прежде всего, психолог должен задаться вопросом, какой вид помощи нужен клиенту исходя из имеющейся проблемы, а также психологических переменных, на почве которых они произрастают. Следующим шагом является исследование того, какой тип установок к лечению и мотивации к переменам демонстрирует клиент. Процедура определения показаний должна принимать во внимание как ресурсы или препятствия, которые могут иметь отношение к сотрудничеству, так и определенную мотивацию клиента к работе. Это значит, что для клиента должно быть определено:

насколько он в настоящее время обладает необходимыми ресурсами в отношении непереносимых условий, связанных с психологическим сопровождением, таким как уровень саморефлексии или уровень эмоционального стресса, который может быть вынесен клиентом, и:

а) как сильно он мотивирован к сотрудничеству со специалистом. В ситуации, когда существуют внутренние и внешние препятствия или ограничения для участия клиента в совместной работе с психологом. Может быть выбран иной психологический подход (например, эмоционально-поддерживающий или активно-структурированный), или психолог может работать с клиентом, чтобы создать аффективные и когнитивные предпосылки (включая мотивацию к работе) для конфликт-центрированной работы [1, с. 178].

Психологу на диагностическом этапе полезно определить такие особенности клиента, как опыт заболевания и предпосылки к психотерапии, природу и тяжесть имеющихся сложностей, роль социального контекста: отношения психолог — клиент, личностные черты клиента.

Ряд исследователей под опытом болезни понимают часть более обширного термина переработки и совладания с болезнью, которые, с одной стороны влияют на способности индивида справиться с болезнью, и с другой стороны, как модель процесса, сами оказываются под влиянием копинг механизмов пациента. Опыт заболевания включает в себя эмоциональные, когнитивные и поведенческие процессы, на которые среди прочего оказывают влияние следующие факторы: происхождение и тяжесть имеющегося заболевания, социальное окружение, отношения врач-пациент, личностные характеристики и мотивация к лечению [1, с. 178].

Все эти факторы сложным образом взаимодействуют между собой. Они варьируются как внутри одного индивида, так и между разными людьми.

Различные аспекты заболевания могут действовать одновременно или один за другим как «стрессоры» или «угрозы», посредством которых, степень физических, психических или социальных стрессов может изменяться в различные моменты времени в течение всей болезни, таким образом, дальше оказывая влияние на переживания клиентом его сложностей. Проявление одних только симптомов, в общем, не является достаточной причиной для обращения за помощью. Другие факторы также должны включаться, хотя многими из них часто пренебрегают.

Социальная точка зрения на совокупность экономических, социальных и нормативных требований влияет на все процессы социализации и, как следствие, психологические условия индивидуального развития. Таким образом, она играет ключевую роль в формировании характеристик индивида обретаемых в процессе его социализации [1, с. 187].

Особенно важными в опыте переживания болезни являются материальные и институциональные условия в системе здравоохранения, научная ориентация и стандарты в секторе заботы о здоровье (медицина, психология, и так далее), а также соответствующие представления и ориентации относительно здоровья и болезни. На этом фоне важны не только концепции развития сложностей и мероприятий, направленных на их преодоление, но и характерные стереотипы и предрассудки, которые могут оказывать эффект на стиль совладания, касающийся здоровья, трудностей и лечения. Будет ли болезненное поведение осуждено или оценено как девиантное, зависит от многих моментов в поведении медицинских работников (и других специалистов помогающих профессий) и институционального стиля мышления, а также зависит от обстоятельств и социо-политических факторов. Также на то, как человек переживает сложности и справляется с ними на индивидуальном уровне, оказывают влияние парамедицинские / парapsихологические, околонучные концепции и поведенческие паттерны. Они влияют, например, на общий уровень внимания к определенным симптомам, специфическим концепциям сложностей или процедурам их преодоления.

С точки зрения психодинамической теории, опыт переживания и поведение в отношении болезни рассматриваются, как следствие характерных личностных особенностей на уровне эмоциональных, когнитивных, а также поведенческих ресурсов или их ограничений [1, с. 189].

Особенное значение в этом контексте имеет структура личности (процессы самовосприятия, толерантности к стрессу или репертуар индивидуальных Эго-функций, которые включают, например, тип защитного механизма, толерантность к фрустрации или тревоге (способности к саморегуляции), тестирование реальности и способности к построению отношений). Эти функции оказывают влияние на аффективную и когнитивную гибкость или жесткость клиента. Убеждения и предрассудки относительно здоровья очень тесно связаны с этими факторами.

Аспекты собственного образа клиента или то, как он управляет этими представлениями в условиях болезни, играют в значительной степени важную роль. Очень значимо в этом контексте, способен ли клиент поддерживать или соответственно модифицировать образ собственного Я, несмотря на испытываемые сложности. Личностные характеристики и конфигурации интрапсихических конфликтов являются факторами влияния, которые согласно психодинамическому

взгляду, оказывают влияние на проявление болезни, а в дальнейшем на то, как человек переживает болезнь и справляется с ней [1, с. 192].

Таким образом, начальный этап психологического сопровождения семьи сопряжен с диагностическими мероприятиями, которые позволяют специалисту получить наиболее полное представление о внутриличностных и внутрисемейных процессах, а также определить стратегию будущего сотрудничества с семьей.

Список литературы:

1. Операционализированная психодинамическая диагностика (ОПД) — 2. Руководство по диагностике и планированию терапии. / перевод М.А. Гончаров, И.О. Кириллов, П.А. Фролов — М.: Академический проект; Культура, 2011. — 454 с.
2. Психотерапия детей и подростков. 2-е изд. / Под ред. Ф. Кендалла. — СПб: Питер, 2002. — 432 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ИЗМЕНЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Миневич Ольга Константиновна

канд. психол. наук, РГСУ филиал в г. Воронеж

E-mail: minevich.olga@yandex.ru

В процессе адаптации ребенка к условиям проживания в приемной семье значимой показателем становится уровень самооценки.

Принимаемая ребенком система ценностей составляет основу его самооценки — важного компонента самосознания как центрального личностного образования.

Адаптация ребенка к приемной семье связана с его самооценкой, которая не дана членам семьи изначально. Самооценка как отношение к себе — итоговое образование в адаптивном процессе. Она формируется в процессах семейной социализации и индивидуализации, в ходе межличностного взаимодействия с другими членами семьи, в период выработки ценностных семейных ориентаций. Самооценка ребенка в семье — это результат познания себя, чувственно окрашенное отношение ребенка к себе в разных конкретных семейных ситуациях и разных видах деятельности с участием других членов семьи. Самооценка в семье существенно влияет на поведение ребенка, на результаты его деятельности, взаимоотношения с родителями.

Эмоциональной единицей, которая специфически окрашивает отношение ребенка к членам семьи (родителям), является переживание. Именно переживание свидетельствует об отношении ребенка к явлениям и событиям в семье, к родителям, к самому себе в семейном контексте. Это положение о переживании как центральной единице адаптивных психических процессов было сформулировано Л.С. Выготским и развито Л.И. Божович. Было показано, что место и функции переживания в структуре личности меняются в процессе адаптации ребенка к семье, что постепенно становится центром и стержнем процесса адаптации. «Эмоциональные переживания каким-то образом охватывают или пронизывают все прочие психические явления. В определенной мере "эмоциональное" дает нам знание о строении душевного, "внутреннего" мира в целом» [1, с. 108]. Сказанное в полной мере применимо к процессу адаптации ребенка к приемной семье.

Однако у многих из них эмоциональное отношение к себе и окружающим членам семьи настолько неопределенно, противоречиво и запутанно, что они не могут полностью понять себя и других в семейных отношениях. Учитывая сложность, повышенную чувствительность и эмоциональность ребенка в ходе его адаптации к семье, этот аспект требует к себе повышенного внимания. Среди многих проблем процесса семейной адаптации наиболее эмоционально представлены проблемы осознания своей роли в семье, понимания значимости собственной личности в семейных отношениях, во взаимоотношениях и взаимодействии с родителями. Обостренная ситуация в рамках указанных проблем нередко возникает из-за *неадекватной самооценки*, которая препятствует адаптации ребенка к семье.

Уровень и реалистичность самооценки служат одним из показателей успешности психологической адаптации ребенка в семье. Его самооценка не может быть нейтральной. При этом происходит как сравнение себя с окружающими членами семьи, так и сравнение себя с самим собой в разных ситуациях. Конфликтные ситуации, в которых оказываются приемные дети, их неуживчивость очень часто являются следствием их неадекватной самооценки как результата психологической дезадаптации в системе семейных отношений.

Дети с высокой реалистичной самооценкой спокойны и уверены в семейных отношениях, активны, деятельны, не огорчаются, когда их критикуют и не опасаются быть отвергнутыми, им легко быть оптимистами: они чаще добиваются своего в отношениях с родителями. К сожалению, среди приемных детей такие встречаются довольно редко.

Дети с завышенной или заниженной самооценкой переживают любую частную неудачу глубже и тяжелее, чем спокойные и уверенные в себе. Дети с низкой самооценкой в семье нередко выглядят потерянными. Они, как правило, более пассивны, внушаемы и менее уверены в отношениях с родителями. Некоторые из них испытывают эмоциональное напряжение, связанное с ощущением чувства страха, переживанием тревоги, потерей уверенности в себе, в своих силах, появлением раздражительности, сильного возбуждения, чувства вины перед родителями. Такие дети чрезмерно чувствительны к критике родителей, полагая, что она свидетельствует об их неполноценности. Дезадаптация в семье детей с завышенной самооценкой нередко проявляется в их представлениях о том, что родители не понимают их, что нельзя доверять даже своим близким, что можно притворяться, использовать стратегии манипуляции, подчинять себе родителей. Такие дети как бы пользуются своим интеллектуальным превосходством или уверенностью в нем.

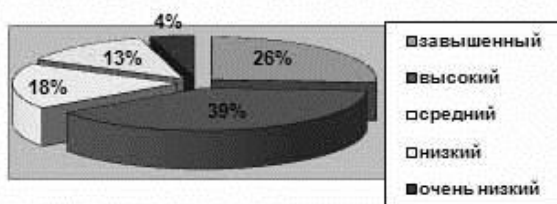
Приемный ребенок, попадая в новую семью, испытывает сильную тревогу: ему необходимо быстро уловить ожидания новых родителей, усвоить их ценности, приспособиться к новым требованиям. Даже те, кто отличался завышенной самооценкой на момент приема, могут растеряться и почувствовать себя никчемными в первые месяцы проживания в новой семье. Иллюзия счастья и идеальности быстро рассеивается в быту. Социально-психологическое сопровождение приемной семьи в этот период, позволяет быстро стабилизировать состояние приемного ребенка и способствует формированию адекватной самооценки.

Исследование уровня самооценки у детей-сирот с помощью методики измерения самооценки Дембо-Рубенштейн на этапе вхождения их в приемную семью и после полугода их жизни в приемной семье, для которой было организовано социально-психологическое сопровождение, позволило выявить определенные особенности в изменении самооценки.

В исследовании принимали участие 35 детей из приемных семей Воронежской области дошкольного и младшего школьного возраста. 76 % детей попали в приемную семью из детских домов. 49,6 % из них воспитывались в интернатных учреждениях с рождения и не имели опыта проживания в семье. Именно эти дети показали неадекватно завышенный уровень самооценки, отметив при измерении качеств личности показатели 9 и 10. Среди детей, имевших опыт проживания в кровной семье, большинство показали низкий и очень низкий уровень самооценки.

Для оценки средние данные испытуемых и их результаты по каждой шкале сравнивались со стандартными значениями, приведенными в модификации А.М. Прихожан [4] в варианте для дошкольников и младших школьников.

показатели уровня самооценки
приемных детей на момент приема



показатели уровня самооценки
приемных детей после полугода
приема и психологического
сопровождения

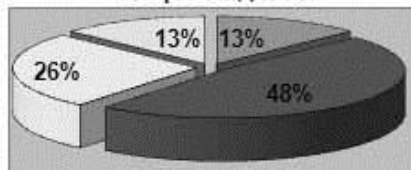


Рисунок 1. Динамика уровня самооценки приемных детей

На момент приема 4 % приемных детей продемонстрировали неадекватно низкую и 26 % — неадекватно высокую самооценку, что может свидетельствовать о том, что приемному ребенку достаточно сложно оценить себя в новых условиях принимающей семьи. Завышенная самооценка часто объяснялась самими детьми своей «избранностью», «везением», поскольку именно им повезло оказаться в приемной семье. После полугода проживания в приемной семье и работы, направленной на адаптацию ребенка и семьи к новым условиям, на 8 % увеличилось число детей, оценивающих себя адекватно высоко, на 9 % — по среднему показателю. Число неадекватных оценок значительно снизилось. Что касается изменений в оценке себя по конкретным качествам личности, то здесь наблюдалась позитивная динамика практически по всем характеристикам. Проживание в приемной семье и работа с психологом позволила детям адекватно положительно оценить себя по следующим качествам: «добрый», «счастливый» и «аккуратный». Практически не изменились оценки по качествам: «вежливый», «умелый», «честный». Самыми популярными на момент приема у детей были качества *«хороший»*

и «умелый». Такие качества как «внимательный», «послушный», «счастливый» и «аккуратный» на момент приема отметили меньше половины приемных детей. После полугода проживания в семье показатели по этим качествам увеличились: их наличие у себя стали признавать уже более 56 % детей. Обращает на себя внимание отношение приемных детей к качеству «внимательный». Потребовалось разъяснение в ходе проведения тестирования значения этого слова, так как дети соотносили его исключительно со своими когнитивными способностями и успехами в школе.

В ходе проведенной работы с приемными семьями было отмечено, что в адаптации ребенка к приемной семье усложняются и становятся более разнообразными чувства и эмоции, которые составляют чувственную основу этого процесса, что позволяет ребенку научиться адекватно оценивать свои силы, возможности, а также личностные качества.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович. — М.;Воронеж, 1995
2. Дементьева И.Ф. Приемная семья — институт защиты / И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко. — М.: РГБ, 2007.
3. Ершова Ю.С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка / Ю.С. Ершова: автореф. дис. канд. психол. наук. — Ярославль, 2007
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — СПб., 2005.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СЕМЬИ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Долгов Юрий Николаевич

*канд. соц. наук, доцент БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов*

E-mail: jlk277@yandex.ru

Смирнов Виктор Михайлович

*канд. психол. наук, доцент БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов*

E-mail: smirnoff2703@rambler.ru

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
в рамках научно-исследовательского проекта «Семьи трудовых
мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации
супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной
разлуки», № 12-06-00631а*

Под системным подходом мы будем понимать такое направление в методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы. В нашем случае таким объектом исследования будет являться семья, которую можно рассматривать как открытую психологическую систему, центром которой или главным системообразующим фактором будут отношения двух самостоятельных людей, обладающих индивидуальными ценностно-смысловыми концептами и образующие в результате взаимодействия динамическую социальную систему.

Основными принципами системного подхода являются:

- **целостность**, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней;
- **иерархичность строения**, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня;
- **структуризация**, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной

структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры;

- **системность** — свойство объекта обладать всеми признаками системы.

Под социальной системой мы будем понимать целостное образование, основными элементами которого являются люди, а также их устойчивые связи, взаимодействия и отношения. Социальные системы складываются на основе совместной деятельности людей.

Семейная система — это открытая система, она находится в постоянном взаимообмене с окружающей средой. Семейная система это самоорганизующаяся система, то есть поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой [5].

Сегодня, в рамках постнеклассической науки, задаются новые условия существования современной семьи, где она может рассматриваться как самоорганизующаяся социальная система при усложнении структурной организации социума. Рассматривая семью в качестве социального образования, обладающего системными свойствами, можно отметить, что семья как система включает в себя целый ряд подсистем, таких, например, как подсистемы супружеских отношений, детских отношений, родительских (родительско-детских и детско-родительских) отношений и других. В свою очередь семья, выступая целостным образованием, включена в качестве социальной подсистемы в более широкую систему общественных отношений.

Функционирование семейной системы подчинено двум законам, диалектически связанным и дополняющим друг друга. Это закон сохранения системы в устойчивом состоянии, состоянии стабильности (закон гомеостаза) и стремление семьи, как и любой системы к изменениям (закон развития).

Эти две противоположно направленных тенденции — развития и стабильности на языке синергетики называются состояниями неустойчивости и устойчивости или неравновесными и равновесными состояниями системы.

Нарушение существующего стабильного состояния (статус-кво) всегда чувствительно отражается на всех членах семьи, независимо от того, какими эти события являются: печальными или радостными, например, развод, смерть кого-то из членов семьи, рождение ребенка и другие.

В русле подхода А.Н. Леонтьева становится актуальным исследование психологической составляющей событий, которые являются значимыми в структуре жизненного цикла семьи, который складывается из событий значимых, т. е. имеющих личностный смысл

и/или смысл для всей семьи. Такие события можно рассматривать с синергетических позиций в качестве флуктуаций, выводящих систему (семью) на новый путь развития.

События-флуктуации могут быть как внешними, так и внутренними, различными по величине, мощности, силе воздействия на систему. Основными событиями могут быть, как эксплицитные: бракосочетание, рождение детей, покупка (строительство) дома или квартиры, машины, дачи, утрата близких, выход на пенсию одного из членов семьи, переезд на другое место жительства, трудовая миграция одного или нескольких членов семьи и другие, так и имплицитные: жизненное прозрение, «точки духовного роста», которые могут появиться после прочитанной книги, просмотренного фильма, встречи с психологом или просто интересным и мудрым собеседником и значительно повлиять на дальнейшую жизнь семьи.

Таким образом, событием в самоорганизующейся открытой системе, которой можно считать и семью, может быть флуктуация, но не всякая флуктуация — событие, а только та, которая затем выводит систему через точку бифуркации на качественно новый режим работы с аттрактором. Флуктуация ли воздействует на систему или же система «выбирает» себе флуктуацию, когда она (система) готова перейти на новый режим работы, но система может продолжить эволюционное развитие, если флуктуация и актуальное состояние системы взаимно *комплементарны* («подходят как ключ к замку») и система отвечает на определенное флуктуационное воздействие выходом на аттрактор [2].

В качестве такого социального аттрактора в семье как системе могут рассматриваться семейные ценности и/или ценности членов семьи, привлекательные и разделяемые большинством членов семьи или всей семьей. На этот факт, что семейные ценности могут служить основой стабильного существования системы указывает В.С. Степин, который высказывает мысль о том, что в точках бифуркации, то есть в ситуации неустойчивости, перед субъектом возникает проблема выбора из множества альтернативных вариантов развития системы в будущем. Возможность обойти, отсесть неблагоприятные варианты развития системы, выбрать более успешный вариант развития (т. е. соответствующей внутренней тенденции развития системы), по мнению В.С. Степина, позволяют **ценности** и нравственные установки субъекта [3]. В.П. Буданов также рассматривает **ценности** как опору и «путеводный луч» в ситуации неустойчивости [1].

Так как в моменты неустойчивости происходит выбор варианта дальнейшего развития, а это возможно только если развитие системы пойдет путем подчинения потребностям высшей системы, путем

соответствия внутренней тенденции развития системы, то успешное функционирование семейной системы будет возможно при постоянном согласовании систем **ценностей** супругов [4].

Процесс же согласования ценностных сфер супругов будет происходить во взаимодействии и отношениях супругов как двух элементов, составляющих структуру супружеской подсистемы. Общая система семейных ценностей, возникающая при динамике взаимодействия супругов, будет обеспечивать, с одной стороны, единство и устойчивость семьи, а с другой — являться условием, позволяющим сохранять тенденцию развития семьи.

Поэтому, говоря об устойчивости семьи как системы, необходимо иметь в виду две тенденции, диалектически существующие и комплементарно дополняющие друг друга. Первая тенденция, хорошо рассмотренная в классической психологии, проявляется в понимании устойчивости в стремлении к сохранности семьи, стабильном её существовании, без особых потрясений и изменений. Другое объяснение устойчивости, пришедшее на смену классическому, предполагает понимание динамической устойчивости системы, т.е. постоянному и непрерывному изменению семьи как системы, обеспечивающему её развитие и возможность перейти семье на новый уровень функционирования.

Именно сознательное стремление супругов взаимодействовать в режиме постоянного развития, опираясь в этом развитии на общие семейные ценности, позволяет обеспечить устойчивость семейной системы в процессе ее изменения.

Список литературы:

1. Буданов В.Г. Синергетика в диалоге культур и естественнонаучном образовании гуманитариев // <http://www.synergetic.ru/seince/>
2. Долгов Ю.Н. Адаптация, ценности и жизненный путь личности с точки зрения психосинергетики // Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе: матер. Междунар. (заочной) науч.-практич. конф. (г. Балашов, 24 сентября 2010 года / под общ. ред. Т.Н. Смотровой. — Балашов: Николаев, 2010. С. 45—48.
3. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы технической революции // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиции, 2000. С. 12 — 27.
4. Трофимова Ю.В. Общепсихологический подход к изучению семьи. Барнаул. — 2004 — 89 с.
5. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. — Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. — 208 с.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА О БУДУЩЕЙ СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вострикова Ольга Александровна

*старший преподаватель кафедры педагогики ПГУ,
г. Биробиджан*

E-mail: aktivist84@mail.ru

В современных условиях все более значимыми становятся вопросы успешного трудоустройства выпускников вузов, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Молодые специалисты, выходящие на рынок труда, покинув стены родного вуза, пребывают в состоянии растерянности, так как неизбежно сталкиваются с различными сложностями, о которых ранее они даже не подозревали и как следствие более 50 % выпускников высшей школы по окончании вуза нуждаются в помощи при трудоустройстве.

Многие выпускники вуза привыкли жить по составленному деканатом расписанию. Поэтому, получив диплом в руки и полную свободу действий, они терзаются вопросами: Кем они хотят работать? Куда идти работать? Как понять какой вид деятельности им больше подходит и где получится себя реализовать? Выбор сферы профессиональной деятельности (отрасли или области труда) и развитие себя как профессионала становится едва ли не наиболее важной стороной всей жизни молодого человека.

Актуальность своевременного и осознанного выбора выпускниками вуза сферы профессиональной деятельности обусловлена потребностью общества в конкурентоспособных специалистах, намеренных эффективно действовать на рынке труда, информированных о требованиях и прогнозах предпочитаемой профессии и готовых к самостоятельному выбору сферы профессиональной деятельности [1, с. 159]. Сегодня работодатели нуждаются в молодых людях умеющих осуществлять самоанализ: ориентироваться в своих ценностных ориентациях, мотивах, целях и соотносить их со своими

способностями и возможностями, анализировать уровень своей готовности к профессиональной деятельности.

Проведенное нами исследование рынка труда молодежи Еврейской автономной области (анализ документов, метод экспертной оценки) показало, что одновременно наметилась и тенденция запоздалого выхода выпускников вуза на рынок труда. Около 45 % выпускников в 2011 году (через полгода после вручения диплома) не работали, предпочитая "осмотреться".

Такое запаздывание, по мнению экспертов, можно рассматривать как следствие неопределенности выпускников вуза со сферой профессиональной деятельности, поскольку многие из них вовсе не собираются трудоустроиваться по полученной специальности.

Для выяснения вопроса о том, какое количество студентов собираются или не собираются трудоустроиться в дальнейшем по своей специальности, мы провели опрос 120-ти выпускников вузов, всем им был задан вопрос: «Планируете ли Вы работать по своей специальности?».

Таблица 1

Особенности профессионально-личностных планов выпускников вуза

№ п.п.	Основные группы профессионально-личностных планов выпускников	Кол-во ответов (%)
1.	Надеюсь найти, конечно, другую работу, но не исключено, что по специальности	33
2.	Да, обязательно	25
3.	Точно не буду работать по своей специальности	42

Результаты контент-анализа интервью с выпускниками вуза, которые занимали различные позиции, по отношению к данному вопросу позволили выявить следующие особенности их профессионально-личностных планов:

1. Большинство выпускников (42 %) не планируют связывать свою дальнейшую профессиональную деятельность с полученной специальностью и по отношению к пяти годам профессиональной подготовки высказываются следующим образом: «Я зря потерял время, но закончить надо», «Я понял, что это не мое», «Сейчас главное «корочка» о высшем образовании, а специальность никого не интересует», «Я вообще не знаю, куда пойду работать, там посмотрим».

2. Имеются выпускники точно не определившиеся с дальнейшими профессиональными планами (33 %), аргументирующие свои ответы, как правило, высказываниями:

«Там мало платят», «У меня нет возможностей туда устроиться», «Это слишком сложная работа», «Я еще не знаю, где мне будет лучше, но только не по специальности».

3. Меньшая часть (25 %) считают необходимым связать свою жизнь с получаемой профессией, это выпускники, которые сознательно осуществили профессиональный выбор, но не все из них имеют четкое представление о том, что с ними будет в дальнейшем.

Таким образом, мы видим, что большинство выпускников не планируют связывать свою дальнейшую профессиональную деятельность с получаемой специальностью, точно не определились с дальнейшими профессиональными планами и не знают, куда собираются идти работать. Некоторые выпускники, имеют представления о своей будущей профессиональной жизни, но и они не уверены в своем выборе и готовы его уточнить или пересмотреть.

С целью выяснения того как выпускники накануне окончания вуза представляют свою будущую сферу профессиональной деятельности нами было проведено исследование где применялась методика «Незаконченное предложение» описанная Т.В. Черниковой [2, с. 65]. Выпускники вуза (120 человек) писали краткое эссе, начинающиеся с предложения: «Я прихожу на работу, открываю дверь...».

При обработке результатов анализировалась упоминаемая выпускниками в эссе профессионально-трудовая лексика, которую мы разделили так же, как предлагает Т.В. Черникова на три группы: «Рабочее место», «Условия труда», «Содержание труда», и добавили еще одну группу «Рабочее место, условия и содержание труда», где использовался комплекс терминов относящихся к каждой предыдущей группе.

Таблица 2

**Представления выпускников вуза
о будущей сфере профессиональной деятельности**

№ п.п.	Основные смысловые группы представлений	Кол-во ответов (%)
1.	«Рабочее место»	38
2.	«Условия труда»	27
3.	«Содержание труда»	19
4.	«Рабочее место, условия, содержание труда»	16

Обобщение полученных результатов исследования, показанных в таблице 2, позволяют выявить следующие особенности представлений выпускников вуза о будущей сфере профессиональной деятельности:

1. Большинство эссе (38 %) были отнесены к группе «Рабочее место». Здесь в основном доминировали термины: «компьютер», «бумаги», «мебель», «кофе», «телефон». Вот пример одного из таких эссе: «Я прихожу на работу, открываю дверь, захожу внутрь, вижу свое рабочее место, сажусь, начинаю работу. Обед. Сходил домой, съел что-нибудь — и опять на работу. А там — работать, работать и работать».

2. Среднее количество эссе (27 %) принадлежали группе «Условия труда», в них были описаны конкретные места работы — «туристическое агентство», «таможня», «лаборатория», «школьный класс» и другое. При описании условий труда встретились только 12 % рассказов, где были упоминания: «Я в деловом костюме», «Собираю все необходимое, чтобы поехать на учебу по повышению квалификации», «Из-за повышения зарплаты много денег на столе», «Оформляю отпуск», «Вижу большой коллектив» и др.

3. Меньшее количество эссе (19 %) относились к группе «Содержание труда», которые включали глагольные словосочетания, называющие конкретные трудовые действия: «Ставлю печати», «Готовлю проект», «Делаю расчеты», «Разрабатываю новую компьютерную программу», «Просматриваю бумаги», «Ко мне приходят за советами», «Работаю с переводами», «Описываю результаты своей работы».

4. Совсем незначительный процент эссе (16 %) были из группы «Рабочее место, условия, содержание труда», где использовался комплекс терминов относящихся к каждой предыдущей группе. По содержанию эссе определенных в данную группу можно было судить о том, что выпускники имеют представления о том, куда идти работать. Они понимают, что от них требуется на данной должности и как необходимо выполнять свою работу, чтобы пойти на повышение.

Нетрудно обнаружить, что подавляющее большинство выпускников вуза, еще не выбрали сферу будущей профессиональной деятельности, и даже те, кто осуществили выбор, мало представляют себе ее специфику. В будущем это может привести к появлению разочарований с первых дней работы, неудовлетворенности выбранной сферой профессиональной деятельности и необходимости в смене профессии.

Список литературы:

1. Могилевкин Е.А., Щербина М.В., Кленина А.Н., Бажин А.С. Карьера молодого специалиста: теория и практика управления: учеб.-практическое пособие. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2006. 282 с.
2. Черникова Т.В. Профорientационная поддержка старшеклассников: учебно-методическое пособие. М.: Глобус, 2006. 256 с.

2.8. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА ПРОДАЖ У ТОРГОВЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ

Волох Екатерина Олеговна

студент, ВГУЭС, г. Владивосток

Могилёвкин Евгений Александрович

канд. пед. наук, доцент ВГУЭС, г. Владивосток

E-mail: e.voloh@inbox.ru

Консультирование в организации как направление профессиональной деятельности приобретает в последние годы в России большое значение. Во-первых, потому что в условиях современного общества появляется всё больше возможностей для открытия и, соответственно, развития новых компаний и во-вторых, потому что учредители компаний не только хотят остаться «на плаву» и быть конкурентоспособными, но и получить наибольшую выгоду от той деятельности, которой они занимаются.

Организационное консультирование — процесс аналитической и исследовательской работы, направленной на усовершенствование организационной структуры, процессов и системы управления персоналом. Организационное консультирование позволяет обосновать перспективы развития и использования научно-технических, организационно-экономических и методических инноваций на предприятии. В конечном итоге оно обеспечивает трансформацию предприятия, повышение эффективности его деятельности.

Повышение эффективности работы и конкурентоспособности организации является главной целью организационного консультирования. Поэтому на современном этапе всё чаще усилия организационных консультантов направляются на повышение клиент-ориентированности организации и качества работы персонала.

Наиболее часто встречаемой формой обучения персонала организации является бизнес-тренинг. Бизнес-тренинг представляет собой особую форму обучения, направленную на передачу и отработку деловых навыков и бизнес-технологий.

В результате грамотно проведённого тренинга его участники осваивают и совершенствуют навыки продаж, получают инструменты для сервисного обслуживания клиентов, практические навыки общения с клиентами и эффективных продаж. Соответственно, проведения данного вида тренинга может повлиять и на успех компании в целом, а именно добиться выполнения и перевыполнения плана по товарообороту, уменьшить временной цикл продаж, увеличить доход.

Возможно, никакой другой вид деятельности в бизнесе не обсуждается так активно между теми, кто профессионально занимается этой деятельностью, и теми, кто не вовлечён в неё непосредственно, как продажи. Это неудивительно, если вспомнить, что очень много людей обеспечивают себе средства к жизни либо прямо, либо косвенно за счёт продаж. И даже те, кто не занят в продажах непосредственно, регулярно вступают в контакт с ними в качестве потребителей.

Легче всего рассматривать сущность и роль продаж только как функцию, имеющую цель что-либо продать. Однако за этим вполне очевидным утверждением часто скрывается очень сложный процесс, включающий использование полного набора принципов, приёмов и важных личностных навыков и умений, а так же охватывающий широкий диапазон различных типов задач, которые решаются при продаже [1, с. 20].

Продажа представляет собой часть системы сбыта, продвижения товара, причём продвижения через прямой контакт продавца с покупателем. П. Деринг даёт такое определение продажи: «это устный обмен между покупателем и продавцом, в ходе которого продавец делает представление товара с целью заключения сделки» [2, с. 164]. Основная задача продажи — побудить покупателя к покупке. Если этого не удаётся добиться, то все остальные маркетинговые действия будут напрасны.

Продажа — это своего рода мост предприятия к рынку. В процессе продажи сотрудник вступает в непосредственный контакт с покупателем, чтобы побудить его к покупке. Для этого нужно: найти покупателя, разработать предложение, установить с ним контакт, провести презентацию товара с учётом индивидуальных потребностей и личностных характеристик клиента, провести переговоры о цене, преодолеть возражения и побудить покупателя заключить договор о купле-продаже. Таковы основные задачи продажи.

Специалист в области продаж П.Остберг пишет: «продавать означает устанавливать личные индивидуальные отношения между покупателем и продавцом для того, чтобы находить решение

проблемы клиента и выявлять пользу найденного решения, а так же достигать поставленную продавцом коммерческую цель» [3, с. 135].

Долгосрочное выживание бизнеса в интересах торгового представителя и его компании идентифицировать потребительские запросы и помочь потребителю принять решение в выборе из всего ассортимента продукции того варианта, который наилучшим образом соответствует его запросам. Эта философия продаж соответствует теории Вейтца. Она предполагает, что общение в ходе продаж предоставляет торговому представителю ни с чем несравнимую возможность выбрать тот вариант поведения, который наилучшим образом соответствует конкретному типу воздействия с потребителем.

Сегодня в условиях конкурентных рыночных отношений, любой руководитель заботится о допустимом уровне издержек. Поэтому любые действия по развития персонала в итоге должны способствовать повышению качественных и количественных показателей в работе и формировать конкурентные преимущества организации.

В этом смысле тренинги социально — психологической направленности могут быть использованы для решения достаточно широкого ряда задач в развитии и обучении персонала.

Тренинг продаж является разновидностью социально-психологического тренинга и имеет совершенно определенную цель — повысить уровень профессиональной квалификации специалистов по продажам. Задачей тренинга продаж является освоение специальных умений, отработка навыков эффективного общения, позволяющих участникам повысить результативность своей работы и увеличить объемы продаж.

Обычно тренинг продаж содержит в себе теоретическую часть, во время которой участникам рассказывают о том, какие этапы включает в себя процесс продажи, какими качествами должен обладать эффективный менеджер продаж и пр. Тренинг продаж обязательно должен содержать в себе упражнения, которые способствуют обучению менеджеров продаж поведенческим навыкам, таким как установление первого контакта, выявление потребностей и ценностей клиента, презентация товара, работа с возражениями и т. д. На сегодняшний день на рынке широко представлены различные программы тренингов продаж, включая даже узкоспециализированные, например, для телефонных продаж.

Знания, получаемые участниками тренинга продаж, относятся, в основном, к сфере коммуникативной компетентности - ведь продажи представляют собой именно общение с целью заключения сделки. Соответственно, и навыки, освоение которых занимает как раз большую часть времени тренинга продаж, это навыки ведения

переговоров, определения психологического типа клиента; навыки гибкой подстройки под особенности общения собеседника, умение задавать вопросы и получать нужные ответы [4, с. 16].

По итогам тренинга компания, чьи сотрудники прошли обучение, может получить существенную пользу от использования полученных знаний и навыков. Компетентные менеджеры по продажам, обученные в одном ключе и говорящие «на одном языке» — мощное конкурентное преимущество, грамотное использование которого способно оказать ощутимый позитивный эффект на деятельность компании в целом. Показательно, что «в личных целях» эти навыки начинают применяться сразу и немедленно после их освоения.

Практическая часть данной работы проводилась в рамках рабочего процесса бизнес-тренеров холдинга «Невада» — крупнейшего дистрибутора продуктов питания на Дальнем Востоке. Тренинг проводился с торговыми представителями компании занимающейся продуктами детского питания в количестве 15 человек. Стаж торговых представителей составлял от 1 до 2 лет, возраст от 20 до 30 лет.

Тренинги и посттренинговое сопровождение и консультирование необходимо рассматривать не как разовую акцию, а как систему мер, комплекс процедур, процесс оценок. Именно в этом случае будет достигаться наибольший эффект, результативность процесса продаж. Работа бизнес-тренеров холдинга Невада ориентирована на конечную цель — улучшение бизнес-показателей компании.

Торговые представители после тренинга нуждаются в подходящих условиях для того, чтобы применять новые знания, умения, навыки, реализовывать определённые отношения в реальной работе. Если не создать таких условий, то информация, полученная в ходе обучения, быстро забывается, практически сходит на нет.

В международной практике корпоративного обучения уже на протяжении многих лет используется модель Кирпатрика. Модель описывает 4 уровня оценки результатов тренинга.

1 Реакция: насколько обучение понравилось участникам тренинга.

2 Усвоение: какие сведения, факты, приемы, техники были приобретены ими.

3 Поведение: как в результате обучения изменилось поведение, действия, отношения участников в рабочей обстановке.

4 Результат: каковы осязаемые результаты обучения для организации в целом — возросшая степень удовлетворенности клиентов, уменьшение текучести кадров, увеличение объема продаж, коэффициента рентабельности и т. д.

Тренинг проводился в марте 2012 года и уже в апреле того же года был составлен отчёт по объёмам продаж за прошедший месяц. Но, как таковой тренинг ещё не гарантирует мгновенного улучшения показателей по продажам и именно поэтому посттренинговое сопровождение должно было дать наибольший результат от тренинговой программы.

Программа тренинга «Шаги делового визита», составленная тренерами компании, ключевым упражнением данного тренинга, включающее в себя элемент консультирования являлось упражнение «ГТ» или «Торговая точка» с использованием видеоаппаратуры. Упражнение являлось закрепляющим пройденный материал 2 дневного тренинга. Участники группы разбивались на пары, им выдавался раздаточный материал с историей, а так же с описанием ситуации, в которой оказался торговый представитель. Супервайзеры, наблюдавшие за тренингом, выступали в качестве представителей торговой точки. Участникам давалось до 20 минут подготовки к ответу, затем каждый из них по готовности разыгрывал ситуацию, написанную на листке с заданием. Весь процесс ответа снимался на видеокамеру. В конце упражнения, видео каждого участника обрабатывалось и выводилось на главный экран. После чего следовало обсуждение, рекомендации специалистов и обратная связь по упражнению.

Сначала участники тренинга скептически отнеслись к данному упражнению, во-первых, потому что упражнение всё-таки является игровым и поведение, якобы, тоже соответствует его формату, во-вторых, было беспокойство по поводу того, кто и как будет выглядеть на экране, особенно по этому поводу беспокоилась женская половина участников. Но специалисты психологического отдела разъяснили участникам, что в любом случае очень важно посмотреть на то, кто и в какой мере усвоил теоретический материал, как применяет полученные знания на практике, а так же какие ошибки допускает и в связи с этим на внешний вид участников будут обращать наименьшее внимание (за исключением невербальных проявлений). После данной беседы уровень напряжения в группе спал и участники приступили к работе.

После записи, обработки, а также просмотра видеоматериала, в ходе которого тренера записывали ошибки, недочёты участников, чтобы в дальнейшем можно было не только рассказать им об этом, но и продемонстрировать на видео, началось, непосредственно, обсуждение. В обсуждении участвовали не только бизнес - тренера, но так же и сами участники, указывая на возможные недочёты в работе своих коллег. По окончании обсуждения участники тренинга получили

ряд рекомендаций, а также указания на проблемные зоны, на которые в большей степени следовало обратить внимание.

Через 3 недели после окончания тренинга было решено начать посттренинговое сопровождение. Целями данной работы выступали:

- повышение качества работы торговых представителей
- закрепление поведенческих изменений у торговых представителей
- поддержание трудовой дисциплины

На начальном этапе бизнес - тренер выезжал с торговым представителем на торговую точку и непосредственно в рабочей обстановке наблюдал за совершением сделки. В конце объяснял торговому представителю его сильные и слабые стороны.

Ещё одним немаловажным показателем эффективности тренинга и посттренингового сопровождения, на наш взгляд являются показатели по продажам за 2012, т. е. на момент проведения тренингов у торговых представителей и их сравнение с показателями на конец 2011 года. Можно увидеть, что показатели, представленные в графике 1, практически сравнялись с установленным планом продаж, в то время как показатели на 2011 год были явно ниже текущих результатов и самого плана в целом.

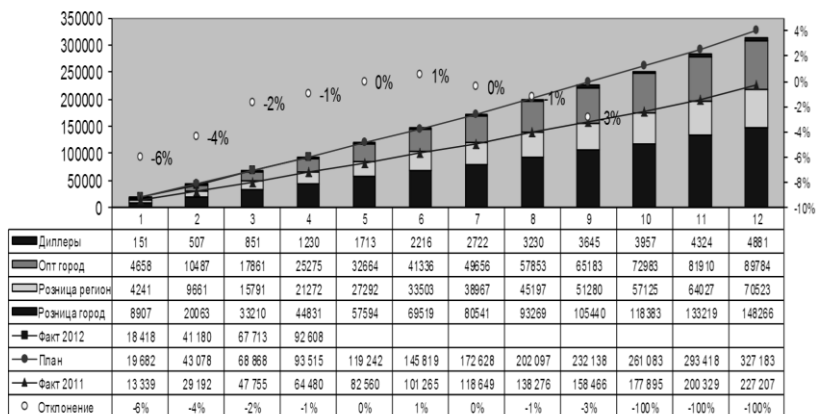


График 1. Выполнение плана продаж по отгрузке — покупатели (тыс. руб.)

По итогам проведённых мероприятий можно говорить об увеличении продаж, но не стоит забывать о том, что для полноценного результата требуется тренинговое сопровождение супервайзеров, продавцов-консультантов и т.д. в течение некоторого времени

с периодически повторяющимися тренинговыми программами, «полевыми» тренингами, сопровождением на торговых точках.

По итогам проведённого анкетирования участников можно говорить о положительном результате, хотя, безусловно, проведённый тренинг не является единственным фактором, который влияет на показатели объёма продаж, существует совокупность факторов, как внешних, так и внутренних. И точно измерить вклад тренинга довольно сложно.

Список литературы:

1. Джоббер Д., Ланкастер Дж. Продажи и управление продажами: Учебное пособие для вузов. — М.: Юнити — Дана, 2002 — 20 с.
2. Салий В.В., Бакаева В.В. Искусство продажи: практикум. — М.: Дашков и Ко, 2000 — 164 с.
3. Шнаппауф Рудольф А. Практика продаж. — М.: Интерэксперт, 1998 — 135 с.
4. Юрасова Ю.В. Обучение торгового персонала. — М.: Дашков и Ко, 2010 — 16 с.

2.9. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ ПЕРЕД ОСВОБОЖДЕНИЕМ

Леус Эльвира Викторовна

канд. биол. наук, доцент САФУ, г. Архангельск

E-mail: e.leus@mail.ru

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ
и Администрации Архангельской области
по проекту № 11-16-29001 а/С*

Отбывание наказания в виде лишения свободы сопровождается рядом негативных факторов, в дальнейшем затрудняющих социальную адаптацию освобождаемых из ИУ. Согласно разделам II и IV Приказа Минюста от 13 января 2006 г. N 2 «Об утверждении Инструкции об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве, а также оказании помощи осужденным, освобождаемым от отбывания наказания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы», подготовка к освобождению лиц, отбывающих наказание в исправительном учреждении (ИУ), включает в себя занятия в «Школе подготовки осужденных к освобождению», которые начинаются не позднее, чем за 6 месяцев до окончания срока лишения свободы, что связано с общей подготовкой к освобождению, указанной в ст. 180 УИК РФ [6; 7]. Поэтому процесс подготовки осужденных к освобождению и возврата их в гражданское общество через ресоциализирующие воздействия является важным направлением в деятельности ИУ. Специалистами разрабатываются системы мероприятий, способствующих этому, которые объединяются в Программы сопровождения.

Примером может быть данная Программа для несовершеннолетних, рассчитанная на этап, предшествующий освобождению из ИУ. В это время подростки максимально ориентированы на «свободное» будущее и испытывают «синдром ожидания»: с одной стороны, это растерянность и страх перед будущим, что усиливает потребность в помощи со стороны окружающих, с другой стороны, — радость

освобождения, которая ставит на первый план потребность в достижении и потребность чувствовать (желание поскорей разнообразить свои впечатления). Перед освобождением они испытывают желание как можно скорее покинуть прежние стены, однако они осознают, что удовлетворение потребности в развлечениях прямо противоречит продуктивности будущей жизни и семейному счастью. Страх будущего и связанные с ним негативные эмоции фрустрируют личностную сферу подростков. В связи с этим актуализируется вопрос о ресоциализации несовершеннолетних, при решении которого необходимо опираться на следующие направления: формирование желания самосовершенствоваться; формирование умения справляться с трудными жизненными ситуациями; развитие нравственности, правосознания, морально-волевых качеств; усиление роли ценности продуктивной жизни, семейного счастья и любви в системе ценностных ориентаций.

Началу работы с группой или индивидуально в рамках программы должен предшествовать сбор информации о личности несовершеннолетнего, осуществляемый психологом и социальным педагогом. Кроме того, необходима беседа с самим подростком в плане выяснения отношения к совершенному правонарушению, его мотивы, выявление общей мотивации, интересов, социальных установок, понимания собственных проблем. Участие подростка в решении собственной судьбы значительно усиливает его внутреннюю включенность в коррекционный процесс и ответственность за результаты реабилитации. Все это должно быть направлено не на констатацию различных фактов, а на выявление внешних и внутренних проблем и ресурсов несовершеннолетнего:

Таблица 1.

***Содержание внешних и внутренних ресурсов
несовершеннолетних***

внешние	проблемы	проблемы семьи, ее экономического и социального положения, асоциальный характер подростковых группировок и которые могли привести к правонарушению
	ресурсы	социально позитивно ориентированные общности и отдельные люди, которые могут оказать поддержку
внутренние	проблемы	дефицит интеллектуального и личностного развития, психические расстройства, внутренние конфликты, асоциальные установки
	ресурсы	интеллектуальные возможности, навыки, умения, интересы, социальные мотивы, отношения и привязанности, которые могут быть использованы для позитивного личностного роста несовершеннолетнего

При анализе проблем и ресурсов подростка для составления индивидуальной реабилитационной программы необходимо рассматривать медицинский, социальный, психологический, образовательный аспекты.

Цель программы: формирование у несовершеннолетних, освобождаемых из ИУ, самостоятельных навыков в решении проблем на свободе.

Задачи программы:

1. Развитие и коррекция представлений осужденных о себе.
2. Познание других людей, формирование гуманистической установки по отношению к ним.
3. Развитие адекватной самооценки и уверенности в себе.
4. Коррекция ценностных ориентаций осужденных.
5. Развитие коммуникативных умений построения эффективного общения.
6. Развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях.
7. Прояснение и формирование жизненных планов осужденных.
8. Обеспечение информацией о проблемах, с которыми в первую очередь придется столкнуться осужденным по освобождению.

Объект: несовершеннолетние осужденные, до окончания отбывания наказания которым осталось менее 6 месяцев.

Предмет: социально-психологические особенности личности осужденных на этапе перед освобождением.

Программа осуществляется на протяжении всего периода, предшествующего освобождению, - в течение 6 месяцев до окончания срока, и рассчитана на: 6 часов психодиагностической работы, которая проводится 2 раза за период осуществления программы: до начала программы и по её итогам; 10 часов психопросветительской и психопрофилактической работы — 1 раз в месяц, занятия по 1,5 — 2 часа; 48 часов психокоррекционной работы — 4 раза в месяц по 2 часа; — консультативная работа — по запросу осужденных или по мере возникновения проблем.

Реализация программы осуществляется психологами учреждения и включает в себя четыре блока.

I. блок. Психодиагностическая работа.

Проводится в два этапа: 1) экспресс-диагностика несовершеннолетних, готовящихся к освобождению, заполнение анкеты перед началом программы; 2) диагностики по окончании осуществления программы, непосредственно перед освобождением.

Психодиагностика в первую очередь должна быть направлена на изучение: психического состояния; уровня самоконтроля и способности к саморегуляции; особенностей коммуникативной сферы и проявления агрессивности, тревожности; ценностных ориентаций; системы отношения личности к самой себе. При выполнении обследования следует определить обязательный минимальный набор методик, который может гибко изменяться за счет применения методов, наиболее отвечающих проблемам и уровню развития данного подростка, опираясь на Примерный перечень психологических методик, рекомендованных для использования в деятельности психологов, представленный в «Инструкции по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы» (Приказ Министерства юстиции РФ от 12.12.2005 № 238) [8].

II. блок. Психопросветительская и психопрофилактическая работа

Просветительская работа направлена на обучение осужденных необходимым навыкам и приёмам преодоления трудных жизненных ситуаций, на подготовку их к трудностям жизни на свободе, на распространение необходимых психологических знаний, формирование доверия к психологу и позитивного отношения к его деятельности, на умение грамотно использовать информацию и рекомендации, полученные от психолога, на повышение уровня психологической культуры.

Психопрофилактическая работа проводится с целью своевременного предупреждения проблем адаптации к жизни после освобождения, чрезмерных эмоциональных нагрузок, суицидов, межличностных конфликтов, и иных негативных явлений, обусловленных социальными предрассудками общества по отношению к бывшим осужденным.

III. блок. Психокоррекционная работа

Коррекционная работа должна быть направлена на компенсацию внешних и внутренних проблем несовершеннолетнего с использованием и развитием его внутренних и внешних ресурсов. Целью этих мероприятий является целенаправленное изменение социально-психологических установок и ценностных ориентаций осужденных; обучение их приёмам и способам саморегуляции и самоконтроля; формирование необходимых навыков и умений в сфере общения (снижение уровня агрессивности, умение выстраивать эффективную коммуникацию); коррекция и развитие системы отношений личности к самой себе: повышение устойчивости к неблагоприятным психологическим воздействиям и факторам (стрессам, критическим и конфликтным ситуациям).

Психокоррекционные мероприятия проводятся в группе, так как здесь осужденные начинают смотреть на себя «глазами других людей», личные проблемы уже не представляются им чем-то уникальным, приобретается новый опыт доверительного общения, который переносится в повседневную жизнь [1; 2; 3; 5]. Эффективность психокоррекционной работы во многом определяется правильностью формирования тренинговой группы:

- небольшая наполняемость — 5 — 9 человек: при большем количестве уменьшается время на взаимный обмен мнениями, аргументацию своей позиции и эффективность решения задач; при меньшем - уменьшается возможность взаимного обмена опытом;
- соблюдение принципа добровольности: необходимо провести разъяснительную работу с подростками и убедить их в необходимости пройти специальную психологическую подготовку; нельзя вовлекать осужденных в такие группы под угрозой дисциплинарных взысканий;
- учет психического состояния: не включать в группу лиц с явно выраженными психопатическими наклонностями, в состоянии депрессии, или тех, кто под воздействием критики становится чрезмерно агрессивным, либо тревожным;
- соблюдение неофициального статуса: в группу можно включать представителей всех стратов (уровней), за исключением пренебрегаемых (желательна индивидуальная психокоррекция, направленная на развитие уверенности в себе, укрепление эмоционально-волевой сферы, снижение конформности) и «авторитетов» (их высокий социальный статус в среде осужденных будет сдерживать активность группы, а принятая ими роль «крутой» и волевой личности не позволит раскрыться и признать свои проблемы);
- разнородный состав группы по совершенным преступлениям: между осужденными за корыстные и насильственные преступления существует определенный антагонизм и они склонны изобличать друг друга, когда обсуждение касается важных жизненных проблем и принципов поведения в обществе, что имеет важное значение в самораскрытии и психокоррекции;
- учет как криминальной зараженности членов группы (количество и характер совершенных преступлений, рецидивность, отношение к преступлению и степень осознания своей вины): в тренинговую группу не должно входить более 2 — 3 человек с явно выраженной криминальной направленностью, в противном случае тренинг может стать «семинаром по обмену опытом преступной деятельностью»;

- место проведения занятий: одно и то же помещение, желательно специально оборудованный кабинет психологической разгрузки, или возможны учебный класс, зал библиотеки с наличием кресел или стульев и возможностью поставить их в круг.

- По мере необходимости психолог, учитывая обстановку в группе, может вносить изменения в структуру занятий: исключить некоторые упражнения, увеличить время дискуссии, особенно когда она касается ценностных ориентаций осужденных и их отношения к совершенному преступлению.

IV. блок. Консультативная работа

Индивидуальное и групповое консультирование направлено на оказание психологической помощи осужденному в решении возникающих у него проблем, обсуждении тем, волнующих его перед освобождением; на актуализацию внутренних ресурсов личности для преодоления кризисных и проблемных ситуаций; на помощь в самопознании и саморазвитии; на поддержание контакта с осужденными и сохранение доверительных отношений для наибольшей эффективности осуществления программы сопровождения на этапе перед освобождением [4].

Таким образом, ресоциализацию несовершеннолетних правонарушителей можно рассматривать как цель государства и общества в отношении личности, преступившей закон или склонной к подобным действиям; как социальный процесс, в рамках которого происходит взаимодействие личности правонарушителя с окружающей социальной средой, а также как целенаправленное воздействие на внутренние установки личности правонарушителя со стороны социальных институтов и отдельных лиц в форме комплекса правовых, организационных, психолого-педагогических, воспитательных и иных мер воздействия, происходящий на всех этапах, начиная с момента совершения правонарушения до момента закрепления стабильного правопослушного поведения. Данный процесс направлен на восстановления индивида в качестве социализированного члена общества, с целью недопущения рецидива правонарушений, и носит частичный характер, так как затрагивает отдельные группы по тем или иным причинам, нуждающиеся в корректировке своих представлений и принципов поведения, требуя дифференцированного подхода. Решающим фактором ресоциализации осужденных является создание в ИУ целостной исправительной системы, основанной на принципах гуманности, на адекватности социально-психологической структуры личности с учетом синергии всех уровней психики человека. Кроме того, осужденный должен быть субъектом собственного преобразования

по формированию социально-нравственной устойчивости к отрицательным влияниям среды. Для успешной адаптации выпускника ИУ к жизни на свободе необходимо эффективное психологическое сопровождение, внедрение психокоррекционных программ, направленных на осуществление процесса ресоциализации и приобретение необходимых психологических навыков. Реализация программ психологического сопровождения по подготовке к освобождению имеет целью помощь в ориентации в новых условиях жизни, в формировании навыков успешного разрешения проблем, связанных с освобождением, направлена на предупреждение развития кризисных состояний личности и снижение уровня рецидивной преступности.

Список литературы:

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб, Питер, 2006. 271 с.
2. Дебольский М.Г. Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе: Учебное пособие. — М., Изд-во Акад. МВД России, 1996. 88 с.
3. Дель Н.В. Социально-психологический тренинг развития личности осужденных. — М., Права человека, 2001. С. 121—140.
4. Мокрецов А.И., Новиков В.В. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание: Учебно-методическое пособие. — М., НИИ ФСИН России, 2006. 220 с.
5. Научно-методические основы оказания психологической помощи осужденным / сост.и ред. Дебольский М.Г. — М., 2001.
6. Приказ Министерства юстиции РФ от 12.12.2005 № 238 «Инструкции по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы». // Неструктурированные информационные множественные базы НИМБ. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?_reg_number=%C20504042
7. Приказ Минюста РФ от 13 января 2006 г. N 2 «Об утверждении Инструкции об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве, а также оказании помощи осужденным, освобождаемым от отбывания наказания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы» (с изменениями и дополнениями). // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/12144685/>
8. Уголовно-исполнительный кодекс. // Уголовно-исполнительный кодекс. Последняя редакция [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.uikodeks.ru/>

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

30 июля 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 06.08.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,625. Тираж 550 экз.

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

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