



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

Новосибирск, 2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П78

П78 «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»:
материалы международной заочной научно-практической
конференции. (03 апреля 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК»,
2013. — 200 с.

ISBN 978-5-4379-0258-5

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

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

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна канд. филол. наук;
Дмитриева Наталья Витальевна д-р психол. наук;
Иванова Светлана Юрьевна канд. пед. наук;
Ле-ван Татьяна Николаевна канд. пед. наук;
Павловец Татьяна Владимировна канд. филол. наук;
Якушева Светлана Дмитриевна канд. пед. наук.

ISBN 978-5-4379-0258-5

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	8
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОУ Абдуллина Наталья Валерьевна	8
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Байбурина Лариса Михайловна Фесенко Тамара Николаевна Кутырева Валентина Михайловна	15
1.2. Инновационные процессы в образовании	19
ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУПП РИСКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» Гридякина Елена Владимировна Белуженко Ольга Васильевна Трусова Виктория Николаевна Руденко Наталья Александровна Куренко Екатерина Викторовна Луценко Есения Геннадьевна Полупанова Галина Анатольевна Сергиенко Татьяна Леонидовна Тикицкая Ольга Ивановна	19
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ Зиновьева Эльвира Халиловна	34
1.3. Информационные технологии в образовании	38
МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Акуленко Екатерина Юрьевна	38

1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования 45

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ
Браницкая Татьяна Ромуальдовна 45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АТТОРА И РУМИ
В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ
Избуллаева Гулчехра Валериевна 50

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИДЕАЛА
ШКОЛЫ В ТРУДАХ К.Д. УШИНСКОГО
Климина Алла Валерьевна 56

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В ТРУДАХ
О.С. ГРЕБЕНЮКА 61
Любишина Светлана Александровна

1.5. Педагогика высшей профессиональной школы 66

ВЛИЯНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ НА СОЗДАНИЕ
И ВНЕДРЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
КВАЛИФИКАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Беспарточная Елена Ивановна 66

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО
РУКОВОДИТЕЛЯ 71
Казандаев Иван Александрович

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ
«ВУЗ — ПРОИЗВОДСТВО» 76
Сухинин Валентин Павлович
Горшенина Маргарита Владимировна

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ 80
Кайдалова Лидия Григорьевна
Щекина Наталия Борисовна

1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	87
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА Мамбетова Дина Азербайджановна	87
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	92
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИТНЕСА И РЕКРЕАЦИИ» БУДУЩИМИ ФИТНЕС- ТРЕНЕРАМИ Василенко Марина Николаевна	92
ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ Дружченко Татьяна Петровна	98
ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ И ЕГО ИЗМЕРЕНИИ Крамаренко Анастасия Олеговна Дырич Ольга Федоровна	103
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ЛЕТНЕЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ Хлопина Инна Анатольевна Суханова Наталия Сергеевна	111
1.8. Современные технологии в педагогической науке	116
ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Аксенова Татьяна Сергеевна Пономарева Людмила Александровна	116

Секция 2. Психология	120
2.1. Клиническая психология	120
ОСОБЕННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ МЫШЛЕНИЯ В ОТДАЛЕННОМ ПЕРИОДЕ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВЫХ ТРАВМ Офаринова Гульнара Кадыровна	120
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЯХ Яковлев Владимир Александрович Яковлева Юлия Владимировна	128
2.2. Общая психология и психология личности	132
ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ Нарзуллаева Мехринисо Батуровна	132
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	137
КОМПЕНСАТОРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Лирнык Алла Александровна	137
ДИНАМИКА ОБРАЗА «Я» В КАРТИНЕ МИРА ПОДРОСТКОВ Молоденова Светлана Владимировна	149
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Перекрыстова Екатерина Владимировна	154
2.4. Психология развития и акмеология	159
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ) Абдуллаева Иннас Даниловна	159

2.5. Психология семьи	166
К ОПЫТУ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТА ОТНОШЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ К ДЕТЯМ Махмудова Максудахон Махмудовна	166
2.6. Психология труда, инженерная психология и эргономика	175
ПРОДУКТИВНАЯ ИГРА КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ Баженова Наталья Петровна Крохмаль Елена Вячеславовна	175
2.7. Социальная психология	180
ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ Омельченко Людмила Николаевна	180
2.8. Юридическая психология	185
ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ Нурымбетова Эльмира Жумамуратовна	185
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УПРАВЛЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ СИТУАЦИЯМИ Суннатов Рано Иззатовна Абдуллаев Кудратулла Мирзатуллаевич	192

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОУ

Абдуллина Наталья Валерьевна

магистрант ИКРиМ,

Уральского государственного педагогического университета,

г. Екатеринбург

E-mail: natali75nv@mail.ru

Здоровье — состояние полного физического, психологического и социального благополучия человека (по Уставу Всемирной Организации Здравоохранения).

Для родителей нет большей радости, чем здоровый, нормально развивающийся ребенок. К сожалению, исследования последних лет выявили устойчивую тенденцию к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста (Р.Б. Стеркина, С.М. Мартынов, Т.С. Грядкина и др.), что обусловлено ухудшением экологических условий жизни, несбалансированностью питания, снижением оздоровительной и воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Анализ проведенных отечественными учеными исследований показал, что состояние здоровья современных детей дошкольного возраста характеризуется следующими тенденциями: распространенность дефектов и заболеваний опорно-двигательного аппарата (75 %), функциональных отклонений органов и систем (более 70 %), хронических заболеваний (50 %). С каждым годом все больше детей поступает

в детский сад с ослабленным здоровьем и врожденными патологиями. Самыми распространенными заболеваниями на данный момент являются ОРЗ и ОРВИ с присоединением осложнений со стороны лор-заболеваний, дыхательной и сердечно-сосудистой систем [1, с. 12].

Проблема сохранения жизни и здоровья детей сегодня стала приковывать к себе пристальное внимание общественности, педагогов и родителей, считающих возможным изменение ситуации в лучшую сторону. Закладывать основы здорового образа жизни наиболее оптимально в дошкольном возрасте. К началу школьной жизни у детей обычно уже сформирован определенный навык поведения, причем не всегда положительный.

Ребенок не способен всерьез задумываться о своем будущем. Он живет настоящим днем. Осознание ценности здоровья и необходимости здорового образа жизни у него еще не развито. Чтобы сформировать его, необходимо осуществлять целенаправленную работу. Любую педагогическую деятельность следует начинать только после того, как будет получена информация о состоянии здоровья и уровне физического развития каждого ребенка [2, с. 26].

Задача дошкольного воспитания состоит в создании условий для наиболее полного раскрытия возможностей и способностей каждого дошкольника согласно его возрасту, в организации педагогического процесса, сберегающего здоровье ребенка дошкольного возраста и воспитывающего ценностное отношение к здоровью. Усилия работников ДОУ сегодня полностью нацелены на оздоровление ребенка-дошкольника, культивирование его здорового образа жизни. Именно эти задачи являются приоритетными в программе модернизации российского образования.

Понятие «здоровьесберегающая среда» как раз и интегрирует все направления работы дошкольного учреждения по сохранению, формированию и укреплению здоровья детей дошкольного возраста. В то же время ряд особенностей формирования здоровьесберегающей среды изучен недостаточно.

Таким образом, объектом нашего исследования явилась здоровьесберегающая среда. Предмет исследования — формирование здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Цель исследования — проанализировать понятие, компоненты здоровьесберегающей среды и разработать систему мероприятий для ее формирования в дошкольном образовательном учреждении.

Задачи исследования:

1. Проанализировать концепцию здоровьесберегающего образования и понятие «здоровье».

2. Определить компоненты здоровьесберегающей среды.
3. Проанализировать методы и технологии формирования здоровьесберегающей среды.
4. Разработать комплекс мероприятий для формирования здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении.
5. Исследовать эффективность комплекса мероприятий в формировании здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективная организация здоровьесберегающей среды в дошкольном учреждении способствует повышению показателей физического, социального, психологического и духовного здоровья воспитанников.

Методологической основой исследования выступает концепция становления личности в системе образования с позиции формирования здорового образа жизни в контексте применения педагогических здоровьесберегающих технологий (О.А. Александров, А.Г. Асмолов, К.К. Платонов).

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексного организационно-педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающей среды дошкольного образовательного учреждения.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: уточнено понятие «здоровьесберегающая среда», под которым понимается совокупность условий, обеспечивающих реализацию здорового образа жизни в образовательном учреждении и овладение субъектами образовательного процесса новыми технологиями здоровьесбережения.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: разработан комплекс мероприятий по формированию здоровьесберегающей среды в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 15 «Березка» п. Лобва. Комплекс мероприятий направлен на сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у педагогов, родителей, воспитанников ответственности в деле сохранения собственного здоровья.

Были поставлены задачи:

- создание условий для сохранения здоровья, обучения воспитанников и оказания помощи детям в период адаптации;
- выявление причин нарушения адаптации;
- определение физического и психического здоровья воспитанников;

- определение и разработка профилактических, коррекционных и оздоровительных мероприятий;
- создание среды, способствующей усвоению воспитанниками основ здорового образа жизни;
- повышение профессионального мастерства педагогов дошкольного учреждения;
- комплексное решение физкультурно-оздоровительных мероприятий педагогическим коллективом ДОУ;
- использование в работе с дошкольниками современных здоровьесберегающих технологий.

Оценка эффективности комплексных воздействий, направленных на оздоровление детей, осуществляется на основе общепринятых критериев. Главные из них: снижение частоты случаев острой заболеваемости; совершенствование функций ведущих физиологических систем организма; улучшение физического развития; устранение отставания в развитии движений (или позитивная динамика в соответствующих показателях); позитивные сдвиги в эмоциональной сфере; улучшение аппетита, качества сна, навыков самообслуживания, познавательных возможностей.

Диагностика детского развития осуществлялась с использованием метода наблюдения, критериальных диагностических методик и тестовых методов. На основе проведенных методик составлена индивидуальная карта развития ребенка. В соответствии с индивидуальными картами по каждой возрастной группе составляется сводный «Журнал здоровья». Он позволяет педагогам и медицинским работникам иметь четкую картину о состоянии всей группы и каждого ребенка в отдельности, планировать физкультурно-оздоровительную работу с учетом физических возможностей ребенка.

Исходя из результатов диагностики физического и психического здоровья воспитанников, сформулированы цели и задачи деятельности детского сада по оздоровлению воспитанников.

Основной целью работы детского сада является формирование культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей.

Для отслеживания динамики показателей здоровья и психического развития воспитанников мы проанализировали результаты диагностики особенностей психофизического развития детей подготовительной группы (2012—2013 уч. год) на протяжении трех лет.

Объем выборки: 18 человек.

Таблица 1.

Мониторинг по количеству пропусков учебных дней по болезни (количество болевших детей в год)

Заболевания	2009—2010 уч. год		2010—2011 уч. год		2011—2012 уч. год	
	n	%	n	%	n	%
Хронические	2	11 %	2	11 %	2	11 %
ОРВИ, ОРЗ	15	83 %	10	56 %	5	28 %
Инфекционные	2	11 %	1	5,5 %	-	-
Травмы	-	-	-	-	-	-
В группе в целом	15	83 %	10	56 %	5	28 %

Таким образом, пропуски по причине хронических заболеваний остались на том же уровне, однако пропуски по причине ОРВИ и инфекционных заболеваний заметно сократились.

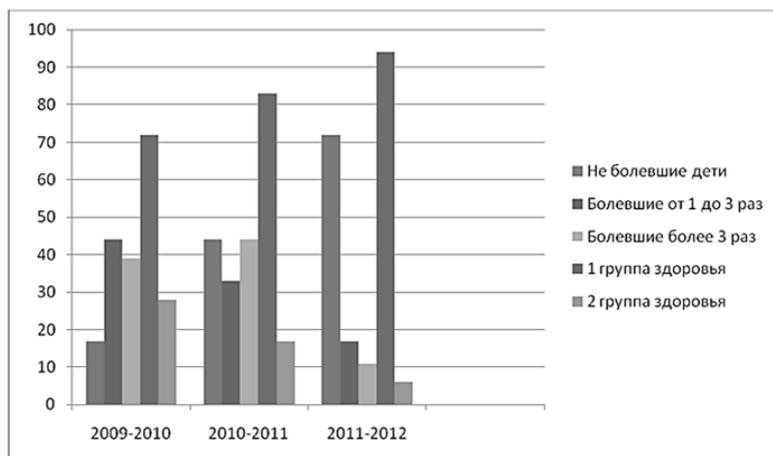


Рисунок 1. Мониторинг уровня заболеваемости в подготовительной группе на протяжении трех лет

Результаты мониторинга свидетельствуют об улучшении показателей физического здоровья. Нами была отмечена динамика снижения уровня заболеваемости детей с 1,1 до 0,6 случаев на одного ребенка за счет систематических занятий на свежем воздухе, введения разнообразных форм оздоровления детей. Уменьшилось число болеющих детей в 2,5 раза, при этом средняя длительность одного заболевания сократилась с 14,2 дней до 7,1 дней.

Таким образом, количество часто болеющих детей уменьшилось, показатели по группе здоровья воспитанников также улучшились. Поэтому можно говорить о позитивном влиянии организованной здоровьесберегающей среды на физическое здоровье воспитанников детского сада «Березка».

Далее остановимся на мониторинге социально-психологических критериев развития воспитанников: навыков, умений, качеств, характеризующих *психическое здоровье воспитанников* (табл. 2.).

Эффективность любой деятельности определяется, прежде всего, ее результатом. Углубленная, последовательная работа по данной проблеме дала положительные итоги. Нами было отмечено, что, благодаря введению нетрадиционных форм работы и синтезу их с игровой деятельностью, у детей происходит гармонизация отношений между собой. Ребята становятся более доброжелательными друг к другу, проявляют больше уверенности в организации совместной деятельности. Мы отметили снижение уровня тревожности и, наоборот, повышение уровня коммуникативных навыков, овладения речью как средством общения. Кроме этого, произошла активизация двигательной активности, что позволило не только укрепить, но и сохранить здоровье дошкольников.

Таким образом, организация здоровьесберегающей среды, а также введение модели оздоровления детей помогли нам максимально снизить статический компонент в режиме дня наших воспитанников, а также способствовали повышению двигательной деятельности каждого ребенка, его всестороннему психофизическому развитию.

Таблица 2.

Мониторинг детского развития воспитанников экспериментальной группы на протяжении 3 лет (по количеству воспитанников)

Уровень развития качества	Уровень развития интегративных качеств								
	Физическое развитие	Любознательность, активность	Эмоциональность, отзывчивость	Овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми	Способность управлять своим поведением и планировать свои действия	Способность решать интеллектуальные и личностные задачи	Представление о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.	Овладение предпосылками учебной деятельности	Итоговый результат
2009—2010									
Низкий	4	5	6	6	6	5	5	7	6
Средний	12	10	11	8	12	11	10	11	9
Высокий	2	3	1	3	-	2	3	-	3
2010—2011									
Низкий	2	2	3	3	4	2	2	4	3
Средний	10	9	9	9	9	9	9	9	9
Высокий	6	7	6	6	7	7	7	5	6
2011—2012									
Низкий	1	-	-	-	1	-	-	-	1
Средний	7	9	8	10	10	8	9	12	9
Высокий	10	9	10	8	7	10	9	6	8

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что показатели социально-психологического развития и эмоционального благополучия воспитанников значительно возросли. После трех лет воспитания в здоровьесберегающей среде практически не осталось детей с низким уровнем показателей. Результаты мониторинга свидетель-

ствуют об улучшении социального, психологического и духовного здоровья воспитанников детского сада «Березка».

Таким образом, накопленный опыт позволил выстроить систему формирования здоровьесберегающей среды в ДОУ, которая даёт возможность обогатить содержание образовательного процесса детского сада, сделать его современным и эффективным, повысить качество образования в целом.

Список литературы:

1. Айзман Р.И. Здоровье ребенка — эпицентр современного образования / Р.И. Айзман // Валеологические аспекты образования. — Барнаул, 1996. — С. 12—14.
2. Алямовская В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении / В.Г. Алямовская // Дошкольное образование. — 2004. — № 18. — С. 24—28.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Байбурина Лариса Михайловна

воспитатель МАДОУ «Детский сад № 47» КВ

Фесенко Тамара Николаевна

воспитатель МАДОУ «Детский сад № 47» КВ

Кутьрева Валентина Михайловна

воспитатель МАДОУ «ЦРР-Д/с № 87»

E-mail: bay851@mail.ru

В наш век современных технологий большое значение имеет отношение человека к сохранению своего здоровья, не только к состоянию здоровья физического, но и душевного и социального благополучия. Сегодня медицине трудно справиться с проблемами ухудшения здоровья, поэтому остро встает вопрос о работе по формированию к нему осознанного отношения. Начинать приучать детей к здоровому образу жизни нужно еще с детского сада, так как именно в этом возрасте существует серьезная проблема

сохранения психического и соматического здоровья. И одной из самых основных задач, стоящих перед педагогами ДОУ, является воспитание здорового подрастающего поколения с использованием здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии — это психолого-педагогические приемы, методы, подходы, направленные на решение проблем здоровья детей. При обследовании дошкольников обнаруживается ряд закономерностей в отставании физического и психического развития детей: снижение мышечного тонуса, нарушение осанки, плоскостопие, гипокинезия, дисгармония нервных и физических показателей. Спротивляемость детского организма снижается, повышается возбудимость, эмоциональная неустойчивость, негативизм, раздражительность, нарушается произвольная регуляция. Эти технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей [2].

Целесообразно использовать методы, способствующие активизации инициативы, творческого самовыражения воспитанников: свободная беседа, выбор действий по интересам, выбор способа взаимодействия, свобода творчества, ролевые игры по желанию. Следует включать в педагогический процесс беседы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни. Наряду с этим необходимо применять оздоровительные мероприятия, способствующие предупреждению утомления и поддержанию работоспособности детей [3]. Педагогам нужно обратить особое внимание на такие аспекты, как:

- соблюдение гигиенических условий в помещениях ДОУ (чистота, проветривание, благоустройство);
- чередование различных видов учебной деятельности, используемых в воспитательно-образовательном процессе, так как утомляемость ведет к снижению познавательного интереса;
- применение физкультурных минуток, музыкальных пауз на занятиях, проведение бодрящих гимнастик, гимнастик для глаз, пальчиковых игр, плавание в бассейне. Включение в двигательную активность детей динамического часа, подвижных игр, дозированной ходьбы на свежем воздухе не только закаляет детей, но и помогает им в коммуникативном общении, повышает иммунитет и укрепляет здоровье;
- использование для релаксации спокойной классической музыки, звуков природы;
- организация двигательного режима и физкультурно-оздоровительной работы с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей воспитанников;
- наличие благоприятного психологического климата в группе;

- включение в педагогический процесс «Уроков Айболита», «Уроков Мойдодыра», минуток ЗОЖ, уроков осторожности, коммуникативных игр, минуток радости, психогимнастики;

- привлечение родителей к совместной работе по проведению дней здоровья, соревнований, занятий с психологом по профилактике вредных привычек, проведение консультаций, разработка советов и рекомендаций для них по воспитанию стремления детей к здоровому образу жизни. Последнее условие очень важно, так как должна существовать преемственность ДОУ и семьи.

Осуществление этого условия может проходить через такие формы и методы работы, как советы и рекомендации:

- облюбовать режим дня, т. е. рационально распределять время для сна, еды, различных видов деятельности;

- организовывать дома специальные закаливающие процедуры: умывание, гимнастика, обливание или обливание;

- приучать детей к ветру, холоду, жгучему солнцу, ко всем опасностям, которые надлежит презирать, закаливая тем самым организм;

- не кутать детей (одежда для прогулок должна быть теплой, но не стесняющей движения ребенка);

- следить за осанкой детей: во время ходьбы ребенок должен идти, не опуская головы, с развернутыми плечами;

- покупать детям лыжи, санки, коньки, мячи, обручи, кегли;

- особое внимание обращать на обувь во время прогулок;

- использовать опосредованное воздействие на ребенка, проводить игры, рассказывать стихи, потешки, пестушки, читать книги;

- формировать у детей навыки безопасного поведения для жизни и здоровья;

- употреблять в общении с детьми формулы приветствия, прощания, благодарности в соответствии с нормами этикета;

- воспитывать у детей чувство долга, ответственности, человечности;

- соблюдать принципы равенства и сотрудничества с детьми;

- помнить, что пренебрежительно относящиеся к своему здоровью родители не могут сформировать правильного отношения к здоровью своего ребенка.

В домашних условиях родители могут проводить с детьми игры, которые лечат. Например: живопись с помощью пальцев. Такой вид живописи благотворно влияет на психику ребенка, успокаивает и расслабляет, помогает адекватно выразить свое эмоциональное состояние. Прикосновение к краскам, их размазывание по бумаге

позволяет более полно включиться в процесс творчества, активизирует внутренние резервы организма. Работа с глиной также оставляет приятные ощущения, помогает расслабиться, снимает стресс, помогает приобщить к социальной активности необщительных детей. Игры с песком имеют положительное значение для развития психики ребенка, установления психологического комфорта: стабилизируется эмоциональное состояние, развивается мелкая моторика и тактильная чувствительность, развивается речь, формируется произвольное внимание, память. Ребенок учится прислушиваться к своим ощущениям и проговаривать их [4].

Тема «Здоровьесберегающие технологии в ДОУ» является актуальной. Если будет создано здоровьесберегающее пространство, будет обеспечен индивидуальный подход к каждому ребенку, будут сформированы положительные мотивации у педагогов и родителей детей, то применение этих технологий будет эффективным.

В Федеральных государственных требованиях выделена область «Здоровье», содержание которой как раз направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирования основ культуры здоровья посредством решения таких задач, как сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни. Имея оздоровительную направленность, используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформирует у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни и полноценное развитие [1].

Таким образом, современные подходы к организации здоровьесберегающей среды направлены на создание эмоционально-комфортных условий пребывания ребенка в ДОУ и содействуют его физическому, духовному и социальному благополучию.

Список литературы:

1. Астафьев Н.С. Планирование деятельности с детьми по всем образовательным областям. — М.: Центр дополнительного образования «Восхождение», 2012. — 72 с.
2. Возная В.И., Коновалова И.Т., Кулик Г.И., Сергиенко Н.Н., Резяпова С.З. Организация воспитательной и оздоровительной работы в ДОУ: приложение к журналу «Управление ДОУ». — М.: ТЦ «Сфера», 2006. — 128 с.
3. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ «Сфера», 2007. — 160 с.
4. Управление ДОУ: научно-практический журнал. ООО ТЦ «Сфера», 2006(1). — 128 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ГРУПП РИСКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Гридякина Елена Владимировна

*директор, государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования детей Ростовской области
«Областной центр дополнительного образования детей»
(ГБОУ ДОД РО ОЦДОД),
г. Ростов-на-Дону
E-mail: gboiocsdod-tur@mail.ru*

Белуженко Ольга Васильевна

*канд. хим. наук, методист, ГБОУ ДОД РО ОЦДОД,
г. Ростов-на-Дону*

Трусова Виктория Николаевна

*директор, муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования детей Центр дополнительного
образования детей (МБОУ ДОД ЦДОД) Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: cdod07@mail.ru*

Руденко Наталья Александровна

*заместитель директора, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Куренкова Екатерина Викторовна

*заведующая отделом, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Луценко Есения Геннадьевна

*педагог-психолог, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Полупанова Галина Анатольевна

*педагог-психолог, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Сергиенко Татьяна Леонидовна

*заведующая отделом, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Тикуцкая Ольга Ивановна

*заведующая отделом, МБОУ ДОД ЦДОД Октябрьского района,
г. Ростов-на-Дону*

Ранняя диагностика физических и психологических резервов развития ребёнка является одним из приоритетов образовательной политики современной России. Вместе с тем, в отечественной литературе почти нет сообщений об исследованиях, которые содержали бы репрезентативные данные для больших выборок, поясняющие, как в целом сегодня соотносятся у детей и подростков психологические особенности, проявляющиеся в нарушениях личностного развития.

С этой точки зрения исследовательский проект «Социальное становление детей и подростков групп риска в учреждениях дополнительного образования», реализуемый государственным бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования детей Ростовской области «Областной центр дополнительного образования детей (далее — ГБОУ ДОД РО ОЦДОД), безусловно, является как актуальным, так и потенциально интересным в плане его предполагаемых результатов, поскольку его цель полностью соответствует объективным потребностям и тенденциям развития образования в Ростовской области.

Ранее нами сообщалось [3] об организации совместной работы по реализации исследовательского проекта «Социальное становление детей и подростков групп риска в учреждениях дополнительного образования» (далее — Проект) двух образовательных учреждений — ГБОУ ДОД РО ОЦДОД (директор — Гридякина Елена Владимировна) и муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей Центр дополнительного образования

детей Октябрьского района г. Ростова-на-Дону (директор — Трусова Виктория Николаевна) (далее — МБОУ ДОД ЦДОД).

Проект был инициирован творческой группой сотрудников ГБОУ ДОД РО ОЦДОД в ноябре 2005 г. и осуществлялся с привлечением образовательных учреждений, расположенных в пяти муниципальных образованиях Ростовской области. По истечении первого года работы ГБОУ ДОД РО ОЦДОД получил статус областной экспериментальной площадки [8].

Результаты работы по Проекту были подведены в мае — июне 2012 г. [1—2].

Сотрудничество с МБОУ ДОД ЦДОД являлось для творческой группы ГБОУ ДОД РО ОЦДОД внедренческим этапом реализации Проекта, а для сотрудников МБОУ ДОД ЦДОД — интересным опытом по апробации модели психолого-педагогического мониторинга обучающихся, разработанной в ходе предшествующей работы над Проектом.

Совместная работа ГБОУ ДОД РО ОЦДОД и МБОУ ДОД ЦДОД была начата в декабре 2008 г. и продолжалась по декабрь 2012 г.

Объектом исследования выступало образовательное пространство МБОУ ДОД ЦДОД.

Предметом исследования являлся процесс социализации личности ребенка или подростка в образовательном пространстве МБОУ ДОД ЦДОД.

Целью исследовательского проекта была апробация модели психолого-педагогического мониторинга обучающихся в многопрофильном учреждении дополнительного образования детей.

Задачи исследовательского проекта заключались в следующем:

1. Выяснение актуального состояния и различий в психологическом статусе детей и подростков в зависимости от демографических показателей и факторов экологии семьи.
2. Установление причинно-следственных связей между нарушениями социализации и ведущими психофизиологическими симптомокомплексами обучающихся.
3. Создание в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, направленных на учёт индивидуальных личностных особенностей детей и подростков.

Гипотеза исследования: образовательное пространство учреждения дополнительного образования способно *мягко управлять* социализацией детей и подростков, если учитываются: а) характерологические особенности обучающихся; б) психофизиологические особенности обучающихся; в) социально-типологические особенности обучающихся.

В исследовании принимали участие шесть групп обучающихся общей численностью 98 человек:

- группа № 1 — военно-патриотическое объединение «Сапсан» (руководитель — Орехов Н.Д.);
- группа № 2 — атлетическая гимнастика (руководитель — Ракитянский Ю.М.);
- группа № 3 — у-шу (руководитель — Елин Д.В.);
- группа № 4 — хореографический ансамбль «Радуга» (руководитель — Дробышева Н.А.);
- группа № 5 — хореографический ансамбль «Цветы России» (руководитель — Фёдорова Е.В.);
- группа № 6 — английский язык (руководитель — Подчалимова Ю.В.).

Возраст обучающихся изменялся от 9 до 18 лет: 9 лет — 5 чел.; 10 лет — 8 чел.; 11 лет — 13 чел.; 12 лет — 9 чел.; 13 лет — 31 чел.; 14 лет — 8 чел.; 15 лет — 7 чел.; 16 лет — 3 чел.; 17 лет — 11 чел.; 18 лет — 3 чел.

По гендерному признаку обучающиеся распределились следующим образом: девочки — 57 чел.; мальчики — 41 чел.

Концептуальным основанием данного исследования стали представления об учащихся, находящихся в *группе риска* и в *зоне риска* по учебной дезадаптации [4, с. 19]. Отталкиваясь от этих представлений, мы предложили собственную матричную модель [1; 2] (рис. 1), отражающую как единство подсистем образования, так и динамическое равновесие между различными уровнями неблагополучия ребёнка или подростка.



Рисунок 1. Уровни неблагополучия ребёнка и подсистемы образования

Из рис. 1 следует, что особое внимание следует уделить детям и подросткам, находящимся в *группе риска* и *зонах риска* — неуправляемым детям с асоциальным поведением, дезадаптированным детям и неуспешным детям.

Направленные вниз стрелки на схеме являются отражением проектной гипотезы, по которой образовательное пространство способно влиять на процессы социализации детей и подростков, а следовательно, управлять ими. Стрелки, направленные вверх, отражают соображение, что в отсутствие психолого-педагогических воздействий процесс может принять течение в нежелательном направлении.

На *этапе констатирующего эксперимента* нами было обследовано 98 детей и подростков обоого пола в возрасте от 9 до 18 лет. Мы остановили свой выбор на таком инструменте исследования, как *опросник Т. Ахенбаха* [5, с. 223], который прошёл апробацию на российских выборках [6, с. 165] и был рекомендован в качестве надёжного средства экспресс-диагностики психофизиологического статуса детей и подростков, включая и нарушения социализации. В ходе процедуры обследования на каждого обучающегося педагогом дополнительного образования заполнялся бланк опросника Т. Ахенбаха, а также бланк опросника-матрицы «*Социальное благополучие семьи*».

Ранее было установлено [1; 2], что при значениях параметра «*Нарушения социализации*» по Ахенбаху от 0 до 2 обследуемый контингент может быть охарактеризован как группа нормы; при значениях от 3 до 7 — как зона риска; а при значениях 8 и выше — как группа риска.

Данные отнесения позволили нам оценить, сколько детей и подростков с теми или иными нарушениями социализации находятся в совокупной выборке МБОУ ДОД ЦДОД. Эта информация представлена на рис. 2.

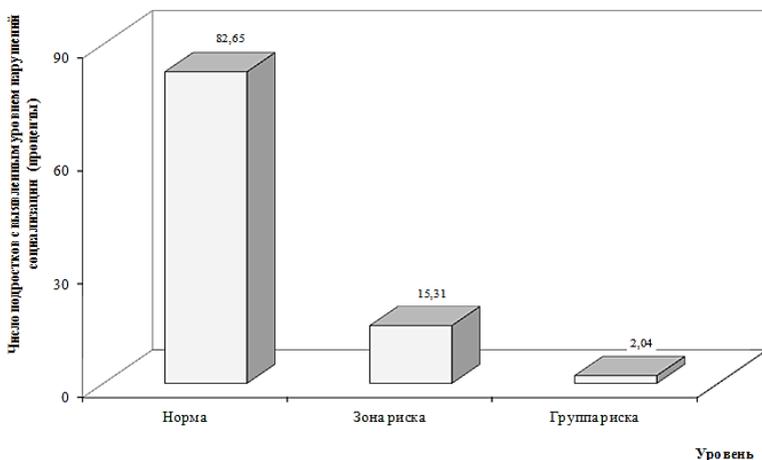


Рисунок 2. Уровни нарушения социализации у представителей обследованной выборки (входное тестирование)

Из этих данных следует, что 17,35 % всех обследованных детей и подростков находятся в зоне либо в группе риска и, следовательно, нуждаются в особом внимании со стороны педагогов МБОУ ДОД ЦДОД. Необходимо отметить, что процент детей с нарушениями социализации в выборке обучающихся МБОУ ДОД ЦДОД значительно ниже, чем было обнаружено в ходе реализации Проекта для Ростовской области — там эта цифра составила около 30 % [1; 2].

В качестве меры центральной тенденции нами была выбрана медиана, поскольку все шкалы независимых переменных — порядковые, а разброс значений не очень велик. На рис. 3 представлен сравнительный анализ значений медианы для параметра «Нарушения социализации» по группам обучающихся.

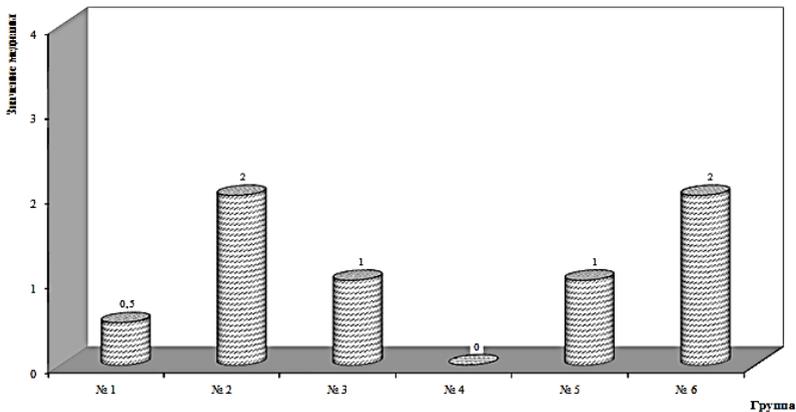


Рисунок 3. Сравнительный анализ значений медианы для параметра «Нарушения социализации» (входное тестирование)

Из этих данных следует, что в группах № 2 и № 6 наблюдается несколько повышенный (по сравнению с другими группами) уровень исследуемого параметра.

На заключительном этапе констатирующего эксперимента совокупная выборка численностью 98 человек была подвергнута однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA) [7, с. 178]. При этом в качестве зависимой переменной анализировался показатель «Нарушения социализации» по Ахенбаху; а в качестве независимых переменных — демографические факторы «Возраст» и «Принадлежность к группе», факторы семейной экологии, а также две зависимые переменные — «Общая самооценка» и «Оппозиционное поведение». Практически для всех приведённых ниже результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, все они являются статистически достоверными.

Таблица 1.

Влияние различных факторов на показатель методики Т. Ахенбаха «Нарушения социализации» (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

Фактор (ы)	ANOVA		
	F	Уровень значимости p	
Возраст	1,754	0,089*	Не значим*
Принадлежность к группе	3,322	0,008	Значим
Уровень социального здоровья семьи	3,103	0,049	Значим
Ценность детей в семье	4,558	0,002	Значим
Отношения семьи и школы	4,064	0,009	Значим
Социальное благополучие семьи	4,989	0,0001	Значим
Общая самооценка	8,910	0,0001	Значим
Оппозиционное поведение	14,370	0,0001	Значим

Примечание. Звёздочкой отмечен случай влияния фактора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Рис. 4 отражает зависимость средних значений показателя «Нарушения социализации» от того, насколько родители ценят своих детей.

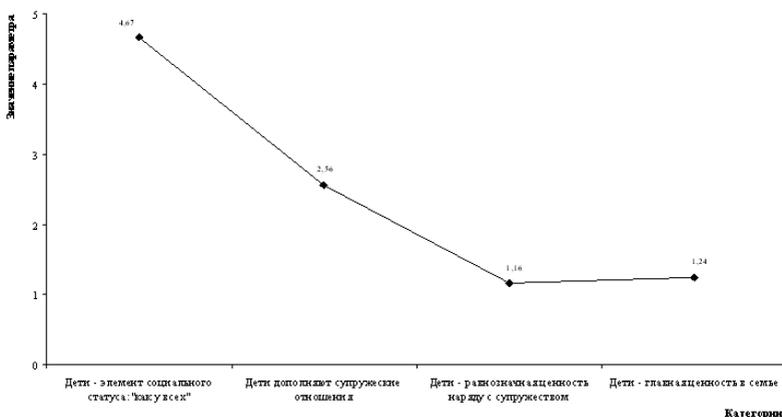


Рисунок 4. Влияние фактора «Ценность детей в семье» на параметр Ахенбаха «Нарушения социализации» (входное тестирование)

Из рис. 4 следует, что наиболее высокий уровень нарушений социализации демонстрируют дети и подростки из семей, где детей расценивают как элемент социального статуса (значение параметра 4,67). В группах семей, где дети дополняют супружеские отношения, показатель «Нарушения социализации» принимает умеренные значения (2,56). И, наконец, в семьях, где а) дети являются равнозначной ценностью наряду с супружеством и б) дети являются главной ценностью в семье, — уровень нарушений социализации у представителей молодого поколения закономерно низок и составляет 1,16 и 1,24, соответственно.

На формирующем этапе эксперимента для того, чтобы подготовить педагогов дополнительного образования к деятельности по коррекции акцентуаций характера подростков, творческая группа в мае 2010 г. провела в МБОУ ДОД ЦДОД обучающий семинар-практикум «*Трудные характеры подростков: Как быть педагогу?*». В ходе этого семинара его участники узнали, почему так важна работа по коррекции акцентуаций характера подростков, чем чревато невмешательство педагогов и родителей, какие существуют риски для подростков в рамках каждой из девяти акцентуаций характера, как происходит патологическое развитие личности подростка-акцентуанта; ознакомились с жизненными сценариями известных людей носителей того или иного типа акцентуации характера; обсудили результаты выявления подростков с акцентуациями характера в своём образовательном учреждении; рассмотрели педагогические ситуации, связанные с поведением подростков с теми или иными акцентуациями характера и самостоятельно научились находить оптимальные пути выхода из них. Кроме того, каждый участник семинара получил пакет рекомендаций для педагогов, психологов и родителей, которым он сможет пользоваться в своей повседневной работе для стабилизации состояния подростков-акцентуантов и для предотвращения патологического развития их личности.

Далее, для того, чтобы подготовить педагогов дополнительного образования к деятельности по коррекции самооценки подростков, творческая группа Проекта в феврале 2011 г. провела в МБОУ ДОД ЦДОД обучающий семинар-практикум «*Адекватная самооценка подростка залог формирования полноценной личности*». В ходе этого семинара его участники узнали, почему так важна именно адекватная самооценка, как можно способствовать формированию положительной Я-концепции подростка; ознакомились с жизненными сценариями известных людей, у которых в подростковом возрасте были проблемы с самооценкой; обсудили результаты исследования самооценки

подростков по своему образовательному учреждению; рассмотрели педагогические ситуации, связанные с нарушениями самооценки подростков и самостоятельно научились находить оптимальные пути выхода из них. Кроме того, каждый участник семинара получил пакет рекомендаций для педагогов, психологов и родителей, который он сможет использовать в своей повседневной работе.

Необходимо особо отметить, что, помимо упомянутых выше стандартных обучающих семинаров-практикумов, направленных на просвещение педагогов дополнительного образования, которые проводились в ходе реализации Проекта во всех пяти муниципальных образованиях Ростовской области, в МБОУ ДОД ЦДОД был организован и проведён целый ряд дополнительных мероприятий:

- семинар-совещание «*Влияние демографических факторов и экологии семьи на акцентуации характера детей и подростков*», январь 2011 г.;

- круглый стол «*Выявление детей групп риска по психофизиологическому состоянию (результаты диагностики)*», сентябрь 2011 г.;

- семинар-совещание «*Влияние демографических факторов и экологии семьи на психофизиологическое состояние детей и подростков*», октябрь 2011 г.;

- круглый стол «*Выявление детей групп риска по агрессивности (результаты диагностики)*», ноябрь 2011 г.

Таким образом, на *формирующем этапе* проектной деятельности усилия творческой группы были направлены на просвещение педагогов и администрации образовательного учреждения, формирование предпосылок для развития творческого, индивидуального подхода к каждому обучающемуся вне зависимости от того, относится ли он к группе риска или нет.

В рамках плановых мероприятий по реализации исследования, участникам творческой группы МБОУ ДОД ЦДОД были предложены анкеты обратной связи. Так, на вопрос «*Чем для Вас привлекателен проект?*» члены творческой группы ответили следующим образом:

- «Полученные сведения помогают иначе планировать воспитательную работу, применять новые технологии воспитания» — 71,43 %;

- «Помогает лучше узнать воспитанников, осознать их индивидуальность» — 64,29 %;

- «Полученные сведения помогают иначе планировать учебную работу, применять новые педагогические технологии» — 50,00 %;

- «Облегчает социализацию детей и подростков как в образовательных учреждениях, так и в социуме» — 35,71 %;
- «Помогает осознать причины затруднений при контактах с детьми и подростками, поведение которых отклоняется от нормы» — 28,57 %;
- «Намечает для детей и подростков индивидуальные перспективы личностного развития» — 28,57 %;
- «Облегчает детям и подросткам выбор профиля деятельности в УДО» — 7,14 %.

На контрольном этапе проектной деятельности нами была обследована фокус-группа, состоящая из 60 детей обоего пола (35 девочек и 25 мальчиков). Сопоставлению подлежали средневзвешенные значения параметра «Нарушения социализации» по Ахенбаху, измеренного «на входе» и «на выходе». Полное совпадение состава фокус-группы на момент осуществления обоих замеров дало возможность сравнивать абсолютные величины значений.

На рис. 5 представлено изменение значений параметра «Нарушения социализации» у лиц обоего пола, обучающихся в МБОУ ДОД ЦДОД. Положительная динамика здесь характерна для всех представленных подгрупп.

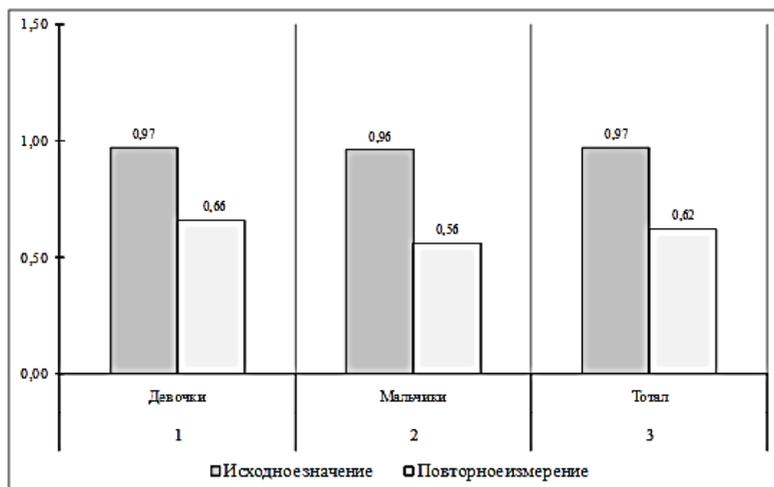


Рисунок 5. Динамика процесса корректировки нарушений социализации у лиц, обучающихся в МБОУ ДОД ЦДОД (фокус-группа)

Мы исследовали также динамику изменений *парциальных* значений параметра «Нарушение социализации» по Ахенбаху у членов упоминавшейся выше фокус-группы. Результаты для всей фокус-группы в целом представлены на рис. 6.

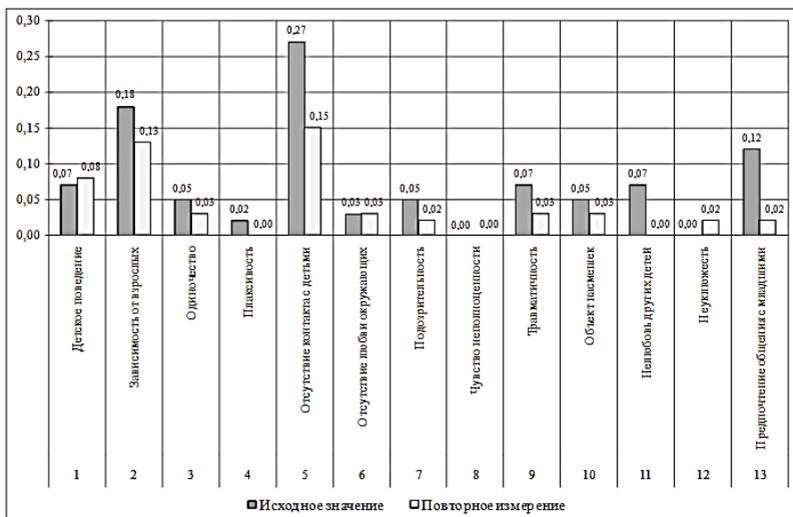


Рисунок 6. Динамика процесса корректировки парциальных нарушений социализации у обучающихся, входящих в состав фокус-группы

Из данных рис. 6 следует, что положительную динамику в результате проектно-внедренческой деятельности демонстрируют следующие девять показателей: «Зависимость от взрослых», «Одиночество», «Плаксивость», «Отсутствие контакта с детьми», «Подозрительность», «Травматичность», «Объект насмешек», «Нелюбовь других детей» и «Предпочтение общения с младшими». Не наблюдается изменений показателя «Отсутствие любви окружающих», а показатель «Чувство неполноценности» в обоих случаях принимает нулевое значение. Таким образом, из тринадцати показателей, обуславливающих нарушения социализации, только два показателя не характеризуются положительной динамикой — это «Детское поведение» ($\Delta = 0,01$) и «Неуклюжесть» ($\Delta = 0,02$).

Рис. 5—6 наглядно показывают эффективность социально-педагогической корректировки нарушений социализации у детей

и подростков МБОУ ДОД ЦДОД, принявших участие во внедряемом Проекте, и подтверждают выдвинутую гипотезу о необходимости учёта личностных особенностей обучающихся независимо от их принадлежности к той или иной подсистеме образования.

Результаты, полученные нами, прекрасно согласуются с одним из основных положений нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [9], призывающего обеспечить «...*построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся*» (курсив — наш). В связи с этим данная проектная разработка ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, прошедшая апробацию в МБОУ ДОД ЦДОД, может быть рекомендована для широкого внедрения в образовательные учреждения, относящиеся как к основному общему, так и к дополнительному образованию детей.

Выводы:

1. В соответствии с целью и задачами исследования использован специальный комплекс методик для социально-психологического мониторинга обследуемого контингента.

2. Выявлены обучающиеся, находящиеся в группе риска по нарушениям социализации, а также группа детей и подростков, относящихся к зоне риска.

3. Исследована структура нарушений социализации обследованной выборки детей и подростков, а также установлены причинно-следственные связи между нарушениями социализации и целым рядом зависимых и независимых переменных.

4. Дополнены и апробированы меры социально-педагогического воздействия («*управления*»), способные уменьшить нарушения социализации детей и подростков.

5. Контрольное исследование позволило выявить устойчивую положительную динамику, заключающуюся в минимизации нарушений социализации обследованных детей и подростков.

6. Результаты, полученные в ходе внедрения в образовательный процесс МБОУ ДОД ЦДОД системной *модели мягкого управления социализацией* детей и подростков, наглядно доказали, что данная модель, построенная на принципах объективности, систематичности, научности, индивидуального и личностного подхода, — является воплощением *психологического механизма социализации* и эффективна при создании в образовательном учреждении дополнительного образования детей психолого-педагогических условий, обеспечивающих психофизиологическую стабильность детей и подростков.

Список литературы:

1. Гридякина Е.В., Белуженко О.В. Мониторинг нарушений социализации детей и подростков Ростовской области в ходе реализации исследовательского проекта // Актуальные вопросы педагогических и психологических наук: материалы международной заочной научно-практической конференции. — Часть I (21 мая 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — С. 25—40.
2. Гридякина Е.В., Белуженко О.В. Социализация детей и подростков Ростовской области в едином образовательном пространстве // Современные проблемы развития дополнительного образования детей в условиях модернизации системы образования Ростовской области: сборник материалов областной научно-практической конференции. 15—17 мая 2012 г. / под ред. Л.А. Турик. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2012. — С. 91—107.
3. Гридякина Е.В., Белуженко О.В., Трусова В.Н., Руденко Н.А., Клименко И.Б., Куренкова Е.В., Луценко Е.Г., Полупанова Г.А., Сергиенко Т.Л., Тикуцкая О.И. Апробация инновационного проекта в учреждении дополнительного образования детей // Инновационный менеджмент в образовательном учреждении: Материалы Международной научно-практической конференции 20—21 октября 2011 года. — Пенза-Шадринск-Челябинск-Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. — С. 79—84.
4. Дети группы риска в общеобразовательной школе (+ CD) / Под ред. С.В. Титовой. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.
5. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: Книга для психологов, педагогов, родителей. — СПб.: Питер, 2006. — 240 с.
6. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки групп риска. СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
7. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. — СПб.: Питер, 2005. — 416 с.
8. Приказ министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 29 ноября 2006 г. № 2457 «О присвоении статуса областных экспериментальных площадок образовательным учреждениям и грифа министерства учебным изданиям».
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Вестник Образования. — Февраль 2011. — № 4. — Выпуск 2706. — С. 11—77.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ

Зиновьева Эльвира Халиловна

*канд. психол. наук, доцент Российского государственного
социального университета, филиал в г. Анане
E-mail: elleonor@mail.ru*

В период глобальных перемен общественной жизни обостряется особое чувство — чувство ценности «личности». Возрождение гуманистической психологической практики в образовании, переориентация на личностный рост и развитие всех участников образовательного процесса, является важнейшей задачей вызванной самой жизнью.

Сущность гуманистического мировоззрения составляет концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Образование как неотъемлемый компонент культуры, в этой связи, приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека.

Обновленная многоуровневая система образования, выводящая вузы на мировые аналоги, не имеет решающего значения в развитии личности, хотя и создает определенные предпосылки. Определяющим же в развитии личности будущего специалиста является нахождение его в системе, которая не отторгает личность, а напротив, включает ее в процесс взаимного обогащения.

Особенностью психологической практики российского образования является ее смещение с научно-методической деятельности, сосредоточенной на структуре образовательной системы, на проблемы конкретной личности.

В России с 80-х годов сложилось общее представление о необходимости обеспечения нового качества образования, характеризующегося фундаментальностью, гуманитарной направленностью, универсальностью не только в освоении культуры, но и ее трансляции. В этот период на приоритетные позиции стал выходить личностно-ориентированный подход, основные идеи которого нашли отражение в психолого-педагогической литературе (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова и др.). Шло становление научных школ: известная в России и за рубежом научная школа академика В.А. Сластенина «Теория и инновационные технологии педагогического образования»; школа его ученика и последователя Е.Н. Шиянова «Гуманизация

и личностноразвивающие технологии образования» и др. Шиянов Е.Н. отмечал: «По своим целевым функциям гуманизация образования является условием (фактором) гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей; она составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в образовательном процессе [3, с. 2003].

В качестве особо важного критерия современного образования профессионала он называет персонализацию: «Персонализация профессиональной подготовки обусловлена установкой на восприятие каждого человека как заведомо интересного, на признание права каждого быть непохожим на других. Персонализация педагогического взаимодействия требует адекватного включения личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков) во взаимодействие обучаемых и обучающихся, т. е. поли-субъектного (диалогического) подхода» [3, с. 215].

В качестве теоретико-методологического основания этих преобразований, широко и масштабно развернувшихся в России, начиная с 80-х годов XX столетия, выступает гуманистическое направление в психологии. Личностноразвивающая (гуманистическая) практика заняла ведущее положение в иерархии психологических школ и направлений, работающих с личностью. Взяв в качестве значимого влечения и потребности стремление к самоактуализации, обеспечивающий личностный рост, это направление берущее начало в работах А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, К. Роджерса и др. имели в отечественной психологии не только сторонников, но и явных последователей, обогативших это направление новыми идеями и технологиями. Среди них идеи диалогичности М.М. Бахтина; личностного смысла и иерархии мотивов как оснований личности А.Н. Леонтьева; персонализации А.В. Петровского, В.А. Петровского; неадаптивной активности В.А. Петровского, реализуемые им в личностно-центрированных тренингах (коммуникативной компетентности, трансактной саморефлексии и др.); идея развития субъективной реальности в онтогенезе В.И. Слободчикова; «стратегии жизни» как высшего уровня организации личностью своего жизненного пути К.А. Абульхановой-Славской и др.

Работы отечественных психологов последних лет (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, И.Б. Котова, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, З.И. Рябикина, В.А. Сластенин и др.) показали, что развитие личности невозможно не только без «значимого другого»,

но и «значимого себя для других». Выявлено, что каждый из субъектов образования не просто содействует развитию другого, а находит в этом условии для собственного личностного роста. В основе такого взгляда лежит концепция рассмотрения личности как субъекта идеальной представленности и продолженности человека в другом человеке, разработанная А.В. Петровским и В.А. Петровским [1].

Исходя из этой концепции, педагоги несут ответственность за систему взглядов, ценностей, личностных смыслов студентов. Функция педагога раскрывается в принятии на себя ответственности за характер и перспективы развития личности студента. Выявлено, что в процессе образования происходит трансляция не только элементов культуры, профессиональных знаний, но и субъектных параметров педагога. Это становится возможным, если педагог владеет развивающими, личностно-ориентированными образовательными технологиями, заботится о повышении педагогического мастерства, имеет развитую педагогическую рефлексивность, которая позволяет ему осознать мотивы профессиональной деятельности, последствия своего влияния на студентов, дает возможность увидеть себя их глазами, оценить применяемые стратегии и тактики и отследить темпы личностного и профессионального становления и развития студентов [3, с. 282].

Задачи психологической практики: психологический анализ социальной ситуации развития; выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения; содействие развитию личности обучающихся; формирование способности к самоопределению и саморазвитию; содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата; профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье личности, а также ее развитии и др.

Таким образом, условиями, обеспечивающими успешность самоактуализации, профессионального и личностного роста студентов являются: опора преподавателя на субъективный опыт студентов, включение рефлексии, в том числе групповой; возможности свободной коммуникации для информационного и проблемного обмена; фасилитирование в установлении разрывов между «Я-реальным» и «Я-идеальным», «Я хочу» и «Я могу».

Другим не менее важным компонентом является необходимость поставить акцент (учитывая возрастные и социальные особенности) на саморазвитии студента, подкрепленном развитием самостоятельности в стратегических видах жизнедеятельности, включая целеполагание и планирование.

Без совершенствования профессионально-психологической культуры преподавателя, перестройки установок преподавателей, желающих работать в гуманистической парадигме, знаний закономерностей психического и личностного развития студента, гуманизация образования, личностный рост студента невозможны.

В качестве одного из возможных способов реализации гуманизации образования, содействия профессионально-личностному росту студентов может быть предложена внутривузовская рефлексивная программа формирования профессионально-психологической культуры преподавателей. Она может предусматривать работу на разных уровнях (кафедра, факультет, университет) в определенной логике содержания, форм и методов работы.

К стабильным организационным формам повышения профессионально-психологической культуры преподавателей на кафедральном уровне относятся: теоретический семинар; на факультетском — научно-практический семинар; на уровне университета — школа молодого преподавателя, мастер-классы, проблемные семинары, тренинги на актуальные темы. В частности: «Коммуникативная культура преподавателя», «Дистанция и личностное пространство — условие эффективного взаимодействия в диаде «преподаватель-студент», «Барьеры в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности», «Моделирование профессиональной деятельности в контексте гуманизации», «Саморегуляция как компонент психологической культуры преподавателя» и др.

Создание в вузах психологической службы, выполняющей функции психолого-педагогической, психолого-гигиенической и общей консультационной поддержки студентов и преподавателей могло бы способствовать реализации способности к личностному росту. Способность к личностному росту является основой адекватного поведения в жизненных ситуациях и служит оптимальной предпосылкой для выполнения человеком намеченных жизненных целей, что в конечном итоге ведет к пониманию, поиску и реализации смысла жизни.

Список литературы:

1. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. — 2011. — № 3. — С. 14—31.
2. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. / Российский открытый университет. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. — 224 с.
3. Шиянов Е.Н., Недбаева С.В. Личностно-развивающая психологическая практика в российском образовании. Ростов-н/Д.: ООО «Росиздат», 2002. — 432 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Акуленко Екатерина Юрьевна

*аспирант Тернопольского национального
педагогического университета им. В. Гнатюка,
г. Тернополь*

E-mail: kissia007@ukr.net

Постановка проблемы. Современный этап развития экономической отрасли требует от специалистов обладать профессиональной компетентностью. В связи с внедрением в работу экономистов компьютерной техники и информационных технологий, возникает требование современности их использования в процессе обучения. Это вызывает изменения в организации процесса преподавания. Модель подготовки специалистов экономического профиля должна обеспечить формирование компетентного специалиста и предусмотреть использование компьютерных обучающих систем в процессе изучения дисциплин.

Анализ последних исследований продемонстрировал, что вопросу разработки модели специалистов посвящено немало исследований. У таких ученых как А. Веденьов, К. Дурай-Новакова, А. Деркач, Ю. Лавриков, А. Линенко преобладает мнение, что модель готовности специалиста к профессиональной деятельности должна отражать процесс предоставления студентам профессиональных, специфических, организационно-управленческих и общественных знаний, необходимых умений и навыков для осуществления профессиональных действий. Такие ученые как С. Семериков, Л. Савчук, Н. Хараджян рассматривают модель как систему подготовки специалистов, которая должна учитывать влияние современных информационных технологий на процесс обучения и формировать творческого и креативного специалиста. В частности С. Семериков считает, что влияние информационно-коммуникационных технологий

(ИКТ) образования влияет на все компоненты методической системы обучения: изменение целей и содержания обучения, которые приводят к изменению методов, средств, организационных форм [4, с. 150]. Л. Савчук считает, что включение в модель подготовки студентов ИКТ обеспечивает развитие таких профессиональных функций как творческая, умственная деятельность, креативность, самостоятельность [3, с. 212]. Н. Хараджян исследовала подготовку специалистов экономической кибернетики средствами компьютерного моделирования [5, с. 189]. По мнению ученого, включения компьютерных систем позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, создать возможности для систематизации, избежать дублирования учебного материала. Такие современные ученые, как Л. Максимчук, Т. Приходько, Т. Поясок, А. Бондар, К. Кирей, Р. Бужикова исследуют особенности подготовки будущих специалистов экономического профиля средствами мультимедиа и компьютерных технологий, проектных заданий и игровых методов обучения и организации учебного процесса на основе Moodle.

Проанализировав мнения ученых, можно сделать вывод, что на современном этапе развития образования большое значение имеют ИКТ в процессе обучения студентов и оказывают влияние на структуру модели формирования готовности.

Целью статьи является разработка модели подготовки специалистов экономического профиля с использованием Moodle в учебном процессе.

Изложение основного материала. Как метод научного познания, моделирование используется в различных областях педагогических исследований. Этот процесс наглядно отображает явления учебного процесса. Важность этого процесса в педагогической деятельности побудило нас к рассмотрению процесса моделирования. По мнению А. Дахиного создание структурной модели педагогического процесса позволяет наглядно объяснить взаимодействие между ее элементами, исследовать и внести изменения до начала ее реализации [2, с. 134]. Благодаря четкой форме модели ее можно изучить и усовершенствовать оригинал.

По нашему мнению, модель формирования готовности специалистов экономического профиля к профессиональной деятельности должна быть целостной и системной, раскрывать в полной мере этапы и особенности, присущие образовательному процессу экономистов. Чтобы разработать модель подготовки к профессиональной деятельности студентов-экономистов, рассмотрим принципы и последовательность ее создания, которые отражены в работе В. Безруковой [1, с. 98].

Первый принцип — человеческих приоритетов, согласно которому модель должна быть ориентирована на личностные особенности и перспективы развития человека. Второй принцип — саморазвитие, т. е. способной к совершенствованию, дополнениям, изменениям.

Для того чтобы раскрыть сущность модели, необходимо отразить основные ее элементы и их влияние друг на друга. Учитывая особенности нормативных документов выбранного направления, перед тем, как начать моделирование мы проанализировали ОКХ и ОПП направления подготовки 0501 — «Экономика и предпринимательство». Были проанализированы следующие документы: «Классификация видов экономической деятельности» и требования работодателей к будущим специалистам. Благодаря их анализу определены компетенции, которые должны входить в структуру профессиональной компетентности будущих специалистов. В нее включены: концептуальная (знания в области), инструментальная (владение профессиональными навыками), интеграционная (способность применять знания на практике), специальная (готовность к самостоятельной работе и оценки собственных результатов), социальная (способность к коллективной деятельности, коммуникабельность, ответственность за результаты собственного труда), индивидуальная (способность к обучению в течение всей жизни), компьютерно-информационная (владение компьютером, работа с информацией).

Исходя из выше перечисленных компетенций, необходимо определить компоненты готовности к профессиональной деятельности. Основными составляющими подготовленной личности являются: твердая мотивация к деятельности, знание требований избранной профессии, необходимый уровень способностей, самоорганизация и профессиональные знания умения и навыки. Эти качества проецируются в следующих компонентах: мотивационный, когнитивный, ориентационно-профессиональный, оценочно-результативный.

С целью объективной оценки результатов учебной деятельности студентов необходимо определить уровни, которые характеризуют количественные и качественные характеристики приобретенных знаний. Мы выделили уровни готовности экономистов к профессиональной деятельности: творческий (высокий) — постоянная заинтересованность в профессиональной информации, положительная настроенность в стремлении к обучению и самообучению, творческое мышление, знание ИКТ и программных продуктов; конструктивный (средний) — периодическая заинтересованность в профессиональной информации, частичное понимание требований к будущей профессии, принятия шаблонных решений при решении задач; репродуктивный

(низкий) — отсутствие осознания владения необходимыми компетенциями, негативный мотивационный настрой, слабый интерес к поиску профессиональной информации.

Поскольку статья посвящена исследованию подготовки специалистов экономического профиля в условиях применения Moodle, считаем необходимым рассмотреть топ десятку стран, применяющих ее: США (12 738 сайтов), Испания (6503), Бразилия (5418), Великобритания (4105), Мексика (3135), Германия (3097), Португалия (2218), Колумбия (2121), Австралия (1824). В России (1371) в Украине насчитывается 333. Рассмотрим его влияние на учебный процесс, что влечет за собой изменение форм и методов подачи учебного материала. Для того чтобы учесть все обстоятельства, комплекс средств, который будет использоваться при обучении необходимо определить организационно-педагогические условия. От них зависит организация учебного процесса и эффективность структурной модели. Чем тщательнее они составлены, тем более весомых результатов обучения студентов следует ожидать. К организационно-педагогическим условиям формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов экономического профиля мы отнесли следующие: формирование положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности; структурно-смысловое обеспечение процесса обучения; создание учебно-информационной среды приближенного к реальным условиям профессиональной деятельности; мониторинг и контроль процесса обучения. Считаем необходимым рассмотреть элементы практической реализации этих условий, а соответственно принципов, методов, форм и средств.

Дидактические принципы обучения играют важную роль в реализации процесса формирования содержания образования. В процессе обучения студентов-экономистов мы основывались на следующих традиционных педагогических принципах: гуманизма и демократизма; логической последовательности изложения материала; единства теории с практикой; научности; профессиональной направленности. Учитывая использование Moodle мы выделили следующие специфические принципы: изменение роли преподавателя с носителя информации на руководителя учебной деятельности студентов; доступность и открытость результатов учебной деятельности; обучение на примере; развитие индивидуальности; гибкости учебной среды;

Для того, чтобы студенты усвоили содержание учебного материала, необходимо правильно подобрать методы реализации целей и задач обучения. К методам относят способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя, направленной на решение

задач воспитания и развития студентов в процессе получения знаний [2, с. 186]. Рассмотрим какие из них, по нашему мнению, являются целесообразными для применения в учебном процессе студентов экономического профиля: учебной лекции, наглядный и репродуктивный, репродуктивный, исследовательский, учебной дискуссии, информационных ресурсов, машинного и устного контроля.

Для обеспечения реализации указанных выше методов обучения необходимо определить формы их осуществления. Форма организации обучения — это структурно-организационная и управленческая конструкция, которая зависит от дидактических целей учебного занятия [5, с. 191]. В учебном процессе будущих экономистов по нашему мнению целесообразно использовать как традиционные формы так и нетрадиционные с использованием Moodle: деловые игры, диспуты, проблемные ситуации, мозговой штурм, инструктаж, on-line общение, творчески-поисковую деятельность, дистанционное обучение. По нашему мнению применение коллективных и индивидуальных форм осуществления учебной деятельности внесет разнообразие в учебный процесс, и будет способствовать качественному усвоению информации. Студенты приобретут навыки творческого мышления, индивидуального и коллективного принятия решений и общения с коллегами.

Реализация выбранных методов и форм организации учебной деятельности возможна лишь посредством применения средств обучения. Учитывая, что в статье мы разрабатываем модель обучения студентов-экономистов с помощью Moodle, считаем целесообразным использовать такие методы обучения: аудио-визуальные (видео-уроки), представления информации в электронном виде, сетевой коммуникации (форум, чат, новости), индивидуализации учебного процесса (обмен личными сообщениями, возможность комментирования деятельности студента), электронного контроля знаний (тестирование), оценка результатов деятельности в программной системе. Использование традиционных и нетрадиционных средств обучения способствует формированию современного специалиста с основательными знаниями и необходимыми на данном этапе развития экономической отрасли умениями и навыками.

В результате анализа, определены составляющие элементы структурной модели подготовки специалистов экономического профиля, ориентированной на формирование компетентной личности экономиста, способной работать в современных условиях развития и внедрения ИКТ в экономическую отрасль. Структурная модель подготовки специалистов экономического профиля к профессио-

нальной деятельности с использованием Moodle в учебном процессе показано на рис. 1.

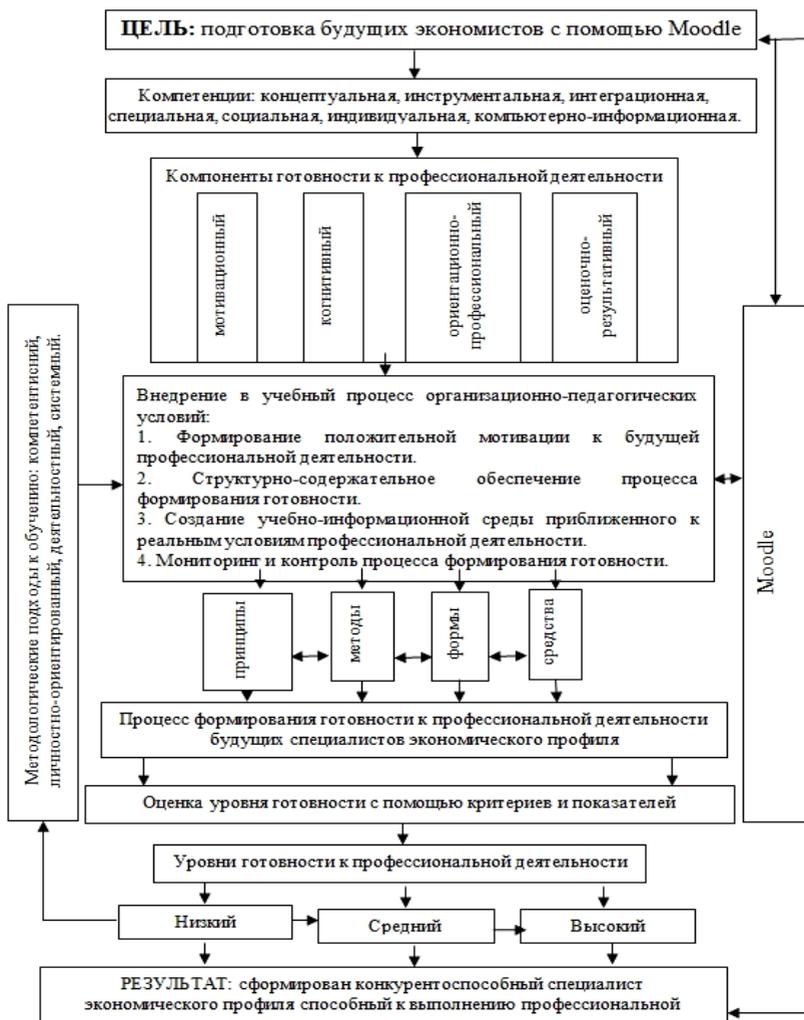


Рисунок 1 Структурная модель подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности с помощью Moodle

Выводы. В результате проведенных исследований разработана структурная модель обучения студентов, которая предусматривает

использование Moodle, что повлияло на выбранные организационно-педагогические условия, принципы, формы и методы, средства обучения. Все они направлены на то, чтобы в результате внедрения структурной модели у студентов возрос уровень профессионализма. Представленная структурная модель направлена на улучшение навыков владения современными профессиональными ИКТ, приобретение студентами навыков творческого применения приобретенных знаний, общения с коллегами и совместного решения экономических проблем, умение нести ответственность.

Перспективами дальнейших исследований является внедрение структурной модели в процесс обучения специалистов экономического профиля и проверка ее эффективности.

Список литературы:

1. Безрукова В. С. Педагогика: Проективная педагогика — Екатеринбург: Изд-во ЕИПУ, 1996. — 344 с.
2. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования — М.: НИИ школьных технологий, 2009 — 292 с.
3. Савчук Л.О. Педагогічні умови формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. — Запоріжжя., 2009. — Вип.5. — С. 210—214.
4. Семеріков С.О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук. — К., 2009. — 470 с.
5. Хараджян Н.А. Модель підготовки фахівця з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. — Ялта, 2010. — Вип. 29. — С. 187—193.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Браницкая Татьяна Ромуальдовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры музыковедения и инструментальной
подготовки Винницкого государственного педагогического
университета имени Михаила Коцюбинского,
Украина*

E-mail: tatjana_rom@mail.ru

Современные требования к высшему профессиональному образованию нового поколения акцентируют внимание на значимости развития культурного потенциала будущего специалиста. Именно поэтому важным в профессиональной подготовке будущих специалистов социономических профессий является становление и развитие их конфликтологической культуры.

Для реализации профессиональной деятельности в конфликтной среде будущему специалисту социономической профессии необходим соответствующий вид культуры как способ жизнедеятельности в конфликтных ситуациях и конфликтах во взаимодействии с субъектами этой сферы и преодоление личностных кризисов, путь превращения этой среды с целью предупреждения негативных конфликтов.

Профессии психолога, менеджера, педагога, врача, социального работника согласно классификации Е. Климова относятся к группе социономических профессий, профессий типа «человек-человек», где ведущим предметом труда является другой человек [3, с. 5].

Анализ критериев, с помощью которых профессию относят к сфере социономических, убеждает, что важной характеристикой этой группы профессий является общение, необходимое для осуществления деловых непосредственных или опосредованных контактов человека с другими людьми. Однако общение и взаимоотношения между людьми в процессе трудовой деятельности — важное условие

для различных групп профессий, например, труд человека в бригаде, группе, коллективе.

Специфика социономических профессий состоит в том, что в них человек или общность людей существует не как социальная среда, условие деятельности, а как объект и предмет деятельности, в которой конфликты неизбежны [1, с. 28].

Конфликтогенность профессиональной среды имеет объективный характер, что подтверждается философско-социологическими (А. Смит, И. Кант, Г. Гегель, Г. Зиммель и др.) и психологическими (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон и др.) традициями разрешения конфликта как носителя противоречий, источника развития и совершенствования социальных систем.

К проблеме конфликтологической культуры обращались отечественные и зарубежные исследователи. Так, учеными определено понятие «конфликтологическая культура» и ее отдельные компоненты: конфликтологическая компетенция, грамотность, компетентность, готовность, конфликтная компетенция (А. Лукашенко, В. Андреев, Г. Антонов, С. Гиренко, Е. Дурманенко, В. Журавлев, Н. Подбуцкая, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняева и др.).

Сущность конфликта и основных понятий, которые его описывают, типологию конфликтов, их причины и стратегии, условия предотвращения конфликтов и рекомендации по конструктивному их разрешению изучали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородин, Н. Гришина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкин, М. Пирен, Л. Петровская, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фишер, А. Шипилов, У. Юри и др.

Связь конфликтов с проблемами профессионализации личности исследовали И. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломинский, Г. Ложкин и др.

Особенности профессиональной конфликтологической подготовки, в частности: конфликтная ситуация и конфликт как средство становления конфликтной компетенции, рассматривали В. Афонькова, А. Донцов и Т. Полозова, А. Ершов, И. Хасан и др.

Но изучение теории и практики подготовки специалистов социономических профессий показало, что сейчас почти отсутствуют исследования, предметом которых было бы обоснование системы формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социономических профессий как составляющей их профессиональной культуры.

По данным Н. Подбуцкой, А. Степаненко, Т. Черняевой и др. начинающие специалисты, как правило, не готовы к управлению конфликтными ситуациями в процессе профессиональной деятель-

ности. Это проявляется в недостаточном развитии у них необходимых качеств, обеспечивающих специалисту ориентирование в сложной ситуации профессионального взаимодействия, умение управлять негативными эмоциональными состояниями, воздействовать на оппонента, выполнять действия по предупреждению или разрешению конфликта.

Контент-анализ учебных программ профессиональных дисциплин показал, что задание формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий в содержании типовых учебных программ не представлено как самостоятельное. Кроме того, выяснено, что в программах профессиональных практик отсутствуют или недостаточно представлены задачи, непосредственно направленные на развитие конфликтологической культуры.

На основании теоретического анализа проблемы формирования конфликтологической культуры и практическим опытом ее осуществления был выявлен ряд противоречий между:

- объективной значимостью проблемы конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий и состоянием ее разрешения в области психологической и педагогической наук;
- традиционной системой подготовки будущих специалистов социномических профессий и потребностью индивидуально-ориентированного процесса обучения студентов;
- современными требованиями общества к профессиональной культуре специалистов социномических профессий и низким уровнем сформированности ее отдельных составляющих (в том числе конфликтологической культуры);
- конфликтогенностью социномической сферы и низким уровнем конфликтологической культуры ее субъектов.

Обоснование этих противоречий позволит определить субъектам учебной деятельности пути решения проблемы формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий, повысить уровень ее проявления.

Цель работы, ее научно-теоретические основы, сложный интегративный характер педагогического феномена — конфликтологическая культура будущих специалистов социномических профессий — обусловили обоснование концептуальных основ исследования на теоретико-методологическом и технологическом уровнях.

На теоретико-методологическом уровне обоснование системы формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий в высших учебных заведениях предусматривает использование общеметодологических научных подходов, позволяющих разработать концептуальные основы и сформировать

целостное представление о сущности и структуре феномена конфликтологической культуры как интегративной характеристики личности.

В основу концепции формирования системы конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий положено деятельностный, компетентностный, культурологический, системный, личностно ориентированный, акмеологический, синергетический подходы, которые обеспечили научную основу разработки педагогической модели формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социномических профессий в вузах.

Системный подход (В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Тамарин, Е. Юдин и др.) позволяет осуществить моделирование процесса формирования конфликтологической культуры специалиста социномической сферы, выделить основные компоненты этого процесса, их взаимосвязь и конечный результат.

Компетентностный подход (И. Зимняя, А. Хуторской, А. Дубасенок и др.) позволяет рассматривать формирование конфликтологической культуры будущих специалистов социномической сферы через становление системы ключевых профессиональных компетенций.

Культурологический подход (В. Гринева, И. Исаев, А. Коломиец и др.) позволяет структурировать систему педагогических средств формирования конфликтологической культуры будущего специалиста социномической сферы конструктивным опытом преобразования профессиональной конфликтогенной среды студента, а процесс конфликтологической подготовки осуществлять на основе профессиональных ценностей.

Согласно положениям деятельностного подхода (В. Адольф, М. Коул, С. Скрибнер и др.) формирование конфликтологической культуры специалиста социномической сферы является саморегулирующимся процессом организации развивающего обучения, наполненного жизненным смыслом.

Личностно ориентированный подход (И. Бех, А. Акимова, Е. Бондаревская, О. Куцевол, С. Сысоева и др.) позволяет рассматривать в единстве учебную, конфликтологическую и профессиональную деятельность студентов, предусматривает создание условий для их развития и самосовершенствования на основе признания и уважения прав каждого человека на уникальность и неповторимость.

Акмеологический подход (А. Деркач, В. Зызыкин, Н. Кузьмина и др.), раскрывающий закономерности и механизмы движения специалиста социномической сферы к вершинам профессионального развития, позволяет определить и классифицировать профессиональные конфликтные ситуации и включить их в группу вероятных профессиональных конфликтологических задач.

Согласно положениям синергетического подхода (В. Лутай, В. Кушнир, И. Пригожин и др.) конфликтологическая культура специалистов социэкономической сферы является сложной, нелинейной открытой и саморазвивающейся системой.

На технологическом уровне система формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социэкономических профессий предусматривает реализацию в условиях специально организованной образовательной среды вузов педагогической модели формирования конфликтологической культуры будущих специалистов социэкономических профессий.

Основная идея исследования, основные положения концепции воплощены в общей гипотезе о том, что эффективное формирование конфликтологической культуры будущих специалистов социэкономических профессий, как важного компонента их профессиональной готовности, возможно на основе разработки и внедрения педагогической системы, охватывающей целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки и обеспечивает реализацию комплекса педагогических условий:

- целостность, непрерывность и системность в формировании конфликтологической культуры будущих специалистов социэкономических профессий;
- включение студентов в учебную лично ориентированную деятельность путем применения новых образовательных технологий и преподавания спецкурса «Конфликтологическая культура будущего специалиста социэкономических профессий»;
- дополнения содержания профессиональных дисциплин в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов социэкономических профессий формами, методами и средствами формирования составляющих конфликтологической культуры;
- взаимодействие организаторов практики с преподавателями, кураторами, работниками центра психологической помощи по формированию конфликтологической культуры студентов;
- привлечение студентов к деятельности, моделирующей будущую профессиональную деятельность.

Список литературы:

1. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інформаційних технологій у підготовці фахівців соціально-економічних професій у вищій школі: дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Буркова Людмила Василівна . — Київ, 2011. — 595 с.

2. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста. (К проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сб. научн. статей / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 156 с.
3. Климов Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. — 1985. — № 4. С. 5—6.
4. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социэкономической культуры будущего специалиста социэкономической профессии в вузовский период: автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра психолог. наук: 19.00.07 / Серебровская Наталья Евгеньевна. — Нижний Новгород, 2011. — 53 с.
5. Скутина Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. психолог. наук: 19.00.13 / Скутина Татьяна Васильевна: — Москва, 2008. — 20 с.
6. Черняева Т. Н. Тренинг как средство формирования конфликтологической культуры менеджера: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Черняева Татьяна Николаевна. — Калининград, 2004. — 150 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АТТОРА И РУМИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Избуллаева Гулчехра Валериевна

*старший научный сотрудник-соискатель,
Бухарский государственный университет,
г. Бухара*

E-mail: izbullayeva@mail.ru

В Средней Азии творчество и учения Фариддин Аттора (1145—1221) и Джалалиддин Руми (1207—1273) актуально и в наши дни с теоретической и научно-практической точек зрения. Аттор и Руми всю свою жизнь восхваляли чистую любовь к Аллаху, и в поисках истинных человеческих качеств создали много мудрых изречений, которые стали знаками верности, чистоты, создали много примеров этой верности и чистоты.

Творчество этих двух великих ученых имеет возвышенный педагогический характер, потому что в их взглядах есть ответы на актуальные вопросы образования, а также оно имеет большое значение для некоторых проблем просвещения и воспитания в настоящее время.

Из истории нам известно, что маленький Жалолиддин, убегая от Чингисхана вместе с отцом, отправился из Балха в паломничество (хадж), в Нишапуре встретился с Господином Аттором. Отцу Джалаладдина Аттар пророчески предрек: «Твой сын зажжет на земле огонь восторженного служения Богу», — и подарил ему свою поэму «Асрорнома».

Встреча Аттора с Руми из истории превратилась в легенду, но, показывая их психологическое единомыслие, эта встреча является также столкновением двух великих певцов мудрости. Руми в своем творчестве, особенно в «Маснави», обращается ко взглядам Аттора, приводит примеры из его учения. Кроме «Асрорнома», до нас дошли газели, поэмы «Мусибатнома», «Илохийнома», «Мухторнома», «Мантиқ-ут-тайр», «Хисравнома» Аттора, творчество которого является основой для духовно-морального, просвещенческого, психологического воспитания человечества.

Приведем один эпизод из произведения Фаридиддина Аттора «Илохийнома». Однажды Нуширивон Одил отправился объехать страну. В пустыне он встретил одного старика, который, перевязав в трех местах поясницу, нёс воду, для того чтобы озеленить маленькую часть пустыни, и сажал саженцы деревьев. Увидев, с каким воодушевлением работает старик, Нуширивон, посмотрев на него с завистью, спросил: «Отец, когда ваши саженцы вырастут и дадут плоды, пройдет много лет, вы тогда будете или нет?» Старик, посмотрев на падишаха, ответил: «Сколько людей до нас сажали саженцы и растили деревья, мы же только пользовались плодами их труда. Теперь наша очередь». Слова старика очень тронули сердце падишаха, и он начал осваивать пустыню. Увидев эти действия падишаха, мудрый старик с радостью сказал: «Вот мои саженцы начали давать плоды» [1, с. 38].

Здесь старик представляет образ учителя, а падишах — ученика. Мудрые слова наставника дали плоды. Дела учителя, его наставления вдохновляли ученика, и в итоге ученик начал больше ценить жизнь.

Еще одна притча из произведения Руми. Падишах одной страны услышал слухи, что «В Индии есть, оказывается, такое дерево, плод которого омолаживает человека, и этот человек никогда не узнает, что такое смерть и старость». Падишах указал одному из своих

подчиненных найти в Индии это дерево жизни. Этот человек поехал в Индию и начал искать дерево жизни. Повстречавшись с ним, некоторые люди называли его глупым, а некоторые хвалили его. Года исканий прошли зря, и он не нашел дерево жизни и вернулся в свою страну. Перед возвращением в сарай падишаха путник зашел к своему учителю и рассказал, все что случилось. Услышав слова своего ученика, учитель улыбнулся и сказал: «Ученик мой, ты смотрел на внешность вещи и обманулся, ты не посмотрел на ее значение. Имя этого дерева — мудрость и знание». Мудрость и знание:

Иногда называют его то деревом, то солнцем,

Иногда морем стало имя его, то луной.

Он и есть, пожалуй, из тысячи один плод,

Памятник покорнейший также жизни вечной [3, с. 237].

В приведенном рассказе показывается мудрость учителя, наставника. Учитель должен всегда помогать ученику в познании значения вещей и событий. Здесь и сходятся взгляды двух великих мудрецов Аттора и Руми. Руми, как и Аттор, в своих рассказах возвеличивает учителя.

Учитель для человечества имеет большое значение. В наши дни глобализации и мощного развития интернета нам крайне нужно духовное наставничество учителя. Учитель должен иметь такую силу влияния, которое бы определяло жизненную позицию ученика и его будущее.

Кроме «Маснави», у Джалаладдина Руми существуют и такие произведения, как «Диван» (содержит около 60 тысяч строк), «Фихи ма фихи» («В нем то, что в нем»), «Наставления» и «Письма».

Руми признал в Атторе высоко духовного, мудрого, просвещенного наставника, из-за того что Руми был ненасытен в области просвещения, не переставал изучать творчество Аттора.

Обратим внимание на один рассказ Аттора в «Асрорноме». Один шейх, учитель Михна, нагрузил на своего осла стекло и фарфор. Некий человек у него спросил: «Почему ты так медленно ходишь, и что ты нагрузил на осла?» Учитель ответил: «Если я не буду осторожным, испугается мой осел, и тогда ничего не останется от нагруженного».

Жизнь без ничего, многое всегда мало,

Посмотри, ничто есть многое [2, с. 239].

Осел — это средство, а фарфор его дух. Здесь показывается, что жизнь и тело человека — это незначительное событие, а дух и душа человека вечное, и не надо ему вредить.

Обратим внимание на рассказ о человеке, испытывающем жажду, из произведения Руми «Маснавий». Площадь воды окружена высокой стеной. Один жаждущий человек, поднявшись на стену, встал на нее и смотрел на воду. Он бросил один кирпич в воду, вода ответила звучным шлепком. Тогда с радостью он начал кидать в воду кирпичи. Вода, с ужасом спросила: «Эй, брат, какую пользу ты получаешь от того, что бросаешь в меня камни?» «Польза есть, твой голос меня воодушевляет. Каждый камень, вынутый из стены, уменьшает его и приближает меня к тебе» - ответил жаждущий человек [3, с. 2—14].

Вода здесь является средством, а жажда причиной. В этом рассказе стремление к воде приравнивается стремлению к учению, просвещению. Человек не может и дня прожить без воды, как и дня не может прожить без учения и просвещения, они оба оберегают человека от опасности. Один оберегает тело, другой оберегает душу человека. Значит, с открытием свойств вещества, становится ясной и цель его создания. Руми, чтобы прославить душу, выказывает почтение к телу.

Здесь не сходятся взгляды двух духовных наставниках Аттора и Руми. Аттор в своем рассказе считает, что тело — жизнь преходящая, а душа великое, в рассказах Руми в отличие от взглядов Аттора душа и тело находятся в гармонии. Чтобы возвеличить душу, говорит он, надо воспитывать тело, а это связано с обучением и с воспитанием.

Рассказ из произведения Аттора «Мантйқ-ут-тайр»: «Жил-был некий царь. У него был один единственный сын. Но он был такой глупый, что ему не то что царство, даже простого дела поручить нельзя». Шах задумался о том, какому ремеслу обучить сына.

Подумав, решил обучить его ремеслу гадания. Гадальщики вынужденно взяли на себя обязанность обучить его. Прошли годы, гадальщики привели сына падишаха к отцу и, преклонив колени, сказали: «Ваше Величество, мы познакомили Вашего сына со всеми премудростями гадания. Он знает всё, что знаем мы. Больше ничего незнакомого не осталось». Царь, спрятав в ладонь кольцо, спросил сына: «Что в моей руке?» Принц, рисуя на песке, начал гадать. «То, что у вас в ладони, само круглое, на середине есть дырка», — ответил принц. Царь радостно сказал: «Молодец, ты правильно сказал о знаках предмета, а теперь назови название предмета». Принц, долго думал и наконец ответил: «Жернова мельницы». Царь с печалью промолвил: «Благодаря выучке ты точно сказал о знаках предмета.

Но твой разум тебе не подсказал, что жернова мельницы не могут поместиться в ладони человека» [4, с. 38].

Здесь Аттор показывает, что ученик из-за своей глупости не понял суть и значение загадки. Видимость — наружное, а значение — внутреннее понятие. По его мнению, человек, понимая себя, начинает понимать свое значение.

Как и Аттор, Руми любил рассказывать, но ему не хватало мастерства Аттора связывать и обобщать рассказываемое. В большинстве случаев, когда Руми начинал рассказывать одну историю, его начинало интересовать значение какого-то слова или его сравнение с чем-то. И тогда Руми начинал объяснять и не останавливался, пока не объяснял приводимое, но уводил слушателя от главной цели.

Приведем в пример следующую историю. Один охотник поставил на птенца сеть, и туда попалась птичка. Птенец сказал охотнику: «Охотник! Ты до этих дней кушал овец и коров, но не насытился ими. Теперь ты насытишься ли моим незначительным мясом? Если ты отпустишь меня, я тебе скажу три наставления. Первое скажу в твоей руке, второе на крыше, а третье на том дереве.

Охотник, держа птенца, сказал: «А ну скажи». Птенец сказал свое первое наставление: «Кто бы что ни сказал, никому не верь!»

Охотник отпустил птенца, тот полетел на крышу и сказал свое второе наставление: «Не горюй о том, что прошло, о том, что потерял».

Птенец перелетел на дерево и сказал свое третье наставление: «На моем животе драгоценный камень весом в одиннадцать дирхам. Если бы ты не отпустил бы меня, у тебя был бы этот камень».

Охотник начал каяться в том, что отпустил птенца: «Что я натворил? Почему я его отпустил?» — сказав, он начал плакать и горевать. В это время птенец сказал: «Почему ты плачешь? Я же тебе говорил, кто что ни скажет, не верь! Какой ты глупый человек, я сам не вешу и трех дирхам, как же в моем животе поместится камень весом в 11 дирхам?»

Охотник пришел в себя: «В чем же смысл твоего третьего наставления?» — спросил он. Тогда птенец сказал ему: «Кто не соблюдал два наставления, будет ли соблюдать третье?» — и улетел.

Невеждой порванная нить не связывается,

Не говори мораль напрасно, учись [3, с. 314].

Охотник в рассказе — это неумелый ученик, а птенец — умный учитель. Здесь рассказывается о непонимании сути вещей и событий. Мавлоно так описывает науки, не примененные к жизни, не приведшие к просвещению: «Мудрое слово, не принятое на практике, похоже

на красивую одежду, взятую в долг». Поэтому не осталось ни одного мудрого слова, не оказавшего своего влияния на жизнь Руми.

В приведенных рассказах Аттора и Руми говорится о несознательности и непонимании, которые приводят к озлобленности. Если обучение и воспитание не впрок, это есть и злоба.

В притчах (рассказах), приведенных в произведениях Аттора и Руми, восхваляются и такие качества человека, как ум, знания, осторожность, внимательность, умение держать слово и скрывать тайны других людей, правдивость, преданность. Критикуются злость, ненависть, зависть, интриганство, лицемерие, обман людей. Сделаем вывод, что в большинстве случаев взгляды этих двух великих мыслителей сходятся и едины. Таким образом, мы постарались показать идеал человека, обладающего следующими свойствами:

- умет сдерживать себя;
- не проявлять жажды наживы;
- не поддается высокомерию и заносчивости;
- не сожалеет о минувшем;
- не завидует благополучию других;
- проявляет терпение;
- имеет знания;
- руководствуется разумом;
- не обижает других;
- не злоупотребляет доброжелательством других.

Аттор и Руми сами были такими личностями. В своих учениях они видели сущность действительной жизни в следующих свойствах человека: любовь, просвещение, разум, терпимость, богатство, правдивость, справедливость, щедрость, смелость.

Просвещение, начатое Аттором и продолженное Руми стало совершенным. Творчество Руми благодаря мастерству, верности вековым традициям и личностному стремлению к совершенству, стало обладать громадной силой.

В заключение, сделаем следующие выводы:

Во-первых, Аттор и Руми в своих произведениях теоретически доказали, что судьба мира непосредственно связана с мыслями человека, его знаниями, поведением, моралью и мудростью. Каждый человек в этом преходящем мире живёт своим умом и трудится по мере своих сил.

Во-вторых, жизненный путь Аттора и Руми, их дидактические взгляды, моральная чистота, правдивость, стремление к просвещению, овладению профессией, стремление помогать всем людям, изучение

их идей великодушия, в учениях духовного процветания оказывают большое влияние на мировоззрение современного человека.

Список литературы:

1. Аттор Фаридиддин. Илохийнома: Насрий таржима, талкин, тавсир [Амалга оширувчи: Нажмиддин Комилов]. — Т.: Ёзувчи, 1994. — 96 б.
2. Аттор, Шайх Фаридуддин. Асрорнома / Масъул мухар. Ва сўз боши муал. И. Ҳаққул, — Тошкент: O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2008. — 328 б.
3. Румий Жалолиддин. Маснавийи маънавий // Ж. Камол тарж. — Т.: “Мериюс” ХХМК, 2010. — 846 б.
4. Румий Жалолиддин. Ичиндаги ичиндадур // У. Ҳамдам. Т.: “Янги асп авлоди”, 2003. — 199 б.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИДЕАЛА ШКОЛЫ В ТРУДАХ К.Д. УШИНСКОГО

Климина Алла Валерьевна

*первый заместитель директора, канд. пед. наук, филиал НОУ ВПО
«Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске
E-mail: alla@bfmpsi.ru*

В настоящее время уделяется большое внимание состоянию и возможному вектору развития отечественного образования, определению его ключевых ценностей и целей в русле новых требований жизни, которые в перспективе призваны определить контуры будущего. Все это неизбежно актуализирует проблему идеала школы, что свидетельствует о том, что эффективность социального прогресса начинает рассматриваться в контексте детерминирующей роли школы в этом процессе. Решить эту проблему без переосмысления наследия классиков отечественной педагогики, на наш взгляд, не представляется возможным.

Наиболее значительный вклад в аксиологическое, теоретическое и социокультурное обоснование предназначения школы в перспективе будущего внес К.Д. Ушинский. В своих педагогических сочинениях, рассматривая самый обширный круг вопросов, посвященных приоритетным направлениям развития отечественного образования, основоположник отечественной научной педагогики неизменно фокусировал свое внимание на школе, вел поиск «идеала» обучения

и воспитания, который бы обуславливался закономерностями интеллектуального, духовно-нравственного и гражданского становления подрастающего поколения. Именно это, по мнению К.Д. Ушинского, действительно отвечало бы интересам общественного прогресса, потребностям и запросам самого человека.

Проблемно-генетическая интерпретация педагогических взглядов, суждений и выдвигавшихся К.Д. Ушинским положений позволяет сформулировать основные подходы к обоснованию идеала школы. Один из таких ведущих аспектов был обозначен в постановке вопроса о взаимосвязи школы и жизни. Мыслитель подчеркивал, что «школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути» [2, с. 659—660]. Отсюда возможно, во-первых, обосновать идею о современности школы, призванной осуществлять обучение и воспитание растущего человека в контексте настоящего и ориентации на будущее. Во-вторых, возникает вывод о недопустимости отставания школы от жизни, более того, возможно утверждение об утрате самого смысла школы как социокультурного института, если ее деятельность осуществляется вне контекста жизненных реалий.

Обоснование идеала рассматриваемого социокультурного института детерминировало проблему определения основных структурных элементов новой школы. В данном контексте К.Д. Ушинский писал о том, что ее деятельность, непременно призванная иметь в качестве ведущей такую цель, как воспитание растущего человека, «слагается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведения, его воспитатели и его учителя» [1, с. 250—251]. Мыслитель допускал возможность взаимодействия различных элементов школы — организационного, учебного и воспитательного — как по содержанию, так и по способам и формам. Между тем, ученый подчеркивал, что «на практике вопрос такой комбинации, на который теория до сих пор обращала мало внимания, является, по нашему мнению, одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается если не всегда удачно, то зато чрезвычайно разнообразно» [1, с. 250—251]. Между тем, К.Д. Ушинский специально обращал внимание на дефицит теоретического изучения этого вопроса, хотя именно от «комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит та ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании, подобно тем картонным деревьям, которыми закрываются пустые места на театральной сцене» [1, с. 250—251].

Одно из приоритетных направлений обоснования идеала школы К.Д. Ушинский связывал с проблемой уточнения цели и средств образования. Высказывая критическое отношение к сложившемуся традиционному взгляду на содержание школьного образования, мыслитель подчеркивал, что, «если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т. п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу» [1, с. 255]. Основной целью обучения и воспитания в идеальной школе К.Д. Ушинский полагал нравственное становление растущего человека, развитие его рефлексивной готовности к восприятию и осмыслению смысложизненных ценностей бытия.

В русле поиска идеала школы важной представлялась проблема организации взаимодействия учителя и учеников в учебном процессе. По этому поводу К.Д. Ушинский писал, что новая школа призвана, по сравнению с существовавшей традицией, специально обращать внимание на особенности организации труда учителя и учебной деятельности учеников. Ученый-педагог выступал за то, чтобы «дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал» [1, с. 99]. По сути, К.Д. Ушинский выдвигал идею педагогического сопровождения как одну из атрибутивных характеристик идеальной школы. Интерпретируя приведенный тезис мыслителя, можно констатировать, что впервые достаточно рельефно была обоснована подлинно педагогическая идея преодоления гипертрофированного дидактизма, присущего современной К.Д. Ушинскому школе. Так, ученый обосновал актуальность субъектной позиции как учителя, так и учеников в образовательном пространстве школы, что предполагало особую роль учителя, призванного педагогическими средствами обеспечить самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

В контексте поиска идеала школы ключевым являлся вопрос о личности педагога. Это рельефно отражено в предельно методологическом тезисе К.Д. Ушинского о том, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [1, с. 265]. Приведенный авторский тезис представляет собой важный методологический посыл и сегодня, когда вновь актуализируется и широко дискутируется в обществе проблема, которая на государственном уровне обозначена как «Наша новая школа». В современных условиях активного внедрения мультиме-

дийных средств осуществления образовательного процесса как закономерной реакции на вызовы информационной стадии развития общества очень важно помнить приведенное выше суждение классика отечественной педагогической мысли.

Важным в аспекте все более заметной сегодня тенденции к регламентации педагогического труда представляется постановка К.Д. Ушинским вопроса о приоритетности программно-методического обеспечения и личности воспитателя. По этому поводу он подчеркивал, что «никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [1, с. 265]. Более того, К.Д. Ушинский достаточно открыто выступал за минимизацию тенденции к гипертрофированной регламентации жизни школы, подчеркивая, что «инструкции, уставы, программы — дело второстепенное, и чем меньше их, тем лучше». Мыслитель был убежден, что влияние различных нормативных документов, регламентирующих деятельность школы, всегда относительно, поскольку «дурного воспитателя они не сделают хорошим и не заменят его ни в каком случае; хорошему же они не нужны и могут только помешать ему» [1, с. 265].

Необходимо специально отметить, что в фокусе размышлений К.Д. Ушинского находился и такой важный методологический аспект в русле рассматриваемой проблемы, как конструктивное сочетание традиций и новаций в идеальной школе. Например, принципиальным в развитии школы К.Д. Ушинский считал такую точку ее становления, когда «уже образовался и ясно высказался дух заведения», поскольку именно с этого момента «воспитательная сила заведения будет расти с каждым годом и подчинять себе новые личности» [1, с. 266]. Несомненно, что сложившийся «дух», детерминирующий появление такого феномена, как «воспитательная сила», можно вполне обоснованно рассматривать в качестве характеристики идеальной школы. К.Д. Ушинский формулирует важнейшее методологическое положение о преемственности педагогических традиций и новаций как ключевом факторе деятельности школы в контексте идеального взгляда на ее развитие.

В русле приоритетных направлений обоснования идеала школы, как это видно из размышлений К.Д. Ушинского, необходимо обозначить и вопрос о педагогическом профессионализме. Его наличие должно было, по мнению мыслителя, обеспечить на практике максимально возможное использование такого средства воспитания, как ресурс самого растущего человека. К.Д. Ушинский

подчеркивал, что «воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!» [2, с. 35—36]. Отсюда возможен вывод о том, что, во-первых, К.Д. Ушинский верил в безграничные возможности человека. Во-вторых, их реализацию ученый связывал с антропологической компетентностью учителя, его профессиональной готовностью к познанию растущего человека во всех многообразных аспектах его бытия.

Приведенные представления К.Д. Ушинского о том, какой он видел идеальную школу, позволяют констатировать их глубинный антрополого-гуманистический смысл, который характеризуется не только своей актуальностью, но и перспективностью в контексте концептуальных положений построения «Нашей новой школы». Так, обоснованным является принципиальный вывод о непреходящем, независимо от конкретно-исторических обстоятельств, подлинном предназначении школы, заключающемся в становлении человеческого в растущем человеке как основополагающем условии бытия, его бытия.

Список литературы:

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения — М.: Просвещение, 1968. — 556 с.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собрание сочинений: В 11 т. — М. — Л.: АПН РСФСР, 1950. — Т. 8. — 774 с.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В ТРУДАХ О.С. ГРЕБЕНЮКА

Любишина Светлана Александровна

доцент,

*Калининградский государственный технический университет,
г. Калининград*

E-mail: lubishina@mail.ru

Одной из актуальных проблем современной педагогической теории и практики является проблема воспитания положительной мотивации учения. Одним из первых к данной проблеме обратился профессор Олег Семенович Гребенюк (1937—2003).

В 60-70-х годах прошлого века сущность мотивов и мотивации, их состав, отдельные мотивы детально рассматривались психологами (Л.И. Божович, В.Б. Бондаревский, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, П.М. Якобсон и др.). Проблемами мотивации в педагогическом процессе занимались коллективы исследователей, руководимые Г.И. Щукиной, Ю.В. Шаровым, В.С. Ильиным и др. Однако до О.С. Гребенюка проблемы процесса воспитания мотивации учения не рассматривались комплексно, в контексте совершенствования педагогического процесса в целом, мотивация не изучалась как системное свойство личности.

Мотив (фр. «motif») — «двигаю» — осознанное побуждение человека к деятельности (псих. словарь). Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек [4, с. 42]. Другими словами, мотив — это осознанная потребность. Мотивация понимается как «совокупность мотивов» (Л.И. Божович), «иерархическая организация всей системы побуждений» (С.Л. Рубинштейн). О.С. Гребенюк мотивацию учения рассматривает как «систему мотивов, побуждающую человека овладевать знаниями, сознательно относиться к учению» [1, с. 19]. Как интегративное свойство личности, мотивация учения включает осознание роли изучаемых наук в научно-технической революции, осознание значимости изучения предметов для себя лично, осознание необходимости систематического изучения предмета; познавательную потребность, интерес, долг как мотив учения, мотивы престижности, самосовершенствования и др. Сущность мотивации состоит прежде всего в характере связей и отношений между мотивами, которые образуют более сложные компоненты. Каким же образом развить

у учащихся желание учиться, сформировать у них положительное отношение к учению? Решению этой проблемы посвящена кандидатская диссертация Олега Семеновича на тему: «Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов».

Основной задачей исследования стало выявление особенностей мотивации изучения предметов естественно-математического цикла старшеклассниками, исследование уровней развития мотивации изучения предметов этого цикла, разработка системы средств, обеспечивающих оптимальную логику развития мотивации изучения конкретного предмета, т. е. непрерывное продвижение мотивации от низших её уровней к высшим в максимально возможном для данных условий темпе.

Изучение мотивации учения в трудах О.С. Гребенюка имеет серьезную методологическую основу. Базовыми для исследования являются следующие учения, теории и подходы:

- учение о движущих силах педагогического процесса (Б.Г. Ананьев, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, П.П. Костенков, Г.Е. Костюк, И.С. Марьенко и др.). М.А. Данилов считал главными движущими силами педагогического процесса силы, стимулирующие развитие мотивов учения. В качестве этих сил выступают противоречия между выдвигаемыми в ходе обучения теоретическими и практическими задачами и наличием возможностей учащихся для решения этих задач. Другие ученые, вслед за М.А. Даниловым исследуя педагогический процесс, называли свои варианты противоречий, подтверждая мысль об их многообразии. В.С. Ильин представлял педагогический процесс в виде сменяющих друг друга ситуаций, характеризующихся наличием определенного противоречия. Знание противоречий процесса воспитания мотивации позволяет совершенствовать, развивать мотивацию учения, предостерегает от абсолютизации отдельного средства, нацеливает на рассмотрение каждого средства в системе;

- структурный анализ (М.А. Данилов, И.С. Маренко, П.К. Костенков, В.И. Загвязинский и др.), при использовании которого процесс сначала расчленяется на элементы, затем из элементов строится целое. Такое аналитическое рассмотрение процесса оправдано тем, что «основным условием познания сложного является расчленение его на качественно однородные узлы и элементы и познание «простого»... И только на этой основе становится возможным правильный синтез и познание интегральных закономерностей системного целого» [2, с. 81];

- целостный подход к педагогическому процессу (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.Т. Фоменко и др.). Воспитание выступает как компонент целостного педагогического процесса. Но компоненты «суть прежде всего разнокачественные процессы, находящиеся в какой-либо взаимной связи» [3, с. 13]. Поэтому хотя воспитание мотивации и нельзя вычленивать, отделить от педагогического процесса, всё же целесообразно рассматривать его как качественную целостность. Формирование целостной теории процесса воспитания мотивации учения стало предметом исследования коллектива Волгоградской лаборатории НИИ ОП АПН СССР, сотрудником которой был О.С. Гребенюк. За исходное было принято положение о том, что мотивация возбуждается не только и не столько отдельными педагогическими средствами, а процессом в целом, — сложным структурным образованием, частями процесса. Каждая из целостностей имеет инвариантную структуру процесса в виде исходного состояния процесса, цели его преобразования, отбора и применения педагогических средств и их взаимодействия с условиями процесса воспитания и развития мотивации. Компоненты педагогического процесса рассматриваются не сами по себе, а как части, элементы более широкой целостности;

- теория оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.). С учетом тенденций совершенствования учебного процесса сама система средств должна быть оптимальной: включать минимальный комплекс средств, обеспечивающих развитие мотивации; обеспечивать достижение максимально возможных результатов у большинства учащихся класса; стимулировать у каждого школьника гармоничное развитие всех компонентов и связей мотивации. Процесс воспитания мотивации должен быть спланирован таким образом, чтобы обеспечить оптимальную для данных условий логику её развития оптимальной системой средств;

- теория мотивации (Л.И. Божович, В.Б. Бондаревский, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, П.М. Якобсон и др.). До 60-х годов XX века отечественная психология изучала в основном познавательные процессы. А.Н. Леонтьев, опираясь на труды С.Л. Рубинштейна, создал так называемую теорию деятельности. Согласно его концепции, источники мотивационной сферы человека лежат в практической деятельности. Характер деятельности тесно связан с состоянием мотивационной сферы. Мотивация человека претерпевает изменения под влиянием осуществляемой деятельности, поэтому корни деятельности как бы лежат в самой деятельности.

Мотивы и мотивация изучались большей частью в плане психологическом, как психологический феномен, и авторы не ставили специальной задачей рассмотрение мотивов и мотивации непосредственно в педагогическом процессе, на уроке в школе.

- системный подход к педагогическим явлениям (В.Г. Афанасьев, Н.Т. Абрамова, М.А. Данилов, В.С. Ильин и др.). Совокупность процессов теоретического и производственного обучения среднего ПТУ надо и анализировать, и структурировать как единый глобальный процесс со всех его сторон, во всех его аспектах одновременно. Такой процесс представляет собой не простое множество независимых один от другого процессов обучения отдельным предметам, а такое, в котором каждый из них выполняет определенные функции, «работающие» на целостный процесс. Функциональное единство процессов теоретического и производственного обучения способствует становлению целостной мотивации учения и труда. Это единство проявляется в том, что при нем обеспечивается формирование не только отдельных мотивов, а и мотивации в целом: мотивы, потребности, цели, интересы, учащихся, а также другие компоненты и качества включаются в разносторонние проявления мотивации и личности. Интеграция побуждений происходит здесь на основе интеграции деятельности — познавательной, трудовой, общения, которые координируются между собой в каждом отдельном процессе обучения.

При рассмотрении процесса воспитания мотивации как целостности необходимо было выявить особенности мотивации, исследовать уровни её развития, изучить также развивающие возможности отдельных дидактических средств и разработать систему средств, обеспечивающую оптимальную логику развития мотивации изучения конкретного предмета.

Эти задачи решались О.С. Гребенюком с точки зрения системного подхода. При таком подходе объект рассматривается как упорядоченное и сложноорганизованное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных элементов. Системный подход предполагает изучение процесса формирования мотивации как системы, то есть выявление его структуры, внешних и внутренних связей, системообразующих элементов, функций и уровней развития.

Развитие мотивации рассматривается О.С. Гребенюком как переход целостности (мотивации) от низших уровней развития к высшим [1, с. 39]. При выявлении особенностей уровней развития мотивации за основания выделения уровней были взяты признак цели (телеологический) и признак существования (каждый следующий

признак зарождается в предыдущих). Телеологический аспект включает в себя объективно заданное, диктуемое наукой, содержанием предмета, потребностями общества в определённой мотивации. Аспект существования рассматривает субъективно заданное, диктуемое особенностями развития собственно мотивации. Это позволило считать переход мотивации на более высокий уровень не как исчезновение свойств предшествующего уровня, а как преобразование их в более совершенные.

Таким образом, подход, известный в философии и психологии, был применен к педагогическим категориям. Именно реализация системного подхода обращает на себя внимание в трудах О.С. Гребенюка. Нам представляется, что использование данного подхода в работах современных педагогов-исследователей позволит создать более прочную методологическую базу и существенно обогатит педагогическую теорию.

Список литературы:

1. Гребенюк О.С. Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.01 — теория и история педагогики. М., 1976. — 243 с.
2. Кузьмин В.П. Системное качество // Вопросы философии. — 1973. — № 9. — С. 81.
3. Свидерский В.И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании. М., 1962. — 275 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М., Аспект Пресс, 1995. — 271 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ВЛИЯНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ НА СОЗДАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Беспарточная Елена Ивановна

аспирант Кременчугского национального университета

им. Михаила Остроградского,

г. Кременчуг, Украина

E-mail: bespartochna@gmail.com

После присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу все положения Болонской Декларации приняли для нее статус международных обязательств, которые необходимо выполнять. Таким образом, последующее усовершенствование структуры и проблемы развития профессионального образования России оказались тесно связаны с характером интеграции российского высшего образования в единое европейское образовательное пространство.

Согласно международным профессиональным стандартам, специалист должен иметь определенный набор разных технологических базовых и сопутствующих компетенций, способностей, необходимых для выполнения конкретной работы. Как отмечают В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, согласно требованиям Болонского процесса, были перенесены акценты из содержания образования на результаты учебы. Из документов об образовании, выданных в любой стране-участнице Болонского процесса, должно быть понятно, чему именно и в какой мере научился выпускник, какие профессиональные действия он способен осуществлять и на какие должности может быть принят [2, с. 11].

Базовые технологические компетенции в данном случае отображаются в государственных образовательных стандартах и квалификационных требованиях. Они объединяют знание и навыки, необходимые для реализации профессиональной деятельности и должностных обязанностей. Дескрипторы Национальной рамки квалификаций Российской Федерации используются для формулировки в стандартах,

которые разрабатываются, требований к знаниям, умениям, компетенции выпускников. В связи с этим решением Федерального Совета из стандартизации Министерства образования и науки Российской Федерации от 2 февраля 2007 года был утвержден макет Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. С целью предоставления объединениям работодателей права принимать участие в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования в законодательные акты об образовании внесены необходимые дополнения, а также создан постоянно действующий орган социального партнерства — Российская трехсторонняя комиссия по регулированию социально-трудовых отношений.

В рамках сотрудничества сферы бизнеса и образования в Российской Федерации созданы соответствующие структуры для координации и регуляции данного процесса. Такой структурой является Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) как самое большое общероссийское объединение работодателей. Между Министерством образования Российской Федерации и РСПП было подписано соглашение от 25 июня 2007 года о сотрудничестве, и создана Координационная комиссия, которая практически реализует это соглашение. В соответствии с данным Соглашением проводится общая работа по формированию национальной рамки квалификаций, Национальной системы квалификаций, профессиональных стандартов, по видам экономической деятельности, системы независимой оценки квалификаций и другим направлениям.

Российским союзом промышленников и предпринимателей подготовлены и приняты необходимые организационно методические документы, проводится учеба экспертов, была создана специализированная организация «Национальное агентство развития квалификаций», заключено соглашение с Министерством образования Российской Федерации по вопросам практического использования профессиональных стандартов при подготовке квалификационных кадров в системе профессионального образования.

Как отмечает О. Лейбович, в связи с Болонским процессом и после подписания соглашения между Министерством образования и науки и Российским союзом промышленников и предпринимателей была выполнена работа по созданию Национальной рамки квалификаций уже с учетом европейского опыта и при участии представителей больших корпораций. Методологической базой Национальной рамки квалификаций является разработанная система дескрипторов, характеристик квалификационных уровней и поступательных образовательных

траекторий для каждого квалификационного уровня. Выполненная работа позволяет перейти к методологическому обоснованию как системы профессиональных стандартов, так и системы образовательных стандартов профессионального образования четвертого поколения [1, с. 5].

Сотрудничество профессионального образования и отрасли бизнеса было и является достаточно весомым фактором развития кадрового потенциала Российской Федерации. Переход российской экономики на инновационный путь развития в ситуации экономического и демографического кризиса заостряет проблему качества трудовых ресурсов как одного из главных условий конкурентоспособности предприятий. Работодатели Российской Федерации признают, что поддержка развития Национальной системы квалификаций, сотрудничество как с сферой образования, так и с областью труда, работа над системой оценки квалификации рабочих и выпускников высших учебных заведений — государственное партнерство в развитии имущественных комплексов заведений образования, другие направления сотрудничества — являются не только важной социальной задачей, но и достаточно прагматичным экономическим стимулом. Поэтому постановление Правительства Российской Федерации № 36 от 21 января 2005 года «Об утверждении Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального образования» определяет как одно из важнейших концептуальных правил учет требований работодателей.

Национальная система квалификаций позволяет, с одной стороны, обоснованно классифицировать существующие квалификации, с другой стороны — модернизирует имеющиеся пути и способы освоения и присуждения квалификаций, включая квалификации, полученные вне рамок формального профессионального образования. Благодаря этому она обеспечивает рост качества квалификаций и расширения доступа к получению квалификаций. Поэтому официальное признание квалификаций касается как выпускников системы профессионального образования, так и работающих специалистов.

Национальная структура квалификаций Российской Федерации, которая ориентирована на бизнес, решила проблему оценки качества квалификации управленческого персонала российских компаний через создание аттестационной системы и ротационных уровней профессиональных квалификаций. Начиная с 2008 года менеджеры российских компаний добровольно и успешно сдают квалификационные экзамены в системе “EU-NQF-R” на получение квалификационных степеней и получение Сертификатов соответствия за четырнадцать специали-

зациями бизнеса. Весомым является то, что российская модель Национальной структуры квалификаций “EU-NQF-R” создана экспертным советом, в который вошли лидеры профессиональных отраслевых сегментов, представители банковского сектора, промышленности, системы образования, организации государственного управления.

Была тщательным образом проработана система основных требований к знаниям и практическим умениям, необходимым в профессиональной деятельности менеджеров российских и зарубежных компаний, создана единая система требований к практическим навыкам и теоретическим знаниям работников. Европейский экономический комитет (European Economic Committee), как куратор программы, утвердил также практическую методику (официальную программу) расчета рейтинга инвестиционной привлекательности компаний и предприятий, основанную на оценке качества квалификации управленческого персонала.

Крайне необходимым стало внедрение сотрудничества всех заинтересованных сторон: государства, сферы бизнеса и общества. Существенные позиции в этом сотрудничестве занимает государство. Векторные направления взаимодействия бизнеса и профессионального образования на федеральном уровне определяют государственные документы и законы Министерства образования Российской Федерации. На региональном уровне — региональные программы развития профессионального образования.

Концепция долговременного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р, определяет, что развитие системы профессионального образования предусматривает расширение участия работодателей на всех этапах процесса образования.

На основании анализа Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации с целью предоставления объединениям работодателей права участия в разработке и реализации государственной политики в сфере профессионального образования», принятого Правительством Российской Федерации от 1 декабря в 2007 г. № 307-ФЗ, нами выделены основные задания работодателям:

- вносить предложения по вопросам усовершенствования законодательной базы профессионального образования;
- предоставлять экспертные выводы на проекты документов относительно государственной политики профессионального образования;

- участвовать в разработке проектов федеральных государственных стандартов в формировании, экспертизе их программ образования;
- участвовать в государственной аттестации выпускников и в государственной аккредитации учебных заведений профессионального образования;
- формировать системы независимого оценивания качества профессионального образования и участвовать в независимой экспертизе качества учебников, которые формируют компетентность будущего специалиста;
- участвовать в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в качественных, квалифицированных кадрах;
- вносить предложения по оптимизации учебных заведений и формированию перечня направлений подготовки профессионального образования.

Таким образом, оптимальная конфигурация Национальной системы квалификаций предполагает наличие системы обеспечения качества, обеспечивая официальное признание обучения, которое будет удовлетворять работодателей, обучающихся и другие заинтересованные стороны. Для успешного внедрения Национальной системы квалификаций необходимо использовать результаты обучения в качестве базы для формирования дескрипторов квалификационных уровней, проектирования системы обеспечения качества, которое будет включать в себя официальное признание неформального образования, и обязательным является участие всех заинтересованных сторон, которые представляют как область образования, так и область труда.

Перспективным направлением дальнейших исследований мы считаем изучение практического опыта Российской Федерации по внедрению Национальной системы квалификаций в высшее образование.

Список литературы:

1. Лейбович А. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.nark-rspp.ru/?cat=16> (дата обращения 18.10.2012).
2. Переход российский вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. — М.: Университетская книга, 2010. — 248 с.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Казандаев Иван Александрович

аспирант Тольяттинского государственного университета,

г. Тольятти

E-mail: i.kazandaev@gmail.com

Опираясь на фундаментальные исследования, выводы ведущих ученых по проблемам воспитания можно отметить, что в системе отечественного образования сегодня формируется новая культура воспитания. Особенности этой культуры являются как многообразие воспитательных практик, внедрение педагогических и психологических технологий, так и организация среды воспитания.

По мнению профессора Н.Л. Селивановой, «центральной фигурой в воспитании в школе является классный руководитель» [4, с. 63]. Классный руководитель является «ведущим, самым уважаемым, самым подготовленным специалистом, выступающим «центром» организации всех влияний, оказываемых на отдельную личность или на коллектив учащихся» [5, с. 5]. Н.Е. Щуркова отмечает, что классный руководитель «курирует индивидуальное личностное становление школьника, профессионально прослеживая его, корректируя обстоятельства и активность ребенка в этих обстоятельствах, осуществляя помощь и индивидуальную поддержку ребенка в его взаимодействии с миром» [7, с. 9]. Исходя из этого, основной идеей в работе классного руководителя является индивидуальный подход в формировании ребенка как личности, способной выстраивать свою жизнь.

Большое внимание к деятельности классных руководителей направлено со стороны государства, так в 2006 году Министерством образования РФ были утверждены «Методические рекомендации об установлении функций классного руководителя», в которых целью деятельности классного руководителя обозначается «создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе» [3]. Также в рекомендациях отмечается, что для достижения поставленных целей классному руководителю необходимо стремиться к «саморазвитию и самореализации», должен быть «специалистом, знающим, как организовать процесс воспитания, и главное, обладающий опытом данной деятельности» [3], что позволит выстроить эффективную деятельность.

Требования, которые предъявляются классному руководителю необходимо учитывать в процессе его подготовки, но на сегодняшний день этот процесс сопровождается рядом противоречий и проблем.

Стоит отметить, что в процессе подготовки будущего классного руководителя не следует забывать о внутренней культуре студента, нравственном развитии его личности. Так, В.А. Сластенин выделяет две большие группы педагогических способностей, которые занимают особое место в структуре педагогической культуры: перцептивно-рефлексивные и конструктивно-управленческие. Применительно к деятельности классного руководителя в первую группу способностей входят восприятие и понимание: ребенка как воспитанника; коллектива как субъекта воспитания; себя как воспитателя; характера своих взаимоотношений с воспитанниками и коллегами; воспитательного потенциала среды. Ко второй группе относятся: способность оказывать индивидуальную, групповую, коллективную деятельность, оказывать воспитывающее влияние с помощью разнообразных педагогических средств, технологических приемов, методик; выстраивать стратегию и логику воспитательного процесса, осуществлять свою деятельность в рамках той или иной воспитательной системы [1].

Овладевая педагогической профессией, студенту одинаково важно научиться интерпретировать педагогические ситуации и осуществлять педагогическое влияние. Как отмечает И.А. Колесникова, «работая с живым материалом педагогу необходимо на месте реагировать на ситуацию, определять свое отношение к ней, принимать правильное решение» [6, с. 93], что становится возможным при наличии у классного руководителя, приступающего к выполнению своих профессиональных обязанностей, опыта воспитательной деятельности, приобретенного при обучении в вузе в процессе практикоориентированной подготовки. Овладение данным опытом сопровождается развитием организаторских способностей, общительности, осуществляется в процессе и является результатом творческого освоения культурных ценностей, а также является основой дальнейшего самосовершенствования личности уже в практической деятельности.

Отмеченные возможности деятельности, практикоориентированной подготовки будущего классного руководителя обуславливают необходимость проживания всеми студентами реальных воспитывающих ситуаций и приобретения ими опыта воспитательной деятельности. Однако при организации воспитательного процесса в вузе деятельностный компонент в отличие от когнитивного практически не реализуется. В связи с этим возникает проблема,

закрывающаяся в отсутствии у будущего классного руководителя опыта воспитательной деятельности.

Организаторская деятельность, являющаяся составным элементом деятельности классного руководителя, заключается в управлении системой влияний, оказываемых на личность школьника, коллектив. Управлять в данном контексте — значит направлять ход влияний, руководить действиями тех, кто их оказывает. Для осуществления организаторской деятельности классный руководитель должен обладать организаторскими способностями, которые наряду с гностическими, проектировочными, конструктивными и коммуникативными занимают в структуре педагогических способностей одно из главных мест.

Большой и разнообразный спектр задач, решаемых в процессе организаторской деятельности, подтверждает необходимость приобретения классным руководителем опыта воспитательной деятельности для успешного осуществления своих обязанностей.

Содержание деятельности классного руководителя определяется в соответствии с концепцией, положенной в основу воспитательной работы в школе. В настоящее время существуют несколько подходов к воспитанию: воспитание, основывающееся на общечеловеческих ценностях (В.А. Караковский); демократический, гуманистический характер воспитания (В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили); культурологический подход (концепции Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, Н.М. Таланчук).

Потребность современного общества в культурном и высоко-нравственном человеке обуславливает необходимость введения студентов в контекст культуры при подготовке их к воспитательной работе в школе. Для овладения студентами материальными и духовными ценностями, ситуациями реальной ответственности, приобретения опыта гражданского поведения, опыта эмоционально-ценностного общения следует, чтобы они принимали участие в различных делах, практиках, тематика и содержание которых должна соответствовать видам культуры: исследовательской, нравственной, коммуникативной, экологической, трудовой, эстетической, физической.

Подобная организация работы позволит, подготовить будущих классных руководителей к осуществлению своих функциональных обязанностей, которые определены в методических рекомендациях [2] и объединены в четыре группы: организационно-координирующие, коммуникативные, аналитико-прогностические, контрольные. При подготовке будущего классного руководителя, выступающего одновременно воспитанником и воспитателем, необходимо через приобретение опыта воспитательной деятельности, который имеет творческий

характер, стремится к творческому развитию его личности и тем самым готовить к творческому развитию своих воспитанников. Возникает педагогическая потребность в самосовершенствовании, мобилизации своих творческих способностей, желание экспериментировать, вести педагогический поиск творческих решений. Отсюда следует, что процесс воспитания творческих способностей личности достигает своей цели при условии активизации и интенсификации процесса самовоспитания личности, для которого требуется целенаправленная, активная, созидательная деятельность, прежде всего самой личности [7].

В результате анализа тенденции развития современного образования, рассмотрения характеристик воспитательной деятельности был определен спектр проблем подготовки студентов вуза к работе классного руководителя. Выделенные проблемы имеют различную природу, в соответствии с которой можно объединить их в две группы: обусловленные социально-экономическим развитием страны вообще и системы образования в частности, обусловленные спецификой воспитательной деятельности и сложностью организации процесса «воспитания воспитателя».

К первой группе проблем относятся: отсутствие специально организованной, целенаправленной работы по подготовке бакалавров педагогики к работе классного руководителя; преобладание интеллектуально-знаниевого подхода к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, при «западании» эмоционально-ценностного.

Вторую группу составляют такие проблемы подготовки бакалавров педагогики как: проблема создания творческой атмосферы в вузе; отсутствие устойчивой мотивации студентов к самосовершенствованию при недостаточном владении ими технологией самовоспитания; сложность оценки результатов деятельности по подготовке студентов вуза к работе классного руководителя; отсутствие практикоориентированной, деятельностной подготовки будущего классного руководителя, в то время как школе требуется специалист, обладающий опытом воспитательной деятельности и способный применить его на практике.

В результате осмысления и систематизации существующих проблем подготовки бакалавров педагогики к работе классного руководителя мы пришли к выводу, что большинство проблем обусловлено традиционной организацией данного процесса, в результате чего подготовка бакалавра педагогики — классного руководителя — не соответствует потребностям практики. В условиях политических, социальных, экономических изменений в стране школе

требуется компетентный специалист, обладающий опытом воспитательной деятельности, приобретенным в процессе вузовской подготовки, способный к самосовершенствованию, гуманный, творческий.

Для удовлетворения данной потребности необходимо создать модель, которая позволит определить направления и содержание подготовки будущего классного руководителя, способного осуществлять воспитание подрастающего поколения в духе идеалов демократии, правовое государство и в соответствии с общечеловеческими и традиционными национальными ценностными установками. В качестве перспективного теоретико-методологического основания такой модели может выступать компетентностный подход.

Список литературы:

1. Воспитательная деятельность педагога: уч. пособие для студентов высших учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борьтко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под редакцией В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. — М., 2006. — 336 с.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 236 с.
3. Министерство образования и науки РФ «Об утверждении метод. реком об осуществлении функций классного рук-ля пед. работниками гос. обр. учр.»: Приказ № 212 от 03.06.2006 г. Москвы // оф. документы в образовании. — 2006. — № 6 — С. 60—65.
4. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. — М., 2011. — 176 с.
5. Стефановская Т.А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности: учеб. Пособие для студ. высш. уч. заведений / Т.А. Стефановская. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 192 с.
6. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: уч. пособие / Н.Е. Щуркова. — СПб.: Питер, 2005. — 366 с.
7. Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. — М.: Пед. общество России, 1999. — 222 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ «ВУЗ — ПРОИЗВОДСТВО»

Сухинин Валентин Павлович

*д-р пед. наук, профессор филиала
«Самарский государственный технический университет»,
г. Сызрань*

Горшенина Маргарита Владимировна

*канд. пед. наук, доцент филиала
«Самарский государственный технический университет»,
г. Сызрань*

E-mail: kaf.piuss@yandex.ru

Конечный успех или неудачи выпускников технических вузов в значительной степени определяют работодатели. Предприятия ожидают профессионально компетентных, коммуникативных специалистов, способных решать проблемы проектирования, конструирования, функционирования, практического применения техники и технологии на научной основе. От подготовленности персонала к инновационной деятельности напрямую зависит конкурентоспособность организации.

Инженерная деятельность в настоящее время становится очень сложной и дифференцированной, вследствие чего значительно повышаются требования к современному инженеру. Кроме возрастания объема и глубины знаний, современный инженер должен иметь нестандартное мышление и уметь творчески подходить к решению профессиональных задач. В мировой практике на данный момент акцент делается на развитие инновационного инженерного образования, направленного на формирование у специалистов в области техники и технологий не только определенных знаний и умений, но и особых компетенций, сфокусированных на способности применения их на практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции.

Специфика инженерной деятельности заключается в её принадлежности к сфере «человек-техника», в направленности на изменение техносферы в соответствии с потребностями и интересами производства и общества, её многогранности и полифункциональности.

Выделяют следующие направления инженерной подготовки [1, 3].

1. Инженеры-профессионалы — специалисты нового типа, способные к творческой работе на всех этапах жизненного цикла

создания технических систем от исследования и конструирования до разработки технологии, управления, серийного производства, доведения до потребителя и сервисного обслуживания.

2. Инженеры-энциклопедисты — специалисты, ориентированные на работу в малых предприятиях, где отсутствует разделение интеллектуального труда.

3. Инженеры-технологи — специалисты, способные обеспечить освоение готовых высоких наукоемких технологий и их внедрение в производство.

4. Инженеры по трансферу, способные обеспечить трансфер научных идей в технологию, организовать производство товаров и услуг на их основе.

По оценке экспертов и результатам анкетирования руководителей и главных специалистов ряда промышленных предприятий было выявлено, что при подготовке специалистов особое внимание следует уделять формированию:

- интегративных способностей, в которых профессиональная готовность подкрепляется умением быстро реагировать на потребности общества при этом не нанося ущерба окружающей среде;
- способностей осуществлять нововведения, включая их проектирование и производство;
- способностей контекстуального понимания условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность;
- способности к самообразованию в течение всей трудовой жизни и пр.

Все это требует структурного и содержательного обновления системы высшего технического образования. Существующие противоречия между запросами предприятий машиностроительного профиля и возможностями вузов создают проблему качественной подготовки специалистов. Как бы вузы не старались ликвидировать это отставание они не могут часто менять станки и оборудование, стоимость которых доходит до сотен тысяч долларов. В тоже время за период обучения студента в вузе, на предприятиях происходит существенное обновление оборудования, технологий, внедряются компьютерные системы проектирования и совершенствуется соответствующее программное обеспечение и пр.

Ранее сложившаяся классическая схема взаимодействия университета и предприятия (экскурсии, практики, в том числе и преддипломная, задания на курсовое и дипломное проектирование, согласованные с заводом) на сегодняшний день становятся малоэффективны из-за низкой мотивации как со стороны предприятия,

так и со стороны студентов. Предприятие не уверено, что именно этот студент после окончания учебы придет работать именно к ним на конкретное рабочее место, а студент тоже заранее не знает, где он будет работать.

Сложившееся противоречие между требованием производства и уровнем подготовки специалистов может быть решено:

- за счет внедрения инновационных технологий обучения;
- путем систематического привлечения работодателей к разработке основных образовательных программ;
- интеграцией обучения с наукой, техникой и производством, в сфере которых будут работать выпускники технического вуза.

Развитие современных IT-технологий, рост инновационных процессов приводит к быстрому устареванию знаний и вызывает необходимость его постоянного обновления. Поэтому в мировой практике в настоящее время акцент делается не на усвоение знаниевой компоненты, а на освоение универсальными способами деятельности и методами их адаптации к конкретным условиям производства. Это становится возможным в контексте компетентного подхода, который позволяет интегрировать образование с профессиональной деятельностью через развитие совокупности компетенций.

Профессиональная компетенция формируется только в процессе профессиональной деятельности и рефлексии собственного опыта с учетом особенностей личности работника (знания, навыки, ценности, психофизиологические свойства и т. п.), объекта труда и условий трудовой деятельности.

Для этого в Сызранском филиале Самарского государственного технического университета разработан и внедрен проект совместной подготовки специалистов для ОАО «Тяжмаш» [2]. Данная система позволяла максимально сблизить учебный процесс и производственную деятельность и напоминает существующую в 60-е годы прошлого столетия систему «завод-втуз». Именно в этот период на заводе «Тяжмаш» создается У КП ВЗМИ, ставший родоначальником филиала СамГТУ. Процесс формирования профессиональных умений и навыков в системе «завод-втуз» определялся рациональной организацией трудовой деятельности, но носил преимущественно «инструкционный» характер. В условиях наличия большого временного промежутка между возникновением научно-технической идеи и ее материальным воплощением, данная система образования достаточно эффективно функционировала в течение многих десятилетий. В настоящее время происходит переход от «инструкционной» ориентации образования к образованию, способствующему развитию

и формированию инженера как творческой личности в рамках компетентностного подхода. Проект совместной подготовки специалистов учитывает быстро меняющиеся реалии современного производства. Суть этого проекта заключается в том, что студенты дневного отделения первую половину дня работают на заводе на рабочих местах и получают за это заработную плату, а во второй половине дня преподаватели филиала и специалисты завода проводят со студентами учебные занятия. На ОАО «Тяжмаш» созданы все условия для успешной реализации этого проекта: открыта базовая кафедра «Технология машиностроения», которой руководит генеральный директор завода, подготовлены учебные аудитории, лаборатории, но самое главное студенты ежедневно участвуют в производственном процессе, в том числе и с использованием новейшего оборудования. Во время обучения студенты решают конкретные производственные задачи. Первый выпуск специалистов базовой кафедрой состоялся в 2012 году. Анализ результатов обучения показывает, что из 44 дипломных проектов, выполненных выпускниками базовой кафедры, более половины были уже внедрены в производство (24) к моменту защиты и остальные находятся на стадии внедрения. Семь лучших дипломных проектов были отмечены значительными денежными премиями. Большинство выпускников обеспечили свой карьерный рост до инженеров-конструкторов, технологов, в том числе и с категориями, некоторые выпускники стали руководителями групп, секторов. Тем самым у студентов формируется чувство полезности и значимости процесса обучения. После завершения процесса обучения, выпускники продолжают обмениваться информацией, что усиливает горизонтальные связи и создает дополнительный синергетический эффект. На сегодняшний день по такой системе обучается около 150 человек.

Таким образом, исторически сложившееся взаимодействие одного из крупнейших предприятий города Сызрани ОАО «Тяжмаш» и старейшего вуза области «Самарский государственный технический университет» в сфере подготовки кадров, является весьма эффективным и отвечает всем требованиям ФГОС.

Список литературы:

1. Агранович Б.Л. Инновационное инженерное образование [Текст]/ Б.Л. Агранович, А.И. Чучалин, М.А. Соловьев // Инженерное образование. 2004, № 1. — С. 11—14.

2. Сухинин В.П. Взаимодействие вуза и производства при подготовке специалистов / В.П. Сухинин, М.В. Горшенина, А.В. Сараева // Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки», 2011. — № 1 (15). — С. 148—155.
3. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: Автореф. Дисс. д-ра пед. наук. [Текст]/ Н.П. Чурляева — Красноярск, 2008. — 44 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Кайдалова Лидия Григорьевна

*д-р. пед. наук, профессор
Национального фармацевтического университета,
г. Харьков*

Щекина Наталья Борисовна

*канд. пед. наук, доцент
Национального фармацевтического университета,
г. Харьков
E mail: natik1954@mail.ru*

Термин «интерактивный» английского происхождения и имеет значение «взаимодействующий», способный к взаимодействию (от английского «interact», где «inter» — взаимный, «act» — действовать). Следовательно интерактивный — способный к взаимодействию, диалогу.

Таким образом, интерактивное обучение — это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. Но в современной педагогике понятие «интерактивное обучение» трактуют по-разному. Одни ученые считают, что интерактивное обучение — тип учебного процесса, другие — психолого-педагогическая система организации учебно-познавательной деятельности, третьи — технология обучения (А. Пометун, Л. Пироженко) [6].

Большинство ученых склоняются к пониманию интерактивного обучения, как процесса активного взаимодействия студентов, процесса взаимообучения (коллективное, групповое обучение в сотрудничестве). Преподаватель и студент являются равноправными,

равнозначными субъектами учения. Такой тип обучения способствует переосмыслению знаний как главного показателя образованности человека — они превращаются в средство развития личности студентов. Возрастает роль умений добывать и обобщать информацию из различных источников.

Таким образом, интерактивное обучение выступает как особая форма организации учебного процесса, при которой происходит постоянное, активное взаимодействие всех его участников. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование профессиональных ситуаций, использование дидактических игр, создание проблемных конкретных ситуаций, решения дискуссионных вопросов, совместное решение проблемы на основе анализа обстоятельств и т. п.

Интерактивное обучение предполагает отличную от обычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через использование. Опыт и знания студентов становятся источником их взаимообучения. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных заключается в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже известного материала, сколько на изучение нового. Во время интерактивного обучения студенты учатся общению, конструктивно мыслить, принимать продуманные решения. Интерактивное обучение ставит целью создание комфортных, приближенных к профессиональной деятельности, условий обучения, при которых каждый студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность и которые обеспечат активное взаимодействие студентов между собой. Оно исключает доминирование одного участника учебного процесса над другими, одной мысли над другой. Особая ценность применения интерактивного обучения в том, что студенты учатся эффективно работать в коллективе. Участники интерактивного обучения способны вести обсуждение, делиться достижениями, сотрудничать, а также самостоятельно разрабатывать учебные материалы. Интерактивное обучение поощряет студентов решать сложные актуальные проблемы. Когда студенты имеют возможность контролировать собственный процесс обучения, его значение возрастает. Возможность делать выбор и сотрудничать с другими усиливают их мотивацию. Результатом взаимодействия во время такого обучения становится не только усвоение знаний, но и изменения собственного состояния, степень продвижения в овладении предметных умений и навыков по отношению к предыдущим достижениям. Когда студенты учатся,

взаимодействуя между собой, они чувствуют эмоциональную и интеллектуальную поддержку, которая позволяет выйти за пределы их нынешнего уровня образованности [5], [7].

В педагогической литературе в исследованиях А. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоты, С. Сысоевой, Г. Селевко, и др. обоснованы теоретические и методические основы организации интерактивного обучения, проанализированы типы и формы интерактивного обучения по уровню активности, уровню привлечения к продуктивной деятельности, дидактической цели, способам организации и т. д. [4], [5], [7], [8].

Теоретической основой внедрения интерактивных методов обучения является системный личностно ориентированный и деятельностный подходы к построению дидактического процесса (Ю. Бабанский, М. Поташник). Методологическую основу составляют разработки современных украинских и зарубежных педагогов в области методов и технологий обучения (А. Гин, В. Гузеев, И. Дичковская, А. Пометун, Л. Пироженко и др.) [1], [2], [3], [6]. Внедрение интерактивных методов дает возможность изменить отношение к объекту обучения, превратив его в субъект, то есть сделать студента соавтором лекции, семинарского или практического занятия. В групповой работе возникает элемент соревнования и взаимодействия, ответственности студентов за работу в аудитории, за свои знания по предмету.

При условии умелого внедрения интерактивные технологии обучения позволяют привлечь к работе всех студентов, способствуют выработке социально важных навыков работы в коллективе, умений и навыков культуры дискуссии, принятия совместных решений; улучшат умение общаться, презентовать результаты работы. Преимуществами интерактивных методов является то, что они позволяют: изучить проблему в условиях значительного сокращения времени; сформировать у студентов умение ориентироваться в нестандартных ситуациях; выявлять, анализировать и устанавливать причинно-следственные связи и решать конкретные профессиональные ситуации, развивать навыки работы групповым методом при подготовке и принятии решений, устанавливать взаимопонимание между собой.

При проведении занятий на основе интерактивных методов обучения могут возникать проблемы: отсутствие у студентов собственного мнения; опасения высказывать свое мнение открыто при всех; не умение слушать других, объективно оценивать их мнению, решения; не готовность в процессе обсуждения менять свое мнение, идти на компромисс. Это требует дополнительной подготовки преподавателя, которая связана с необходимостью

постоянно поощрять неактивных студентов к работе, создавать ситуации успеха и атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, контролировать процесс достижения поставленных целей, а в случае неудачи пересматривать стратегии и тактики работы, выявлять и исправлять недостатки [4], [5], [6].

Нередко возникают трудности и в малых группах: лидеры пытаются «тянуть» группу на себя, а более слабые студенты занимают пассивную позицию. Интерактивные технологии имеют большой потенциал по обеспечению познавательной активности, саморазвития и самореализации студентов и повышение качества их профессиональной подготовки в целом. Интерактивные методы прошли многолетнюю апробацию в учебных заведениях многих стран мира, некоторые из них широко применяются и в отечественной педагогике. Их целесообразно использовать как при проведении лекционных так и семинарских или практических занятий.

Так, при групповом исследовании студенты разбиваются на группы, выбирают тему для исследования, самостоятельно выбирают содержание, формы, роли, проводят сбор информации, анализируют ее, дают оценку полученным данным, делают выводы и представляют решения. Над проектами студенты могут работать в течение нескольких месяцев. Следовательно, они имеют достаточно времени не только для сбора и анализа информации, генерирования творческих идей презентации темы, но и на усвоение на практике правил групповой деятельности: участвовать во всем, что происходит; ответственность за собственное обучение; разделение ответственности, лидерство; выражать собственное мнение, делиться знаниями и опытом; быть активным, деятельным; опробовать предложенные идеи, технологии; доверять, внимательно слушать других, пытаться понять их позицию, чувства; поддерживать, помогать друг другу; рисковать; получать удовольствие.

Защита групповых проектов происходит по всем правилам презентации с учетом различных стилей восприятия аудитории.

Цель метода «Лестница» в определении значимости учебных задач, ценностных ориентаций, выяснения приоритетов деятельности, профессии. По инструкции студентам предлагается разместить на условных «ступеньках» тематические понятия, например: «Обучение», «Образование», «Знание», «Развитие» в определенной иерархии и с последующим обоснованием последовательности их расположения. «Лестница» может быть как индивидуальной, так и общей для всей группы. Списки понятий могут быть предложены как преподавателем, так и самими студентами.

Метод баллинтовских групп используется преимущественно в подготовке преподавателей. Сначала баллинтовские группы представляли собой временные объединения врачей или психологов, в которых под руководством ведущего специалиста можно было обсудить случаи из собственной практики, поделиться своими ощущениями, получить поддержку коллег, рассказать о наработках и личном опыте преодоления сложных профессиональных ситуаций. Автор идеи создания баллинтовских групп, венгерский психоаналитик прошлого века Микаэл Баллинт получил мировую известность, благодаря разработке этого метода. Метод баллинтовских групп: профилактика профессионального выгорания; позволяет обобщить, систематизировать и проанализировать свой опыт; дает возможность расширить арсенал профессиональных умений и навыков; способствует созданию атмосферы доверия, улучшает психологический климат в коллективе; способствует формированию эмоциональной заинтересованности в работе. Работа баллинтовской группы проходит в несколько этапов. Сначала один из участников, готовый поделиться своей проблемой, предлагает ее к обсуждению: воссоздает эту ситуацию и объявляет результат, которого он хотел, но не смог достичь. На втором этапе формируется «круг обсуждения», на котором задаются уточняющие вопросы. Затем ситуация обыгрывается, обсуждается и анализируется. Еще на этапе формулировки ситуации важно правильно расставить акценты — не заикливаться на банальном «что нужно делать?» И не тратить время на рефлексию. Основное внимание группы должно быть направлено на обсуждение вопроса, например, «почему не сложились конструктивные отношения?» И «как оптимально действовать в аналогичной ситуации?». Подобные обращения к коллективному разуму позволяют услышать разные точки зрения и более глубоко осмыслить ситуацию. Кроме того, большое значение имеет психологическая поддержка группы. Ведь ситуация неуспеха, который выносится на обсуждение, нередко имеет высокую эмоциональную значимость как для самого докладчика, так и для его коллег. Применение метода баллинтовских групп позволяет выравнивать общую компетентность преподавателей с различным опытом работы. В итоге обобщенный и зафиксированный опыт становится собственностью каждого, также появляется возможность сознательно закреплять лучший опыт. Открытый групповой разбор «сложных случаев» дает возможность значительно расширить арсенал средств и инструментов, необходимых профессионалу. Оптимальное количество участников баллинтовской группы, по мнению экспертов, должно составлять 8—12 человек. Этот метод

обучения имеет и недостаток — проведение «заседаний» требует от ведущего навыков работы с группой. Ведущий и все члены группы должны быть готовы к тому, что могут появиться свои ораторы, скептики и молчуны, которые могут мешать конструктивной работе своим желанием поговорить, поспорить или отсидеться в стороне. Именно поэтому подготовку ведущего желательно организовать с помощью внешних консультантов, которые научат его секретам устранения негативных проявлений и помогут наладить работу группы.

Метод портфолио — метод обучения, оценки и аттестации. Студент собирает материал для аттестации, а преподаватель имеет возможность оценить уровень интеллектуального и профессионального роста студента в течение определенного времени. Привлечение студентов к аттестации и оценке помогает овладеть собственным учением, развивает чувство ответственности за этот процесс. Преподаватель в данном случае выполняет роль фасилитатора (помощника) — помогает в развитии самооценки и самоанализа студентов, рефлексивному обсуждению последствий их деятельности. Фактически он вместе со студентами проводит совместный анализ и оценки их умений и способностей, позволяет изучить идеи, интересы, отношение к учебным целям, и установить цели самообразования и самосовершенствования.

Действенным методом активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения является дискуссия. Она способствует развитию критического мышления, дает возможность определить собственную позицию, формирует навыки отстаивать свое мнение, углубляет знания по проблеме, которая обсуждается. Современная дидактика признает большую образовательную и воспитательную ценность дискуссий. Мировой педагогический опыт накопил приемы организации обмена мнений, которые являются свернутыми формами дискуссии. Наиболее известная среди них «круглый стол» — беседа, в которой на равных участвует небольшая группа студентов (до 5 человек), происходит обмен мнениями как между студентами, так и с аудиторией. Главная роль в дискуссии принадлежит преподавателю, его умению задавать вопросы, вести диалог, держать паузы, ожидая ответа. В течение дискуссии роль преподавателя не должна сводиться к директивным репликам или высказывания личным суждений. Многолетняя практика показывает высокую эффективность вопросам открытого типа, стимулируют мышление. Это «дивергентного» или «оценочные» по своему содержанию вопросы. Они не предусматривают (в отличие от закрытых «конвергентных») короткого, однозначного ответа, побуждают к поиску, творческому

мышлению. Это вопросы типа: Как? Почему? При каких условиях? Что может произойти, если ...? «Оценивающие» вопросы помогают студенту выработать свою собственную оценку того или иного явления, собственное суждение.

Таким образом, интерактивные методы обучения, пройдя определенный путь становления, сегодня прочно завоевали прочные позиции в учебно-воспитательном процессе, а их использование оказывает влияние на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Список литературы:

1. Гин А.А. Теория решения изобретательских задач: Учеб.-метод. Пособие / А.А. Гин. — М.: Народное образование, 2009. — 64 с.
2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузев. — М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2002. — 255 с.
5. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті : Монографія / За ред. С.О. Сисоевої. — К.: ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: Вид-во А.С.К., 2004. — 192 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Мамбетова Дина Азербайджановна

*профессор кафедры специального фортепиано
Казахского национального университета искусств,
г. Астана*

E-mail: anna333840@mail.ru

В условиях развития современного социума большое значение имеет проблема профессиональной подготовки педагогов. Быть востребованным специалистом в своей области может стать лишь тот, кто не только будет иметь хорошую профессиональную подготовку, но будет постоянно стремиться к саморазвитию, легко адаптироваться к потребностям общества и стремиться к самосовершенствованию. Высоким педагогическим мастерством является доведенная до совершенства образовательная и психологическая грамотность учителя, а также его умение применять эти навыки на практике. Педагог становится мастером своего дела лишь через много лет работы, его профессиональный рост и постоянное обучение продолжают на протяжении всего периода работы. Для того чтобы достичь успехов в своей деятельности, педагог должен стараться постоянно развивать свои внутренние ресурсы, воспитывать волю и характер, мышление и потенциальный рост. Именно от умения управлять механизмом своей деятельности, и зависит его успех, как самостоятельной личности. Педагогическая рефлексия является одним из таких способов управления. Понятие «рефлексия» (от латинского слова *reflexio* — «обращение назад») изначально появилось в философии и обозначало процесс самопознания раскрывающая субъекту его внутреннее состояние. Рефлексия как бы побуждает взглянуть на собственную мысль «со стороны», когда с помощью рефлексивного

сознания происходит проверка своих знаний, критическое осмысление этапов своей деятельности. Ее ярко выраженная творческая направленность обнаруживает себя в такой форме, как самопознание, для которого главным является осознанное стремление к созданию разного рода проблемных ситуаций и благополучный выход из них, благодаря навыкам интеллектуального мышления. Педагогическая рефлексия — это способность педагога дать точную оценку себе и своим действиям, возможность понять свою значимость в педагогическом процессе, и в процессе формирования личности ученика. Педагогическая направленность рефлексивного сознания дает о себе знать и в таких сугубо личностных проявлениях, как осознание «вхождение» в роль соавтора и соучастника обучающего процесса, самостоятельное проектирование близлежащих и далеко идущих планов собственного развития и самосовершенствования в осваиваемой специальности. Отказ от ненужных стереотипов в пользу добытых эмпирическим путем новых источников знания, еще не включенных в «обиход» его самораскрывающегося потенциала, а также попытки управления собственной деятельностью по «присвоению» отождествляемых с личностными приоритетами общегуманистических образовательных ценностей. Рефлексивное «видение» проблем педагогического творчества, в какой бы то ни было художественной, в том числе и музыкальной деятельности, помогает личности обучаемого как можно глубже понять и осознать фундаментальные аспекты образовательного процесса во всей их динамике и всеохватности. И, кроме того, способствует выработке авторской позиции по отношению к накапливаемому опыту. Содержание ее, прежде всего, определяется степенью креативности в инновационном обосновании образовательных целей и задач, где рефлексивный анализ уже включается в интересах профессионального становления субъекта. Сюда входят такие творчески-инициативные действия, как:

- свобода в выборе профессионально-личностных мотивов и диспозиций;
- осознанно-критическое отношение, как к жестким нормативам, так и к малоэффективным экспериментам в теории и практике обучения;
- субъектирование познавательных элементов в личностно-окрашенное содержание как обязательное условие созидательной самореализации. В самопреобразовательном характере вышеназванных действий прослеживаются отчетливые перспективы выработки основополагающих ориентиров в профессиональном саморазвитии педагога, где с помощью самопроектирования будущей специалист

осуществляет поиски своей индивидуальности, столь органичной для успешного протекания педагогической рефлексии. Пробуя себя в роли «проводника» передовых педагогических идей, открывающихся за счет неутомимой работы рефлекслирующего сознания, творчески рассуждающий педагог стремится достигнуть определенного рубежа, как в эмоционально-познавательной, так и в операциональных сторонах осваиваемой им деятельности. Соответственно, слабо выраженные признаки индивидуально прочувствованных и осознанных проявлений педагогической рефлексии свидетельствуют о недостаточном уровне самостоятельного, творчески-инициативного отношения будущего педагога-профессионала к ведущим аспектам своей деятельности, что приводит к самым негативным последствиям в области его вузовской подготовки. Обнаруживая свое «бессилие» перед необходимостью разработки собственной стратегии личностного саморазвития, подчиненный главным целям образовательного процесса, обучаемый оказывается «безоружным» в выборе оптимальных средств их осуществления, а также в его оценочных представлениях относительно арсенала надлежащих ему педагогических знаний, умений и навыков. Как указывает Н.Д. Хмель «Рефлексия осуществляется педагогом как контрольно-оценочная деятельность, направленная на себя. Педагог должен быть способен объективно и беспристрастно анализировать свои суждения, действия, поступки и, в конечном счете, свою профессиональную деятельность, с точки зрения соответствия результатов цели» [4].

Педагог, владеющая рефлексией, неоднократно в уме рисует манеру своего поведения, и поведения ученика, изменяя свои виртуальные действия в случае возникновения необходимости.

Вышеизложенное подтверждает значимость рефлексивных процессов в становлении профессионально образованного педагога, саморазвитие которого продиктовано стремлением к качественному овладению основами будущей специальности.

Также одним из основных направлений развития педагогического мастерства учителя является его самообразование. Несомненно, профессионализм педагога зависит от него самого, это и умение проявить творческую активность, и способность концентрации и использования своих внутренних резервов, а также постоянная работа над собой. «Учитель живет до тех пор, пока учится. Как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель» [3, с. 127]. В педагогике это направление получило название самовоспитание, или саморазвитие.

«Самовоспитание — сознательная деятельность, направленная на возможно полную реализацию человеком себя как личности» [2, с. 11].

Профессиональное самовоспитание — это осознанная деятельность, которая направлена на усовершенствование своей личности в контексте требований, выдвигаемой профессией.

Самообразование является не просто процессом повышения своего уровня знаний, а развитие интеллектуальных способностей, повышение культурного уровня личности. Особо хотелось бы отметить, что в процессе самообразования педагога одной из главных составляющих является осознание и понимание им культурологических процессов происходящих в обществе. В современном социуме, самообразование способно предопределять общественную независимость и самостоятельное развитие личности, а также искать возможности преодоления кризиса мировой системы образования.

Уровень профессиональных качеств зависит от самого учителя. Только постоянно анализируя свои поступки, успехи и неудачи, оценивая свои психологические состояния, переживания, можно добиться повышения своего профессионализма. От умения сформировать цель, определить ее широту и значимость, зависит конечный результат работы педагога. Поставить и реализовать цели в работе нельзя без самооценки и самопознания. Это типологические свойства нашей нервной системы в период наблюдений над самим собой. Владение этой информацией способствует построению плана саморазвития педагога, с учетом его работоспособности, а также психологических и эмоциональных качеств. При этом, за всеми этими действиями должен быть постоянный самоконтроль.

«Самоконтроль — целенаправленное наблюдение и осознанная оценка человеком своих поступков, слов и чувств» [1, с. 55]. Вследствие самоконтроля, человеку приходится сопоставлять свои поступки с законами, существующими в современном социуме. Педагог-профессионал обязан уметь держать свою деятельность под контролем и нести ответственность за ее результаты. Именно способность грамотно оценить свою педагогическую деятельность, умение внести коррективы, является одним из составляющих успеха учителя. Именно выработка навыков самоконтроля и самооценки, впоследствии оказывает влияние на характер человека, определяя его отношение к своей работе. Педагог работает с учеником и поэтому его личность для него имеет огромное значение. Поэтому, чем выше его профессионально-личностные качества, тем выше его профессио-

нализм. Педагогический профессионализм — это безупречное владение учителем психологическими и педагогическими навыками, и способностью применять их на практике. Профессионализм учителя — это не только знания, умения, но и высокое мастерство решения профессиональных проблем, в трудных педагогических ситуациях. Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что саморазвитие — это результат не только профессиональных знаний, а также профессионального творчества учителя. Это самостоятельный процесс личности ориентированный на непрерывное самовоспитание и духовный рост. Главная концепция педагогического саморазвития — это идея определения пути развития человеком деятельностью, и с этой позиции, фигура педагога всегда рассматривается с позиции его профессиональной значимости. Педагогическое саморазвитие возможно только в единстве личностного и профессионального развития. Анализируя различные толкования профессионального саморазвития, можно определить две линии в атрибуте его содержания. Первая связана с саморазвитием индивида, а вторая — с его востребованностью в системе профессионального образования. Благодаря этому, под педагогическим саморазвитием можно понимать многоуровневый профессиональный и индивидуальный процесс, помогающий формированию собственного педагогического стиля, анализирующий свою деятельность и являющийся орудием профессионального самосовершенствования.

Список литературы:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. — 57 с.
2. Новокшенова Г.А. Словарь социального педагога. — Пермь, 2000. — 15 с.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 239 с.
4. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. — Алматы: Ғылым, 2000 — 320 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ФИТНЕСА И РЕКРЕАЦИИ» БУДУЩИМИ ФИТНЕС-ТРЕНЕРАМИ

Василенко Марина Николаевна

канд. физ. восп., доцент кафедры здоровья, фитнеса и рекреации

Национального университета

физического воспитания и спорта Украины,

г. Киев

E-mail: m_vasilenko@ukr.net

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими заданиями. На современном этапе развития украинского общества здоровье как ценностная категория приобретает большое значение. По мнению специалистов, такая тенденция связана с пропагандой среди населения здорового образа жизни в СМИ, принятием соответствующих социальных программ и нормативно-правовых актов, стремительным расширением сети фитнес-клубов, оздоровительных центров и т. д. При этом, рынок фитнеса в Украине, по данным экспертов, заполнен не более чем на 15—20 % [3]. Это порождает проблему нехватки квалифицированных кадров — фитнес-тренеров. Соответственно возникает вопрос подготовки кадров с учетом специфики сферы фитнес-услуг. В связи с этим, в профильных вузах (в частности, в Национальном университете физического воспитания и спорта Украины — НУФВСУ), осуществляется поиск наиболее эффективных путей обучения, совершенствование учебных программ, введение новых дисциплин. В статье предпринята попытка обоснования необходимости введения дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации».

Анализ последних исследований и публикаций. Не вызывает сомнений тот факт, что фитнес и фитнес-услуги — это сложное разноаспектное явление, которое вмещает две базовые составляющие: фитнес и услугу. При этом, «услуга» трактуется как процесс, результат и деятельность исполнителя с целью удовлетворения существующих потребностей индивида (заказчика, клиента). Совместное участие

исполнителя и потребителя фитнес-услуг является одной из особенностей сферы фитнеса в отличие от других групп социальных услуг [6, с. 222]. Специалистами отмечается, что существует проблема качества предоставления фитнес-услуг. Однако признается, что она может быть решена только в случае профессионального подхода, где субъектами профессиональной деятельности будут компетентные специалисты [1, с. 333]. По мнению российских ученых, фитнес-тренеры должны обладать не просто знаниями, умениями и компетенциями в определенной области знаний, но и высокой мотивацией к «клиентцентрированной» деятельности [6, с. 237]. В исследованиях, посвященных изучению структуры профессиограммы и разработке соответствующих компетенций будущих фитнес-тренеров, подчеркивается важность коммуникативного и имиджево-презентативного компонентов профессиональной деятельности [2], [4, с. 174]. Так, профессионально значимыми считаются такие качества и умения специалиста как: коммуникабельность; артистизм; владение навыками эффективного, бесконфликтного общения, умение использовать вербальные и невербальные методы общения; владение методами психофизической саморегуляции, умение создавать атмосферу доброжелательности и мотивировать клиентов к ведению здорового образа жизни, владение маркетинговыми навыками продаж фитнес-услуг и т. д.. Кроме того, авторами отмечается важность для будущего фитнес-тренера — владение культурой речи (логичность, аргументированность, выразительность, четкость речи) [5, с. 125]. Указанные требования рынка фитнес-услуг к профессиональной деятельности фитнес-тренера, оперативно учитывают частные организации, специализирующиеся на подготовке тренеров по фитнесу. Так, ведущими центрами Киева предлагаются расширенные циклы лекций психологического направления, предоставляются консультации психологов о специфике работы тренера в условиях фитнес-центра [7]. Аналогичные тенденции наблюдаются и в подготовке таких специалистов за рубежом. Анализ учебных планов подготовки фитнес-тренеров и специалистов по здоровью, двигательной активности в США свидетельствует о значительном внимании иностранных педагогов развитию социальных навыков у будущих фитнес-тренеров. Так, в рамках учебных программ предлагаются такие дисциплины как: «Навыки публичного выступления» (специализация «Наука о здоровье и фитнес» — Сендхилз колледж, Северная Каролина), «Риторика и сочинение», «Актерское мастерство», «Этика и лидерство» (направление подготовки «Наука о двигательной активности» — Университет Техаса) [8], [9].

Таким образом, наблюдается тенденция к пересмотру содержания образования будущих фитнес-тренеров (которая преимущественно была ориентирована на двигательный и методический компоненты).

Цель исследования: Обосновать целесообразность введения дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации» в учебный план подготовки будущих фитнес-тренеров.

Изложение основного материала исследования. В НУФВСУ в рамках подготовки специалистов по специальности «Фитнес и рекреация» образовательно-квалификационного уровня «магистр» с 2011 года апробируется изучение дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации». Нами разработана соответствующая рабочая программа. Целью изучения дисциплины было: получение теоретических знаний и практических навыков по психологии деятельности в сфере фитнеса и рекреации. Задачи дисциплины: создать представление о психологических основах профессиональной деятельности в сфере фитнеса и рекреации; научить стратегическому планированию профессиональных задач, способствовать профориентации и личностному росту студентов; сформировать навыки управления в коллективе; сформировать навыки эффективной коммуникации в процессе профессиональной деятельности; сформировать навыки публичного выступления и ведения рекламной компании. Ниже представлен фрагмент рабочей программы дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации» (табл. 1).

Таблица 1.

Фрагмент рабочей программы дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации»

№ п/п	Название разделов и тем	Всего учебных часов	Формы занятий	
			Лекции	Практические
Модуль I «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации»				
1	Психологическая структура организации в сфере фитнес-услуг, основные понятия и задачи дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации». Понятия: потребности, мотивы участников деятельности в сфере фитнеса и рекреации. Иерархия потребностей и методы их определения у специалиста и клиента.	4	2	2
2	Психологические аспекты продаж в сфере фитнеса и рекреации. Управление мотивацией клиента. Типология клиентов. Психологические условия эффективных продаж.	4	2	2
3	Профориентационные основы в сфере фитнеса. Триада выбора профессии. Имидж специалиста. Этикет. Постановка цели в профессиональной деятельности. Последовательность стратегического планирования в профессиональной деятельности в сфере фитнеса и рекреации.	6	2	4
4	Теоретические принципы эффективной коммуникации и управления. Правила установления контакта с клиентом. Методы мотивации клиента. Базовые принципы трансактного анализа.	8	2	6
5	Управление эмоциями и негативными психофизиологическими состояниями.	6	-	6
6	Психология управления. Основные понятия социальной психологии: группа, коллектив, виды лидеров, стили управления, групповой процесс, состав группы.	4	-	4
7	Психологическая структура рекламы. Типы рекламы. Методы самопрезентации.	2	-	2
8	Основы ораторского искусства. Психологическая структура публичного сообщения.	6	-	6
Всего часов		40	8	32

Приоритетными формами и методами обучения в рамках вышеназванной дисциплины были: проблемные лекции; практические занятия; самостоятельная работа; тесты и задачи, которые позволяли осуществить контроль и оценить уровень индивидуальных возможностей будущих специалистов; интерактивные методы обучения (тренинги, учебные групповые дискуссии, деловые игры; самоанализ собственной деятельности по результатам рефлексии). При проведении тренингов моделировались типичные профессиональные ситуации, производилась стратегия коммуникативного поведения студента, отрабатывались оптимальные варианты его речевого поведения, рассматривались варианты выхода из возможных конфликтных ситуаций. В качестве тем тренингов предлагались следующие: «Типология клиента и тренера», «Я-продавец», «Я и коллектив», «Я и потребности клиента», «Конфликт с клиентом», «Мой имидж», «Мое будущее» и другие. Студенты учились технике презентации себя как профессионала, развивали коммуникативные навыки использования фраз-клише, этикетных формул, принятых в сфере фитнеса. Важный момент, на который был сделан акцент, — это развитие навыков профессиональной коммуникации и рефлексии, развитие профессионального мышления, осознание своей индивидуальности в профессиональной деятельности. Образовательная среда на занятии включала в себя три важных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Специфическими чертами тренингов были: активное участие, высокая интенсивность и эмоциональность занятия. Содержанием отдельных занятий был просмотр видеозаписей занятий с последующим групповым их обсуждением, анализом и оценкой. Кроме того, одним из способов оценивания достижений студента в процессе формирования специальных профессиональных компетенций было портфолио. Портфолио — это целенаправленное собрание работ студента, которое показывает его развитие, усилия и достижения с позиций оценки преподавателя и самооценки. Наряду с такой формой работы предлагалось создание видеопрезентаций, которые в будущем демонстрировались на ярмарках вакансий и на стажировке.

Таким образом, применение активных методов обучения позволяет будущим специалистам развивать навыки групповой, командной работы, что, в свою очередь, расширяет их способность для решения типичных личностных и профессиональных проблем.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. На основе анализа литературы и собственных методических разработок подтверждена целесообразность введения дисциплины «Психология деятельности в сфере фитнеса и рекреации» в учебный план

подготовки будущих фитнес-тренеров. Получение необходимых знаний и навыков позволит специалистам быть конкурентоспособными на рынке фитнес-услуг и эффективно решать задачи оздоровления населения. Перспективой наших исследований будет изучение эффективности активных методов обучения в профессиональной подготовке будущих фитнес-тренеров.

Список литературы:

1. Беставишвили Т.Г. Разумный фитнес. Книга руководителя. — СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2011. — 536 с.
2. Волков К.Д. Формирование у будущих специалистов по физической культуре и спорту специальных профессиональных компетенций для работы в оздоровительном фитнесе: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Москва, 2009. — 24 с.
3. Международная маркетинговая служба. ЛІГА БізнесІнформ. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — RL: <http://www.marketing-ua.com/articles.php?articleId=2578> (дата обращения 20.12.2012).
4. Основы персональной тренировки / под ред. Роджера В.Эрла, Томаса Р. Бехля; пер. с англ. И. Андреев. — К.: Олимп. лит., 2012. — 724 с.
5. Сайкина Е.Г. Концептуальные основы подготовки специалистов по фитнесу в современных социокультурных условиях. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 393 с.
6. Традиции и инновации российского высшего образования в сфере физической культуры: опыт транскультурного ориентирования: монография / Национальный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. [под ред. Е.В. Утишевой, Н.Г. Закревской]. СПб.: Изд-во «Стратегия будущего», 2011. — 274 с.
7. Fitnessservice. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.fitnessservice.ua/about> (дата обращения 28.12.12).
8. Sandhills college [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.sandhills.edu/programs/physfit/HealthFitnessScience-2012-13.pd>. (дата обращения 28.12.12).
9. University of Texas at Austin the college of education. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.edb.utexas.edu/education/departments/undergrad/students/kin_health (дата обращения 28.12.12).

ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Дружченко Татьяна Петровна

*преподаватель английского языка
кафедры современных европейских языков, Национальный университет
государственной налоговой службы Украины,
Украина, г. Ирпень
E-mail: [imagine tanya@ukr.net](mailto:imagine_tanya@ukr.net)*

Становление теории языковой личности обусловлено стремительным развитием когнитивной психологии, психолингвистики, лингвокультурологии, лингводидактики и философии языка. Антропоцентрический характер современной лингвистики, переход от лингвистики языка к лингвистике общения способствовали смещению исследовательского интереса к простому человеку и реализации его языковой способности в повседневной жизни.

Согласно Ю.Н. Караулову, который ввел в широкий обиход понятие языковой личности и разработал методологию ее изучения, человек предстает в трех ипостасях: 1) как индивидуум и автор текстов с присущими ему психологическими особенностями, интересами, личностными установками; 2) как национальный тип — представитель конкретного лингвокультурного сообщества и речевого коллектива, входящего в данное сообщество; 3) как представитель человеческого рода, использующий знаковые системы и естественные языки [5, с. 8]. Подобный комплексный подход позволяет рассматривать язык как систему, как текст и как способность.

Исчерпывающее описание языковой личности представляется невозможным без реконструкции и анализа ее речевого портрета. Понятие речевого портрета разработано на основе фонетического портрета, исследованием которого занимался М.В. Панов в середине 60-х годов XX столетия. Ученый анализировал проблему литературной нормы в диахроническом аспекте с целью создания фонетических портретов выдающихся личностей.

Речевая деятельность непосредственно отражает языковое сознание и своеобразие социопсихофизиологической организации каждого отдельного индивида. В речевой организации человека, как правило, выделяют следующие аспекты: языковая способность, коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность, языковое сознание и речевое поведение. Наиболее абстрактным

аспектом принято считать языковое сознание, а наиболее конкретным — акт речевого поведения, в котором опредмечивается языковое сознание и проявляются черты, составляющие речевой портрет языковой личности.

Целостный речевой портрет предполагает иерархически организованную структуру из трех уровней. Первый уровень включает социопсихолингвистический портрет как совокупность социальных и психологических характеристик. Ко второму уровню относят специфические признаки общего лексикона. Третий уровень охватывает особенности коммуникативного поведения, адресата и лексикона, что используется в различных условиях.

Богатство лексикона в значительной степени определяет речевой портрет языковой личности. Надлежащие лексические ресурсы обеспечивают свободу и эффективность речевого поведения, формируют способность полноценно воспринимать и обрабатывать информацию, что поступает в вербальной форме. Как резонно отмечает Н.Д. Арутюнова, присутствие человека дает о себе знать на всем пространстве языка, но более всего оно сказывается в лексике и синтаксисе — семантике слов, структуре предложения и организации дискурса [1, с. 3]. Таким образом, лексика, используемая языковой личностью, служит индикатором уровня ее развития и ярко раскрывает неповторимые индивидуальные качества.

Учитывая значимость слова для выполнения функций языка и речи, для познания окружающего мира, лексическая компетентность носителя языка предстает как одна из главных составляющих языковой личности. Имеется в виду не только владение языковыми средствами и формами, но и способность употреблять их в ситуации общения, достигая успешного социального взаимодействия. Лексическая компетентность является ключевым компонентом лингвистической компетентности, входящей в состав общей межкультурной коммуникативной компетентности. Структура лингвистической компетентности включает и такие виды компетентности, как грамматическая, семантическая, фонологическая и орфографическая.

Лексический аспект справедливо считается одним из самых сложных аспектов в теории и практике преподавания иностранных языков. Усвоение разных лексических пластов отражает уровень иноязычной коммуникативной компетентности в целом. Нарушения лексико-семантических норм создают предпосылки серьезных смысловых ошибок, препятствующих взаимопониманию между коммуникантами. Отточенные лексические навыки — залог успешного межкультурного общения.

В межкультурной коммуникации особое внимание уделяется лексическим единицам, которые выступают хранителями культурной и краеведческой информации. Такие слова играют важную роль в формировании национального сознания, ибо в них закреплена целая система культурных кодов, поведенческих моделей и ценностей, свойственных членам того или иного лингвокультурного сообщества. Денотативное значение культурно обусловленной лексики не слишком релевантно — на первый план выходят коннотации и экспрессивно-оценочный компонент, дающие ключ к пониманию иноязычной картины мира.

Изучение слов, отмеченных национально-культурной спецификой, осуществляется в рамках двух подходов — лингвострановедческого и этнопсихолингвистического. Первый подход опирается на лингвострановедческую теорию слова, изложенную в знаковых работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Второй подход основан на этнопсихолингвистической «теории лакун», что позволяет разграничить универсальные и локальные характеристики этнических картин мира, определить различия и несовпадения.

Массив культурно детерминированной лексики относится к ядерным, инвариантным компонентам когнитивной базы, известным как «прецеденты». Исходя из теории Д.Б. Гудкова, под прецедентами следует понимать набор «культурных предметов» — отраженных в сознании феноменов материального или духовного мира — который, в свою очередь, отражает особенности национального характера, этнического и языкового сознания [4, с. 100]. Выделяются такие типы прецедентов, как прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентный феномен, прецедентная ситуация. Кроме того, различают несколько уровней прецедентности и несколько базовых видов прецедентных феноменов.

Формирование иноязычной лексической компетентности подразумевает ознакомление с прецедентами незнакомой культурной среды. Погружение в эту среду требует основательной и продолжительной работы ввиду разнообразия источников прецедентных феноменов — фольклор, классические произведения литературы, кинематограф, политические лозунги, рекламные тексты.

Отдельную нишу занимает фразеологический фонд языка, в котором наиболее отчетливо предстают символы и эталоны национальной культуры. По мнению В.Н. Телия, фразеологизмы и устойчивые сочетания выявляют ассоциативные связи, культурно значимые фреймы и конкретные образы абстрактных

концептов [11, с. 82]. Происходит реификация — образное овеществление концептов, стоящих за абстрактным именем.

Упомянутое «опредмечивание» абстракций помогает воссоздать языковую картину мира, что чрезвычайно важно для межкультурного общения. Носители языка воспринимают естественно систему образов, в которую они встроены. Подобное слияние чревато коммуникативными неудачами, ведь то, что привычно для одного лингвокультурного сообщества, может оказаться неприемлемым для другого. Отсюда и острая необходимость в поиске эффективных путей преодоления лакунизации.

Методики преподавания иностранных языков как в языковых, так и в неязыковых вузах должны включать курсы по этнопсихолингвистике и лингвокультурологии. Студенты получают представление не только о национально специфических расхождениях, но и учатся определять лакуны, разрабатывать оптимальные стратегии для достижения компромисса между «своим» и «чужим», компенсации пробелов в коммуникации и построения успешного межкультурного диалога.

Помимо овладения лексикой, содержащей культурную информацию, иноязычная лексическая компетентность специалистов разных профилей предполагает обширные знания профессионально-ориентированных лексических единиц. Эти знания вкупе с умением использовать их в ситуациях профессионального общения способствуют формированию профессионально-ориентированной лексической компетентности, что повышает общую квалификацию специалиста и увеличивает шансы продвижения по карьерной лестнице.

Отличительная черта студентов неязыковых вузов состоит в отношении к иностранному языку как к средству профессиональной и социальной реализации. С точки зрения Е.В. Роциной, при обучении таких студентов устанавливается двусторонняя связь между стремлением учащихся приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [9, с. 3]. Иноязычная речевая деятельность выделяется наличием четко поставленных целей и задач, выполнение которых зависит от удачного воплощения профессионально-ориентированного подхода к образованию.

Основная проблема, с которой сталкивается преподаватель, — отсутствие профессиональной языковой среды, где будущим специалистам предстоит применять и развивать коммуникативные навыки. Простого знания лексических единиц профессиональной направленности недостаточно. Согласно концепции Е.А. Шатурной, на занятиях следует создавать учебно-речевые ситуации и организо-

вывать ролевые игры для имитации профессиональной иноязычной среды, что укрепляет мотивацию и предрасполагает к межкультурным контактам [12, с. 114]. Такая установка требует использования целого комплекса упражнений и приемов, раскрывающих профессиональный и творческий потенциал студентов.

Иноязычная лексическая компетентность, включающая овладение национально-специфической и профессионально-ориентированной лексикой, оказывает существенное влияние на речевой портрет языковой личности, наделяя его новыми интересными штрихами. Выпускники вузов, чей речевой портрет характеризует их как зрелую и всесторонне развитую личность, становятся полноценными участниками межкультурной коммуникации и беспрепятственно осуществляют профессиональную деятельность на международном уровне.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980. — 320 с.
3. Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. — М., 1989. — С. 361—370.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. — М.: Гнозис, 2003. — 288 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 261 с.
6. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. — Орел: ОГУ, 2005. — 114 с.
7. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII—XX веков. — М., 1990. — 256 с.
8. Покушалова Л.В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза [Текст] / Л.В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — № 3. Т. 2. — С. 151—154.
9. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. — С. 3—6.
10. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) // Национально-культурная специфика. — М.: 1977. — С. 120—136.

11. Телия В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты в преподавании иностранных языков. — М., 1996. — С. 82—89.
12. Шатурная Е.А. Специфика содержания обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу студентов неязыковых специальностей (на примере специальности «Государственное и муниципальное управление») // Язык и культура. — 2010. — № 2 (10). — С. 113—120.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ И ЕГО ИЗМЕРЕНИИ

Крамаренко Анастасия Олеговна

*студент IV курса, отделение преподавания в начальных классах,
ГБОУ СПО Педагогический колледж № 14, г. Москва
E-mail: aska-romashka@mail.ru*

Дырич Ольга Федоровна

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

Начальная школа является составной частью всей системы непрерывного образования. Педагоги начальной школы призваны воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, владеющую инструментарием саморазвития и самосовершенствования, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить и доказывать свои умозаключения.

Содержание начального образования помогает развитию этих качеств. Большую роль в формировании и развитии потенциала детей младшего школьного возраста играет математика. Одной из тем, способствующих развитию детей, готовых самостоятельно добывать и применять новые знания, является тема «Величины». Среди задач этой темы — формирование у детей представления о величине как о некотором свойстве предметов и явлений, связанном с измерениями. Учащиеся получают представления о длине, массе, объеме, времени, площади и их единицах измерения.

Одна из важнейших величин программы начального курса математики — время, так как развитие временных представлений и ориентировка во времени связаны с повседневной жизнью, деятельностью людей. Однако, учитывая сложность процесса формирования временных представлений, необходимо с первого класса вести четко работу в этом направлении.

В начальной школе формирование временных представлений у младших школьников ведется строго в последовательности, предусмотренной программой курса начальной математики. В соответствии с ней можно четко выделить задачи изучения времени как величины:

- сформировать конкретные представления школьников о времени;
- познакомить учащихся с единицами измерения времени (век, год, месяц, неделя, сутки, час, минута, секунда) и соотношениями между ними;
- создать условия для овладения учащимися навыком определения времени по часам;
- сформировать у школьников умение переводить время, выраженное в единицах одних наименований, в единицы других наименований;
- сформировать умение выполнять арифметические действия с величинами, выраженными в единицах времени одного или двух наименований [1, с. 171].

В процессе решения данных задач можно выделить несколько этапов:

1. Формирование представлений о словах «раньше», «позже», «сначала», «потом», «вчера», «позавчера», «сегодня», «завтра», «послезавтра» и других.
2. Формирование знаний о месяцах года, днях недели, сутках и частях суток в процессе ознакомления с календарем и формирование умения пользоваться им.
3. Формирование умения пользоваться часами как инструментом для определения времени и ознакомление с соотношениями между единицами времени: сутки, час, минута, секунда.

При уточнении представлений о наречиях, указывающих на «временные последовательности», очень часто дети допускают ошибки в установлении порядка событий. Они в разговорной речи смешивают понятия «вчера», «позавчера» и «завтра», «послезавтра». Устранению этих ошибок способствует постоянная работа с отрывным календарем, ведение календаря природы, беседы о соблюдении

режима дня, выполнение упражнений различного вида, дидактические игры. Среди них нами выделены следующие задания:

1. Игра-задание «Что было сначала, что потом?» (используемый материал: набор картинок).

Ход игры: учитель предлагает детям разложить картинки по порядку и рассказать, что было раньше, что потом.

В задании можно использовать картинки с изображениями выполнения режима дня, а возможны и иллюстрации сказок, рассказов знакомых детям.

2. «Что было раньше, а что позже?» Соедини названия стрелочками по порядку:

позавчера вчера

сегодня завтра

послезавтра

3. Игра «Вчера, сегодня, завтра» (используемые средства: разноцветные полоски, подборка стихотворений).

Ход игры: педагог объясняет, что каждый день, кроме своего названия, имеет ещё другое имя (вчера, сегодня, завтра).

День, который наступил — называется сегодня.

День, который уже закончился — вчера.

А день, который ещё только будет — завтра.

Обозначаем цветом (полосками) слова: сегодня — синий, вчера — голубой, завтра — фиолетовый. Сначала закрепляем цветовое обозначение: педагог называет понятия, дети показывают соответствующую полоску. Затем прочитывается стихотворение, а дети определяют, о каком дне говорится в стихотворении (вчера, сегодня, завтра) и показывают соответствующую полоску.

4. Игра с мячом «Вчера, сегодня, завтра» (используемые средства: мяч).

Ход игры: ведущий бросает по очереди мяч детям, говоря короткую фразу, например: «Мы занимаемся...». Ребенок, поймавший мяч, заканчивает фразу: «...сегодня».

Предполагаемыми фразами могут быть:

«Мы пойдем гулять ...»

«Вы ходили в парк ...»

«Мы будем читать книгу ...».

Такая деятельность определяет уровень умения детей ориентироваться во времени, закрепляя представления о перечисленных выше понятиях и формируя умение использования их в речи [4, с. 49].

Особое внимание учитель должен уделять работе с календарем для усвоения названия месяцев по порядку, количества дней в каждом

месяце, для определения дня недели. Поэтому он сразу же выделяет одинаковые по продолжительности месяцы, отмечает самый короткий месяц в году — февраль (28 или 29 дней), а далее по календарю учащиеся определяют номер месяца по порядку и количество дней в нем. При этом продумывается система вопросов:

- Как называется четвертый месяц в году?
- Которым по счету является июнь?
- Сколько дней в ноябре?
- В каких месяцах столько же дней?
- А в каких месяцах на один день больше?
- В какой день недели праздновали Новый год?
- А в какой день недели празднуется в этом году 8 Марта?
- На какие числа приходятся воскресенья в марте?
- Когда вы отмечаете дни рождения? Какой это день недели

в этом году?

Ученики, устанавливают день недели, если известно число и месяц, и наоборот, устанавливают, на какие числа месяца приходится определенные дни недели. Такая работа способствует уверенному использованию календаря, что и ставится как учебная задача.

Кроме этого, мы рекомендуем познакомить школьников с историей возникновения календаря, что, конечно же, обогатит их кругозор.

Для закрепления полученных знаний младшими школьниками можно использовать различные задания:

1. Кроссворд: впиши в клетки названия месяцев года, называя их по порядку.
2. Сколько месяцев в году? Назови первый месяц в году, последний месяц.
3. Соедини линией название месяца с соответствующим числом.

январь	1
март	12
ноябрь	6
июнь	10
апрель	8
сентябрь	5
декабрь	7
октябрь	9
июль	4
февраль	11
август	2
май	3

4. Впиши пропущенный месяц. Сколько месяцев в каждом времени года?

Декабрь, ..., ..., март, ..., ..., ..., ..., ..., сентябрь.

Январь, ..., ..., ..., ..., ..., ..., июль.

..., май, ..., ..., август, ..., ..., ноябрь.

5. Игра «Когда это бывает?»

Дети отгадывают время года (весна, лето, зима, осень) по изменениям в природе, указанным учителем. В ходе игры повторяются временные категории. Возможно использование иллюстраций.

Применяя деятельностный подход в обучении, можно предложить младшим школьникам для выполнения внеклассную проектную работу — создание календаря на текущий год. Ученики класса делятся на группы, создавая проект: каждый ученик составляет календарь на выбранный месяц. Складывая 12 календарных месяцев, получают календарь на год, оформляя его по своему усмотрению. Полученные календари в группах оцениваются с точки зрения правильности выполнения и эстетики оформления.

Наибольшую трудность для детей в практическом отношении представляет вопрос об определении промежутка времени между двумя событиями в течение недели, месяца, года. Для ликвидации этих трудностей можно использовать вопросы такого вида:

- Сколько дней пройдет от 4 декабря до 30 декабря?
- Школьники поехали на экскурсию в Петербург 1 ноября.

Приехали 6 ноября. Сколько дней длилась поездка школьников?

- Для определения промежутка времени, длящегося в течение двух смежных месяцев:
- Каникулы длятся с 29 декабря до 12 января. Сколько дней они длятся?

Учитель может показать, как быстро подсчитать число дней, зная, что в неделе 7 дней; объяснить, как запомнить число дней в каждом месяце при помощи кисти руки.

Понятие о сутках раскрывается через близкие детям понятия о частях суток — утро, день, вечер, ночь. Детям предлагают перечислить, чем они были заняты от вчерашнего утра до сегодняшнего утра, что будут делать, начиная с сегодняшнего вечера и до завтрашнего вечера и т. п. «Такие промежутки времени, — сообщает учитель, — называют сутками». Дети устанавливают, сколько суток проходит со вчерашнего вечера до завтрашнего вечера, сколько суток прошло от начала недели (понедельника) до субботы, которые по счету сутки наступят.

В дальнейшем, ввиду большой практической потребности, полезно ознакомить первоклассников с тем, как по часам определяется время. При этом достаточно, если первоначально дети научатся вести отсчет времени с точностью до часа (1 класс), а потом и до минуты (2 класс).

Чаще именно в этой работе возникают трудности. Чтобы дети научились устанавливать время по часам с минимальным количеством ошибок, опять используют метод проектирования. Полезно заблаговременно изготовить с учащимися на уроках труда модель часового циферблата с подвижными стрелками для практических упражнений. Предварить проект целесообразно рассказом об истории изобретения часов как инструмента. Учащиеся вспоминают, с какими часами они знакомы, сталкивались в жизни. Учитель рассказывает об устройстве часов (их частях — циферблате и стрелках): пока большая стрелка движется от одного маленького деления до другого, проходит 1 минута, от одного большого деления до другого — 5 минут, а пока маленькая стрелка движется от одного большого деления до другого, проходит 1 час. Затем предлагаются упражнения с использованием изготовленной модели часов:

1. Назовите обозначенное время на демонстрационной модели часового циферблата.

2. Покажите время, которое называет учитель.

Обсуждаются разные формы чтения показаний часов, например: 9 часов 30 минут, 30 минут десятого, половина десятого; 4 часа 45 минут, 45 минут пятого, без 15 минут пять, без четверти пять и другие.

3. С помощью модели часов решаются задачи, на определение продолжительности события, начала или конца (в пределах одних суток).

Век — самая крупная из рассматриваемых единиц времени. Некоторое представление о продолжительности отрезка времени в 100 лет дети могут получить, сравнивая свой возраст, возраст близких людей и т. п. Можно использовать «ленту времени» — шкала для изображения событий, отмеченных отрезками [1, с. 174].

В результате изучения времени и его измерения (независимо от образовательной системы) у младших школьников должны быть сформированы достаточно четкие представления не только о единицах времени, но и соотношении между ними. Все меры времени представляют собой определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей, поэтому наиболее эффек-

тивными, закрепляющими соотношения, являются систематические задания на перевод единиц в более мелкие и наоборот:

1. Выразите

в часах: 3 сут, 10 сут, 12 ч, 120 мин;

в сутках: 48 ч, 72 ч, 96 ч, 2 недели;

в месяцах: 2 года, 7 лет и 3 мес;

в годах: 36 мес, 60 мес, 72 мес, 96 мес.

2. Сравните, поставив знаки $>$, $<$, $=$.

22 ч * 1 сут

2 ч * 20 мин

2 сут * 50 ч

Усвоению отношений между единицами времени помогает таблица мер, которую следует повесить в классе.

Уже в 3 классе раскрываются простейшие случаи сложения и вычитания простых и составных величин, выраженных в единицах времени. Действия при этом выполняют попутно, без предварительной замены заданных составных чисел простыми. Учащимся сообщается, что сложение и вычитание величин, выраженных в единицах разных наименований, может быть устным или письменным. Если легко выполнить операцию без перехода в другую единицу, то вычисление выполняется устно. Для этого достаточно отдельно сложить величины одного наименования. Например:

$1 \text{ ч } 30 \text{ мин} + 25 \text{ мин} = 1 \text{ ч } 55 \text{ мин}$

В случае же необходимости выполнить перевод и записать ответ. Если устно выполнить операцию сложно, то тогда величины, записанные в единицах двух различных наименований, нужно выразить в единицах одного наименования (наименьшего). Затем выполнить операцию над полученными многозначными числами. Выполнить обратный перевод. Показать целесообразность введения новой величины наглядно. Например:

$9 \text{ ч } 20 \text{ мин } 30 \text{ с} + 45 \text{ с} =$

$9 \text{ ч } 2 \text{ мин } 30 \text{ с} - 12 \text{ мин} =$

Аналогично выполняются умножение и деление на число.

Арифметические действия с единицами времени выполняются в основном при решении текстовых задач различного вида, которым уделяется большое внимание в курсе начальной математики. Образцами могут служить и такие:

1. Сестре 9 лет, а брат на 3 года моложе. Сколько лет брату?

2. Толе 12 лет, Гале 15 лет, а Илье 8 лет. Кто старше?

Кто моложе? На сколько?

3. Сыну 6 лет, отец старше сына в 5 раз. Сколько лет отцу?

4. Подтекает водопроводный кран. В секунду капают две капли, а за 12 минут набегает 1 полный стакан. Сколько литров воды может зря вылиться из такого крана в течение часа? в течение суток? (Считать в литре 5 стаканов.)

Следует отметить, что авторы учебников умышленно не предлагают учащимся «сложные случаи». Так как учащиеся достаточно часто забывают, что соотношение единиц времени не равно 10n и допускают ошибки в вычислениях [2, с. 189].

Как мы видим, для успешного усвоения учебного материала немаловажную роль играет оптимальное сочетание форм, методов и средств обучения. Временные представления у первоклассников формируются, как и у дошкольников, прежде всего в процессе их практической (учебной) деятельности: обсуждение режима дня, ведение календаря природы, восприятие последовательности событий при чтении сказок, рассказов и просмотре фильмов, ежедневная запись в тетрадях даты работы. Все это помогает ребенку увидеть изменение времени, почувствовать его течение.

Методика формирования временных представлений у младших школьников распределяет четко этапы ознакомления с временными представлениями, которые осуществляют по классам обучения.

- В 1 классе уточняются временные представления детей, проверяется умение использовать в речи слова: сначала, потом, до, после, раньше, позже; знание названий дней недели и их последовательности; формируется умение определять время по часам с точностью до часа.

- Во 2 классе учащиеся должны знать такие единицы времени, как час, минута, соотношение между ними; уметь определять время по часам с точностью до минуты.

- В 3 классе учащиеся должны знать такие единицы времени, как год, месяц, сутки, соотношения между ними; уметь определять время с помощью табеля — календаря и модели часов.

- В 4 классе учащиеся должны знать все единицы времени: секунда, минута, час, сутки, месяц, год, век и соотношения между ними; уметь свободно пользоваться календарем и часами; уметь выполнять арифметические действия с единицами времени при решении задач [3, с. 264].

Осуществляя описанную нами деятельность на протяжении всего обучения учащихся в начальных классах, учитель выбирает, как мы видим, разные методы: практическую работу, метод проекта, продуктивные упражнения различных видов. Только такая последовательная, целенаправленная и систематическая методическая работа

способствует эффективному решению поставленных задач при обучении временным понятиям и действиям с ними.

Список литературы:

1. Тихоненко А.В. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 349 с.
2. Фридман Л.М. Величины и числа. — М.: Просвещение, 2000. — 270 с.
3. Царева С.Л. Величины в начальном обучении математике. Новосибирск: НПГУ, 2001. — 348 с.
4. Шикова Р.Н. К вопросу об изучении величин в начальной школе // Начальная школа. — 2006. — № 5. — С. 48—53.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ЛЕТНЕЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Хлопина Инна Анатольевна

*канд. мед. наук, зав. каф. пропедевтики внутренних болезней СГМУ,
г. Архангельск
E-mail: hlopina@yandex.ru*

Суханова Наталия Сергеевна

*канд. мед. наук, асс. каф. пропедевтики внутренних болезней СГМУ,
г. Архангельск*

Российское медицинское образование претерпевает в последние годы значительные перемены. Меняются подходы к оценке знаний студентов, внедряются новые образовательные стандарты, создается общероссийская система оценки качества образования [5]. В частности, требует решения вопрос о формировании новой системы оценки профессиональной компетентности студентов университета, соответствующей мировым стандартам качества профессионального образования. Ведь от того, как осуществляются проверка и оценка знаний учащихся, во многом зависит качество подготовки выпускников, а, следовательно, и имидж учебного заведения, его рейтинг в среде отечественных и мировых вузов [4].

Новые Федеральные Государственные образовательные стандарты третьего поколения (2010) предусматривают комплексный подход в подготовке будущих врачей, т. е. способность применить на практике знания, умения и компетенции, необходимые врачу в повседневной работе [3]. Важным аспектом профессиональной подготовки будущих врачей является освоение практических навыков [2]. Проведение производственной практики обеспечивает приобретение и закрепление необходимых умений, формирование профессиональных компетенций, готовность к самостоятельной и индивидуальной работе, принятию ответственных решений в рамках профессиональной компетенции. Знание особенностей работы младшего и среднего медицинского персонала является для студентов медицинских вузов необходимым условием для успешной дальнейшей врачебной деятельности [1].

Наиболее важными принципами организации практики являются непрерывность, преемственность и комплексность методов оценивания компетенций студентов. Целью производственной практики на I-III курсах лечебного факультета является закрепление и углубление опыта самостоятельной профессиональной деятельности в объеме работы младшего и среднего медицинского персонала в терапевтических и хирургических отделениях больниц. Студенты после I курса проходят практику в качестве помощника младшего медицинского персонала, а после второго и третьего курсов получают навыки палатной и процедурной медсестры.

Студенты на I курсе занимаются в центре доклинической подготовки на муляжах в рамках учебной практики. Они осваивают практические навыки по уходу за больными. Симуляторы позволяют студентам достичь необходимого уровня компетентности и безопасности до применения техники или процедуры на пациенте в реальной клинической практике.

Для того чтобы студенты во время практики освоили практические навыки, необходимо перед практикой пройти повторный контроль готовности к выполнению основных манипуляций. До практики в течение 12 часов в центре доклинической подготовки студенты повторяют и пересдают соответствующие манипуляции в качестве палатной и процедурной медсестры, которым студенты обучались в период учебной практики. В центре доклинической подготовки представлен широкий спектр тренажеров для ухода за больным и выполнения манипуляций: функциональная кровать, приспособления для ухода за больным, имитаторы для выполнения инъекционных процедур и многое другое.

При прохождении практики студенты постепенно осваивают различные компетенции. Их должен оценивать как непосредственный руководитель практики (старшая медсестра отделения), так и руководитель практики от вуза (ассистент или доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней). Непосредственный руководитель контролирует работу студента на базе лечебного отделения, оценивает компетенции по 5-ти бальной системе и рекомендует оценку за практику. Но итоговая (окончательная) оценка практики зависит от оценки руководителя от вуза, который проверяет дневник и проводит зачет по практике.

Непосредственный руководитель на базе лечебного отделения после I курса оценивает общекультурные компетенции — способность к самосовершенствованию (ОК-2), способность и готовность осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм (ОК-8). После II и III курсов на практике у студентов дополнительно оценивается способность и готовность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые проблемы, работать самостоятельно (ОК-1).

Общепрофессиональные компетенции студентов контролируются старшей медсестрой по уровню их умения и участия в манипуляциях. Она оценивает способность и готовность **реализовать деонтологические аспекты в общении с больными и коллегами (ПК-1)**, применять методы асептики и антисептики, владение техникой ухода за больным (ПК-7) в качестве младшего медицинского персонала **после I курса** и палатной и процедурной медсестры **после II и III курсов**.

Профессиональные компетенции в профилактической деятельности (способность и готовность **давать рекомендации населению по здоровому образу жизни, ПК-12**) **оцениваются при проведении** санитарно-просветительной работы в отделении в виде беседы, подготовки санбюллетеня и презентации на актуальную медицинскую тему. Выбор тематики лекций и бесед очень широк: первичная и вторичная профилактика заболеваний, здоровый образ жизни, борьба с вредными привычками т. д.

Компетенции в **лечебной деятельности** (способность и готовность своевременно выявлять жизнеопасные нарушения и использовать методики их немедленного устранения, ПК-19) оцениваются на практике, как участие студентов в оказании **первой медицинской помощи больным после I курса** и доврачебной — **после II и III курсов**.

В конце практики в дневнике студента фиксируются оценки всех выше обозначенных компетенций. Отчет-дневник по практике — форма контроля практики, позволяющая студенту продемонстрировать ежедневные умения и навыки, приобретенные за время прохождения практики. На зачет выносятся теоретические и практические вопросы работы младшего (после I курса) и среднего медицинского персонала (после II и III курсов).

Руководитель практики от вуза по данным дневника при проведении зачета контролирует общекультурные компетенции (способность к логическому и аргументированному анализу, ОК-5), которые оцениваются при собеседовании на зачете по заранее известным вопросам. Профессиональные компетенции (способность и готовность применять методы асептики и антисептики, владение техникой ухода за больным в качестве младшего медицинского персонала **после I курса** и палатной и процедурной медсестры **после II и III курсов**, ПК-7) оцениваются по выполнению объема **практических навыков и умений по программе практики**.

Во время производственной практики после II и III курсов традиционно каждый студент выполняет учебно-исследовательскую работу на предложенную или свободную тему, что способствует повышению профессионализма и формированию клинического мышления. Особенностью проведения этой работы является отражение методики диагностики или лечения в рамках функций среднего медицинского персонала с обязательным указанием особенностей их проведения в отделении, где студент проходил практику.

Руководитель практики от вуза оценивает оформление дневника и выставляет итоговую оценку за практику.

Таким образом, новый подход к оценке летней производственной практики предполагает доклиническую подготовку к практике на симуляторах, оценку деонтологических и общекультурных аспектов деятельности студента, позволяет более углубленно оценить различные навыки студентов базовому и руководителю от вуза, приобретенные в период практики.

Список литературы:

1. Денисов И.Н., Туркина Н.В., Васильев О.В., Хрипун К.В. Общая врачебная практика (семейная медицина); практические навыки (мультимедийное учебное пособие) // Успехи современного естествознания. — 2010. — № 2 — С. 37—37.

2. Лобанов Ю.Ф. Летняя производственная практика студентов педиатрического факультета в качестве помощника медицинской сестры. Проблемы и решения // Педиатры Алтая — будущему России: материалы научно-практической Всероссийской конференции, посвященной 40-летию педиатрического факультета АГМУ. — Барнаул, 2006. — С. 711—716.
3. Методика проведения производственной практики студентов стоматологического факультета : учеб.-метод. пособие / А.А. Попова, И.Н. Брега, И.И. Семенова; под ред. И.В. Пикалова. — Новосибирск: Сибмедиздат НГМУ, 2009. — 56 с.
4. Модель медицинского образования КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова. Вып. 1. — Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова, 2010. — Ч. 4. — 68 с.
5. Формирование профессиональной компетенции в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования: материалы межвузовской учебно-методической конференции. — Уфа: Изд-во ГБОУ ВПО БГМУ Минздравсоцразвития России, 2012. — 361 с.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аксенова Татьяна Сергеевна

*учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 1
Мысковского городского округа Кемеровской области
E-mail: aksenovats@yandex.ru*

Пономарева Людмила Александровна

*учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 1
Мысковского городского округа Кемеровской области
E-mail: ponomarvaljudmila@rambler.ru*

Сегодня приоритетной целью современного образования является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. В рамках уроков русского языка это позволяют делать технологии деятельностного типа. В качестве подобного примера в данной статье рассматривается диалоговая технология, использование которой позволяет обучающимся вступать во взаимодействие не только с учителем, но и с другим учеником, работать сообща, при этом овладевая разнообразными речевыми средствами в различных ситуациях общения.

Понятие «диалог» рассматривается широко. В первую очередь, это разговор двух или нескольких лиц [2, с. 837]. Однако в педагогике под «диалогом» следует понимать «разновидность языка, которая реализуется в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоит из последовательного чередования стимулирующих реплик. Именно диалог позволяет перейти к личностно-ориентированной модели обучения, создать процесс деятельности в рамках урока. По мнению М.М. Бахтина, образование вне диалога превращается в искусственную мертвую систему» [1, с. 124].

Учебный диалог — это метод обучения, который имеет свою структуру, динамику и композицию. Остановимся на закономерностях диалоговой технологии.

Выделяют два типа диалога: информационный, который можно использовать в процессе получения участниками диалога новой информации, и интерпретационный, когда в ходе диалога можно обмениваться мнениями по известным для собеседников фактам.

Не следует думать, что организация диалогового обучения ограничивается лишь созданием раскованного общения с учениками, свободным обменом мнениями. Учителю необходимо учитывать ряд организационных моментов:

1. Организация учебного пространства кабинета. Традиционная расстановка парт при диалоговой технологии неуместна. Обучающиеся должны общаться лицом к лицу. Поэтому такая форма работы, как групповая, является наиболее оптимальной.

2. Содержание учебного диалога. Учитель должен продумать:

- тематику диалога;
- формулировку вопросов и заданий;
- материал диалога, который должен решать задачи урока;
- учет временных ограничений;
- состав групп, психологическую атмосферу в группе,

так как каждый участник диалога должен стать участником, а не зрителем. Сначала научиться вступать в диалог с собственным «Я», затем взаимодействовать с другими («Я и другой»), в итоге стать участником мультидиалога.

Что же такое учебный диалог для учителя и ученика?

Для учителя диалог на уроке — это, прежде всего, уникальный способ соприкоснуться с личными проблемами и размышлениями ученика. Для обучающихся это ощущение и понимание равенства со своим собеседником, что обозначает не равенство в знании, а равные права на ответственность за постановку и решение своего вопроса. Поэтому диалогичность — совместный поиск истины, форма и способ отношений, где главное не воспроизведение информации, а размышление, обсуждение проблемы, причем в рамках законов речевого поведения: взаимоуважения, взаимопонимания и сотворчества.

Покажем это на примере фрагмента урока русского языка в 6 классе «Подготовка к сжатому изложению» (см. таблицу 1)

Таблица 1.

Технологическая карта урока русского языка

№ учебной ситуации	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Работа с понятиями	<p>Что означает слово «сжатие»?</p> <p>Какие способы сжатия текста вам известны?</p> <p>(Учитель фиксирует на доске)</p> <p>Что значит «исключение»?</p> <p>Что мы понимаем под «упрощением»?</p> <p>Что можно обобщать в тексте?</p>	<p>Монологические ответы обучающихся с примерами.</p>
2. Работа с текстом	<p>Ставит перед обучающимися задачу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прочитайте выразительно текст; - определить тему и основную мысль текста. 	<p>Работа в группе по выполнению задания</p>
3. Проверка результатов работы в группе	<p>Задаёт вопросы по определению способов действия обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - какими способами вы определяли тему текста? - что такое основная мысль и как её определить в тексте? 	<p>Объясняют способы своих действий и выражают свое отношение к работе других групп.</p>
4. Работа с текстом по способам сжатия.	<p>Организует работу над сжатием 1 микротемы текста способом «исключения».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чтение 1 абзаца текста. - Какую информацию в предложениях абзаца можно назвать главной, второстепенной? - Что можно исключить из данных предложений? - Оформите абзац, применяя способ исключения. 	<p>Отвечают на вопросы учителя. Работают в группе по сжатию способом «исключения» 1 абзаца.</p>
5. Работа с текстом по способам сжатия	<p>Предлагает самостоятельно, применяя способ «упрощения», сжать 2 абзац текста</p>	<p>Работа в группе по выполнению задания</p>
6. Анализ результатов работы групп	<p>Организует обсуждение работы групп:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Какую информацию в предложениях абзаца можно назвать главной, второстепенной? - Что можно упростить в данных предложениях? 	<p>Выступления групп, оценка деятельности других групп</p>

7. Итоги уроки.	Организует рефлексию: - Какие ключевые слова по теме сегодняшнего урока можно выделить? - Что сегодня на уроке было для вас наиболее трудным? - Чему научились?	Отвечают на вопросы учителя, оценивая свою деятельность.
8. Домашнее задание	Поясняет домашнее задание: Используя способ «обобщения», сжать 3 абзац текста.	

Таким образом, обобщая все вышеизложенное, можно выделить преимущества диалоговой технологии в сравнении с традиционным уроком. Диалоговая форма обучения способствует глубокому и осознанному пониманию обучающимися предметного содержания, умению отделять знание от незнания, повышает интерес к предмету, основанный на коллективном творчестве в психологически комфортной обстановке. В результате чего создаются необходимые условия для формирования у обучающихся коммуникативной компетенции.

Список литературы:

1. Белова С.В. Диалог — основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. М.: АПКИПРО, 2002. — 148 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — М.: Азъ, 1991. — 837 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ МЫШЛЕНИЯ В ОТДАЛЕННОМ ПЕРИОДЕ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВЫХ ТРАВМ

Офарина Гульнара Кадыровна

стажер-исследователь

*Ташкентского Государственного Педагогического Университет,
г. Ташкент*

E-mail: as-ya@inbox.ru

В структуре общего травматизма, черепно-мозговые травмы занимают одно из первых мест, и составляют от 30 до 50 %. Частота нервно-психических нарушений в периоде отдаленных последствий черепно-мозговых травм (ЧМТ) многими авторами указывается от 64 % до 90 % и выше (А.А. Корнилов, 1984; И.А. Кудрявцев, Сафуанов Ф.С. 1989; Н.М. Маджидов, 1980; В.Д. Менделевич, 1999 и др.). Примерно в 40 % случаев инвалидность, вследствие черепно-мозговых травм, устанавливается в отдаленном периоде (Н.М. Маджидов, 1980; Кудрявцев И.А., Сафуанов Ф.С. 1989 и многие др.). Поскольку отдаленные последствия черепно-мозговых травм состояния полифакторные, их изучением занимались невропатологи, психиатры и психологи.

Многочисленными исследованиями выявлено, что у лиц в резидуальном периоде черепно-мозговых травм интеллектуальные, эмоционально-волевые и личностные изменения, снижают успешность социальной адаптации. При этом, на наш взгляд, недостаточно реализован подход к изучению саморегуляции деятельности, значительно определяющей адаптивные возможности личности. Одним из факторов осуществления саморегуляции деятельности является прогностическая функция мышления.

Б.В. Зейгарник (2000) подчеркивалось, что мыслительная деятельность заключается не только в умении познать окружающие явления, но и в умении действовать адекватно поставленной цели [2].

В своих исследованиях, отмечая роль предвосхищения в процессе мышления, А.В. Брушлинский (1979) писал, что когда человек решает мыслительную задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени предвосхищает (прогнозирует) искомое будущее решение [1].

В исследованиях О.А. Конопкина (1980); А.К. Осницкого (1985, 2010); Р.И. Суннатовой (2005) прогнозирование определяется, как одно из средств деятельности, необходимое для моделирования условий и программирования действий, а также подчеркивается, что прогнозирование рассматривается как начальная информационная база всякого отдельного звена поведения человека, начальная фаза очередного актуализируемого звена регуляции [3, 9, 10, 12].

Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1973) и многие другие авторы отмечают, что в успешной адаптации выделяется роль как эмоционально-волевых, личностных, так и когнитивных характеристик [5]. Так, Г.К. Ушаковым отмечалось, что в рассудочной деятельности человека ситуация всегда сложно преобразуется. Само содержание и качества целостной реакции на ситуацию во многом определяются возможностями полной и адекватной оценки ее индивидуумом. Важность когнитивных механизмов для возникновения невротических расстройств также отмечали В.Д. Менделевич, Ф.Б. Березин и др. авторы [8].

В связи с этим мы попытались выявить особенности процессов прогнозирования в мыслительной деятельности лиц с травматическим поражением головного мозга в резидуальном периоде. Данные нашего исследования значительно дополняют представление об адаптационных возможностях указанных больных.

Объектом исследования были лица с остаточными явлениями закрытых черепно-мозговых травм, в возрасте 25—50 лет (66 человек, основная группа), проходившие стационарное лечение в Республиканской клинической психиатрической больнице Министерства здравоохранения Республики Узбекистан, а также группа здоровых испытуемых того же возраста с отсутствием травм черепа в анамнезе (52 человека, контрольная группа).

Для решения поставленной задачи нами впервые в патопсихологическом эксперименте, применена методика «Точечное поле» (Р.И. Суннатова, 1986), использовавшаяся ранее автором при изучении прогнозирования в процессе решения мыслительных задач [10].

Методика представляет собой задачу лабиринтного типа с пространственно-ориентационными закономерностями и включает

в себя последовательность ориентировочных, исполнительных и контрольных действий. В процессе выполнения задания отражаются как содержательные, так и динамические характеристики поиска закономерностей, поскольку на бланке протокола фиксируются как верные, так и пробные, ошибочные попытки решения задачи [10].

Методический материал состоит из пластикового планшета с точками-отверстиями, образующими маршруты лабиринтов (рис. 1). Поверх планшета закрепляется бланк-протокол с множеством нанесенных точек, скрывающих лабиринтный рисунок (рис. 2). Для прохождения маршрутов лабиринтов испытуемому необходимо установить пространственно-ориентационные закономерности между точками путем отыскания отверстий и соединения их между собой линиями. В оригинальном варианте исследователи оценивали обнаружение эффективного способа решения задачи испытуемым самостоятельно. Учитывая интеллектуальные возможности испытуемых основной группы, для облегчения выполнения задачи, нами была несколько изменена инструкция к выполнению методики. Мы рекомендовали испытуемым обратить внимание на рисунок лабиринта, выявленный в первых попытках. Это служило подсказкой для правильности построения прогноза относительно следующих шагов.

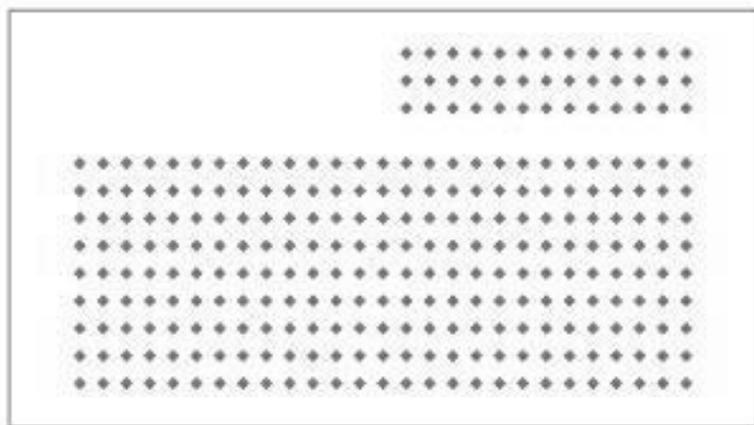


Рисунок 1. Бланк протокола методики «Точечное поле»

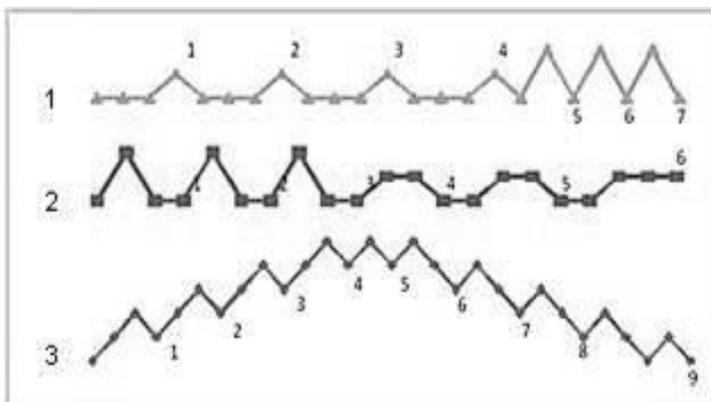


Рисунок 2. Маршруты лабиринтов методики «Точечное поле»

Найти маршруты лабиринтов возможно лишь при его прохождении, последовательно извлекая необходимую информацию об условиях задачи с каждым шагом, выполняемым на основании прогнозирования предстоящего изменения рисунка лабиринта. Ориентировочный и исполнительный этапы лабиринта отражают первоначальный поиск и проверку субъективного прогноза относительно заданного лабиринтного рисунка. На этапе контрольных действий прогноз должен реализоваться. Чем более прогноз испытуемого относительно последующего изменения маршрута лабиринта соответствовал его реальному рисунку, тем меньше становилось ошибочных ходов, либо они вообще отсутствовали. Нахождение заданной закономерности демонстрирует успешность решения задачи и свидетельствует о достаточной сохранности и сформированности процессов прогнозирования.

Таким образом, отсутствие ошибочных действий на контрольных участках лабиринта определяется полнотой и определенностью прогноза, детерминирующей успешность решения задачи.

При оценивании результатов данного исследования нами учитывалось количество ошибочных ходов на этапе ориентировочных действий, контрольных и исполнительных действий при прохождении маршрута лабиринта, что дает возможность качественного анализа прогностических возможностей испытуемых.

Статистическая обработка данных выполнения методики «Точечное поле» выявила:

- в первом лабиринте на ориентировочном этапе (участок 1—4), количество пробных действий у испытуемых основной и контрольной

группы не имеют значительных различий: 2,94 и 2,72 соответственно. По-видимому, отсутствие статистически значимых различий связано с тем, что ситуация новизны вызывает затруднения как в норме, так и в патологии;

- различия увеличиваются на исполнительском этапе и составляют 3,09 и 2,72 соответственно. Количество проб у больных больше, чем у здоровых, и коэффициент корреляции составляет 0,58*. Это может объясняться трудностями формирования прогноза у испытуемых основной группы;

- на этапе контрольных действий наблюдается наибольшее несоответствие, а именно: 1,47 в основной группе, и 0,56 — в контрольной, коэффициент корреляции составляет 0,71*. Это может свидетельствовать о том, что прогноз испытуемыми основной группы не реализован.

Результаты выполнения задания на участке 5—7 (лабиринт 1), демонстрируют статистически значимую разницу в количестве пробных шагов на ориентировочном и контрольном этапах маршрута с коэффициентом корреляции 0,74* и 0,62* соответственно. Это свидетельствует о снижении эффективности прогностической функции мышления у испытуемых основной группы на данном участке лабиринта, и возможно, объясняется также трудностями вработываемости в новые условия задания ввиду инертности психических процессов.

Данные выполнения контрольного участка 1—3 (лабиринт 2) показали отсутствие статистически значимых различий между испытуемыми обеих групп, что позволяет говорить о наличии резервной способности испытуемых основной группы к формированию прогноза. Однако, участок 4—6 маршрута лабиринта вновь выявил статистически значимые показатели не успешности испытуемых основной группы, что, может интерпретироваться как истощение ресурсной способности этих испытуемых к эффективному прогнозу в условиях неопределенности.

Закономерность рисунка маршрута 3 лабиринта усложнена по сравнению с предыдущими и определяется смещением каждого очередного участка вверх или вниз по вертикали, что обнаруживается только на участке 2 первой половины маршрута и на 7 участке при изменении закономерности во второй половине маршрута (см. график 1, лабиринт 3). Выполнение испытуемыми основной группы выявило трудности прогнозирования на участке 3—6, когда меняется принцип строения лабиринта. Это, по-видимому, может объясняться трудностями изменения прогнозирования испытуемых основной группы в ситуации кардинальных изменений маршрута

лабиринта. Примечательно, что на контрольном участке 3 лабиринта статистически значимых различий не выявлено, что возможно, указывает на наличие прогноза, однако реализуется он через значительные затруднения.

Результаты выполнения методики испытуемыми основной и контрольной групп представлены в таблице 1.

Таблица 1.

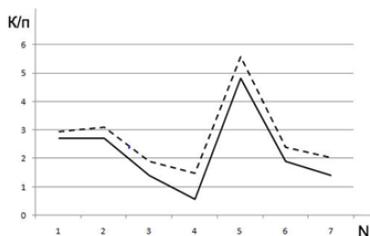
Количественные показатели поисковых проб маршрутов лабиринтов

№ лабир.	Участок лабирин.	Больные	Здоровые	Коэффициент корреляции
1	1	2,94	2,72	0,25
	2	3,09	2,72	0,41
	3	1,9	1,39	0,58*
	4	1,47	0,56	0,71*
	5	5,58	4,83	0,74*
	6	2,38	1,89	0,49
	7	2,03	1,41	0,62*
2	1	4,61	3,65	0,86*
	2	2,94	1,88	0,74*
	3	1,84	1,18	0,36
	4	3,7	3,31	0,39
	5	3,09	2,44	0,45
	6	1,49	0,6	0,81*
3	1	3,09	2,08	0,21
	2	3,68	3,56	0,12
	3	3,5	2,5	0,83*
	4	3,16	2,44	0,72*
	5	2,13	1,56	0,57*
	6	2,78	2,75	0,03
	7	3,35	3,06	0,37
	8	3,73	3,06	0,57*
	9	4,62	4,25	0,51

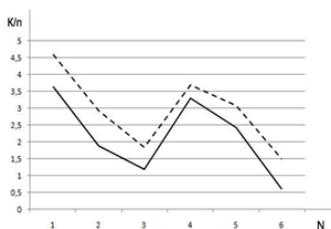
Примечание: индекс — статистическая значимость различий по t-критерию Стьюдента при $p < 0,05$. Цветом выделены контрольные участки маршрутов лабиринтов*

Графики, отражающие динамику прохождения лабиринтов испытуемыми обеих экспериментальных групп, не демонстрируют явных нарушений логики выполнения задания (рисунок 3). Испытуемые придерживались требований инструкций, соизмеряли свои

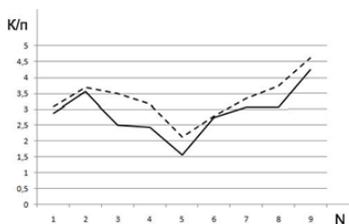
действия с поставленной целью. Наиболее заметны изменения при прохождении 3 лабиринта методики, являющегося объективной усложненным, по сравнению с двумя предыдущими.



Лабиринт №1



Лабиринт №2



Лабиринт №3

----- больные;
 ————— здоровые;
 К/п — количество проб;
 N — номер участка лабиринта

Рисунок 3. График. Показатели динамики поиска закономерностей лабиринтов (по участкам) методики «Точечное поле» испытуемыми обеих групп

В исследовании с помощью методики «Точечное поле», нами выявлены особенности процессов прогнозирования в мыслительной деятельности у лиц с травматическим поражением головного мозга в резидуальном периоде.

Выполнение методики «Точечное поле» испытуемыми основной группы отражает недостаточную сформированность, а скорее нарушения, связанные с выявленными ограничениями прогноза и его реализации, в частности, при удержании цели задания, при реализации прогностических действий на всех этапах (ориентировочном, исполнительном, контрольном) решения предъявляемых задач сенсорного типа.

Результаты исследования продемонстрировали парциальную сохранность способности к прогнозированию, с затруднённой ее реализации и, истощаемостью резервной способности к формиро-

ванию прогноза у лиц с отдаленными последствиями ЧМТ. А также результаты нашего исследования показывают снижение эффективности прогностической функции мышления у лиц с отдаленными последствиями ЧМТ, что, возможно, объясняется также трудностями вработываемости в новые условия задания ввиду инертности психических процессов.

Методика «Точечное поле» в качестве диагностического инструмента может быть применена для исследования процессов прогнозирования в экспериментально-психологическом эксперименте для решения диагностических вопросов психиатрической практики.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. — М., 1979. — 230 с.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология. Под ред. А.С. Спиваковской / М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 576 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности — М., 1980. — 225 с.
4. Корнилов А.А. Клинико-социальные аспекты неблагоприятного течения травматической болезни головного мозга (по данным отдаленного катамнеза), Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора медицинских наук, М., 1984. — 21 с.
5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мыслительная деятельность и механизмы ее саморегуляции // Психология технического творчества: Тезисы докл. симпозиума. — М., 1973. — С. 22—28.
6. Кудрявцев И.А., Сафуанов Ф.С. Патопсихологические симптомокомплексы нарушений познавательной деятельности при психических заболеваниях: факторная структура и диагностическая информативность// Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1989. Вып. 6. С. 86—92.
7. Маджидов Н.М. с соавт. Сотрясение головного мозга легкой степени. — Т.: Медицина, 1980. — 208 с.
8. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. М.: «МЕДпресс», 1999, С. 151—152.
9. Осницкий А.К. Опережающее отражение в структуре регуляции деятельности //Общие закономерности и типологические особенности саморегуляции деятельности: Сборник. — М., 1985. — Деп. В ОЦНИ «Школа и педагогика» МП СССР и АН СССР 12.08.85 — № 153. — 85 с.
10. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. — М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. — 2010. — 232 с.

11. Суннатова Р.И. Возрастные и индивидуальные особенности прогнозирования в процессе решения задач. Дис. канд. психол. наук, М. — 1986. — 158 с.
12. Суннатова Р.И. Саморегуляция мыслительной деятельности. Изд-во: «Фан». — Т. — 2005. — 256 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЯХ

Яковлев Владимир Александрович

*д-р мед. наук, профессор кафедры общей и практической психологии,
Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова,
г. Москва*

Яковлева Юлия Владимировна

*врач-психиатр психиатрической больницы № 1 им. Н.А. Алексеева,
г. Москва
E-mail: vjakovlev@mail.ru*

Поведенческая психотерапия является одной из самых эффективных форм психологической помощи в кризисных ситуациях. В последнее время поведенческая психотерапия используется и является эффективным методом психологической помощи при многих формах пограничных психических нарушений, включая посттравматические стрессовые расстройства, фобии, навязчивости.

Поведенческая психотерапия это форма воздействия, предполагающая обучение новым, более эффективным и здоровым формам поведения, изменение или устранение болезненных форм поведения. Для терапии необходим анализ кризисной проблемы с учетом ее составляющих (социальные и личностные особенности пациента) и использование тех из них, которые в наибольшей степени подходят для применения в условиях выявленных особенностей.

Поведенческая терапия человека, находящегося в кризисной ситуации, осуществляется в несколько этапов.

Первый этап — поведенческая диагностика. На этом этапе определяют цель терапии, возможные результаты психотерапевтического воздействия. Определяются особенности поведения,

требующие коррекции. В дальнейшем исследуются факторы, которые могут оказать влияние на результат терапии. На следующем этапе осуществляется собственно психотерапевтическое вмешательство. Оно включает план терапии, частоту встреч, форма вмешательства (групповая и (или) индивидуальной). На третьей психотерапии проводится контроль ее эффективности по особой схеме, известной в экспериментальной психологии как «модель А-В-А». Эта модель предполагает сравнение особенностей поведения испытуемого (А) до и после терапевтического вмешательства (В). Если поведения испытуемого (пациента) после терапии приблизится к поведению, которое для пациента является желательным, то результат достигнут. Если ожидаемых изменений не будет обнаружено, то конкретизируются цели или, вносятся изменения в программу психотерапевтических мероприятий.

При работе в чрезвычайных ситуациях могут использоваться специальные формы психологической помощи и поддержки, своего рода «психологическая первая помощь» При оказании помощи пострадавшим в результате травматических событий психотерапевт или психиатр может иметь дело не только с внешними стимулами (хотя такой кризис связан именно с внешними событиями), но и с внутренними — переживание последствий травмирующих психику событий и катастроф. Это предполагает необходимость разделения изменений в поведении обусловленных событием (например, психическая заторможенность или угнетенное состояния), при которых сам внешний стимул уже не имеет особого значения и изменения в поведении и настроении обусловленные постоянным влиянием измененного внешнего стимула в форме возникших навязчивых представлений или мыслей. В первом случае цель терапии состоит в устранении болезненного поведения — в этом случае применяются приемы кратковременного облегчения. В случае же с внутренним стимулом задачей терапии является устранение этого внутреннего стимула, или обучение пациента контролю над ним — при этом применяются способы долговременного овладения кризисной ситуацией.

В зависимости от времени имеющегося у психотерапевта или психолога для детального анализа ситуации психотерапевтическая помощь подразделяется на краткосрочную и долгосрочную кризисную поведенческую психотерапию.

При оказании помощи необходимо знать следующие особенности поведения лиц переживающих психическую травму. При событиях, угрожающих жизни, реакция человека в первую очередь обусловлена инстинктивным поведением и личностными особенностями. Психи-

ческие расстройства как реакция на стресс в большинстве случаев представлены острым психомоторным возбуждением проявляющейся в быстрых нецеленаправленных движениях чрезмерной живости мимики и жестов. В выраженных случаях развивается психогенный ступор, в этом случае человек лежит с закрытыми глазами не реагируя на окружающее. При этом замедлены не только психические реакции, но и угнетены рефлексy [1, с. 216—226].

После того как острые проявления исчезли наступает следующий период переживания кризиса продолжающийся от двух до четырех недель. В этот период времени может отмечаться затрудненное засыпание, ночные пробуждения. В ряде случаев выявляется эмоциональное напряжение, нерешительность, неуверенность в своих силах и собственных возможностях.

Методы поведенческой психотерапии кризисных состояний условно можно разделить на приемы кратковременного облегчения и способы долговременного воздействия для овладения кризисом.

Анализ научных разработок [2, с. 27—31; 3, с. 270—289] практического опыта специалистов [5, с. 123—187] при оказании помощи лицам переживающим кризис, собственный опыт оказания психотерапевтической помощи в экстренных ситуациях мирного и военного времени [4, с. 41—47] дает возможность использовать следующий алгоритм оказания помощи в острой кризисной ситуации.

- Выявите пострадавших, в наибольшей степени нуждается в помощи (к ним относятся лица находящиеся в состоянии заторможенности, неспособные отвечать на вопросы и имеющие телесные проявления травм)
- Постарайтесь проанализировать ситуацию и определить, какая помощь (помимо психологической) требуется,
- Сообщите пострадавшему, кто вы и какие функции выполняете. Узнайте имена нуждающихся в помощи. Сообщите пострадавшим, о скором прибытии помощи и что вы об этом позаботились.
- Сообщите пострадавшему какие меры требуется принять для оказания помощи в его случае. Расскажите о вашей квалификации и опыте. Дайте понять пострадавшим, что в создавшейся ситуации он не одинок, что Вы останетесь с ним до приезда скорой помощи или бригады специалистов.
- По возможности создать пострадавшему условия, исключющие общение его со случайными людьми или непрофессионалами, или оградить от влияния психотравмирующей ситуации (перенести в безопасное место)

- Выслушать пострадавшего, проявляя при этом терпение. Установить телесный контакт, который, как правило способен успокоить пострадавших (Можно взять пострадавшего за руку или погладить по плечу).

- Сообщите пациенту, ваши ожидания от терапии и когда вы ожидаете поручить результат от вмешательства.

- Дайте пострадавшему сказать то, что он хочет. Слушайте его активно, будьте внимательны к его чувствам и мыслям. Пересказывайте позитивное.

- Привлекайте людей из ближайшего окружения пострадавшего для оказания помощи. Инструктируйте их и давайте им простые поручения. Избегайте любых слов, которые могут вызвать у кого-либо чувство вины.

- Постарайтесь оградить пострадавшего от излишнего внимания и расспросов. Давайте любопытным конкретные задания.

Предлагаемый алгоритм психотерапевтического общения и применение описанных технологий приводит к улучшению самочувствие пациента, влияет на его поведение и установки. В последующем это может изменить соотношение позитивных и негативных мыслей и чувств в пользу позитивных.

Список литературы:

1. Психиатрия. Национальное руководство М. Гэотар — Медиа, 2009. — 1008 с.
2. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия. М.: Академия, 2002. — С. 27—31.
3. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. М.: ОЛМА — пресс, 2005. — 608 с.
4. Яковлев В.А. Суициды и кризисные состояния, их последствия, критерии и стратегии помощи. В сб. Профилактика кризисных состояний, усиление жизнестойкости предупреждение суицидального поведения. Материалы конференции Москва, 2009. — С. 41—47.
5. Lasogga F., Gasch B. Psychische erste Hilfe bei Unfallen. Wien: Strumpf und Kossendey, 1997. — 247 p.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Нарзуллаева Мехринисо Батуровна

стажер-исследователь

Ташкентского Государственного педагогического университета,

г. Ташкент

E-mail: sunrano@mail.ru

Среди авторов, занимавшихся изучением трудных жизненных ситуаций, можно назвать Л.И. Анцыферову (1994), В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович (2004) и многих других. Изучению проблемы эмоциональных состояний в сложных ситуациях посвящены многие современные исследования Ф.Е. Василюка (1984), Т.В. Корниловой (2003), Н.Е. Водопьянова (2009) и многие др.

Целью нашего исследования стало выявление и изучение личностных особенностей людей разных возрастов, предопределяющих характеристики поведения в трудной жизненной ситуации (использование конструктивных или же деструктивных стратегий разрешения трудной жизненной ситуации). В качестве инструмента для измерения личностных характеристик испытуемых была использована методика К. Роджерса, Р. Даймонда «Уровни сформированности социальной адаптации» (адаптированной Т.В. Снегиревой) [5]. Она предназначена для диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации. Чтобы выявить склонность испытуемых к тем или иным стратегиям мы использовали методику В. Янке и Г. Эрдманна «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (перевод и адаптация русскоязычной версии Н.Е. Водопьяновой) [3].

Для доказательства гипотез исследования были применены методы математико-статистической обработки данных с применением программы SPSS.

В исследовании мы предположили, что, вероятно, использование деструктивных копинг-стратегий более свойственно людям в юношеском возрасте, чем в зрелом. Также мы предположили, что зрелость саморегулятивных процессов личности, возможно, влияет на выбор стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Социально-адаптивные люди в большей степени склонны к использованию конструктивных копинг-стратегий, чем социально-дезадаптивные.

В исследовании приняло участие 127 человек, 22 из которых были отсеяны по результатам шкалы лжи из методики Роджерса-Даймонда.

В ходе данного исследования методом дисперсионного анализа были выявлены различия в использовании стратегий совладания испытуемыми разного возраста: «1970—1979», «1980—1989» и «1990—1995» годы рождения. Выяснилось, что младшей группе более свойственно, чем старшей, использование 4-х копинг-стратегий: беспомощность, бегство от стрессовой ситуации, агрессия и поиск социальной поддержки (см. таблицу 1).

Младшая группа представлена испытуемыми юношеского возраста и ранней взрослости (17—22 года). В этом возрасте человек сталкивается с решением задач качественно нового уровня. Желание приобрести независимость, вступить во взрослый мир, сопряжено с возрастанием ответственности, с необходимостью принимать решения, которые существенно повлияют на течение жизни (выбор профессии, стремление к финансовой независимости, интимно-значимые отношения, особые отношений с родителями и т. д.). Естественно, что при отсутствии должного опыта возрастает потребность в поддержке и помощи со стороны сверстников, старших, родителей (поиск социальной поддержки).

Таблица 1.

Влияние возраста на выбор копинг-стратегий

Тип стратегии совладания	Копинг-стратегии	Средний балл в ст. возрастной гр. (70—79 г. р.)	Средний балл в мл. возрастной гр. (90—95 г. р.)	F-значе-ние	p-значе-ние
Деструктивные	Беспомощность	5,3	8,8	8,2	0,007
	Бегство от стресс. ситуации	8,0	10,8	3,5	0,069
Отдельные шкалы	Агрессия	7,4	10,9	5,1	0,030
	Поиск социал. поддержки	9,3	12,4	4,9	0,032

В новой социальной ситуации происходит изменение самооценки в структуре образа — «Я». Человек постоянно проверяет себя, пробует свои новые возможности. Если самооценка не находит должной опоры во внешнем социальном пространстве, то эта ситуация, несомненно, должна рассматриваться как фрустрирующая. При этом фрустрация касается не чего-то второстепенного, так как блокируется одна из базовых, фундаментальных потребностей личности, каковой, несомненно, является потребность в признании, уважении и самоуважении. Эта ситуация может провоцировать раздраженность, агрессию и негативизм. Тем не менее, находясь в одной социальной ситуации, разные люди по-разному реагируют на жизненные трудности.

Таблица 2.

Влияние фактора социальной адаптивности на выбор стратегий совладающего поведения

Копинг-стратегии		Ср. балл в социально-адап. гр.	Ср. балл в социально-дезадап.гр.	F-значение	p-значение
Конструктивные	Самоутверждение	13,6	11,8	3,2	0,082
	Позитивная самомотивация	18,9	15,0	5,9	0,019
	Действия по контролю	47,8	40,8	4,0	0,053
Деструктивные	Социальная замкнутость	7,8	10,6	5,9	0,020
	Беспомощность	5,4	9,8	12,7	0,001
	Жалость к себе	6,7	9,1	3,5	0,070
	Самообвинение	9,4	11,6	2,8	0,100
	Агрессия	7,5	11,9	5,7	0,022
	Все деструктивные стратегии	50,1	65,3	6,9	0,012
	Антиципирующее избегание	14,3	12,0	3,0	0,089

В исследовании мы рассматривали феномен социальной адаптивности как комплексное понятие, включающее в себя ряд характеристик (принятие себя и других, интернальный локус контроля, эмоциональный комфорт, доминирование), детерминирующих выбор конструктивных копинг-стратегий. В результате оказалось, что 8 из 20-ти представленных в методике стратегий испытывают на себе влияние фактора социальной адаптивности — 4 с 95 %-ным доверительным интервалом и 4 с 90 %-ным (см. таблицу 2).

В «адаптивной» группе испытуемые в трудных жизненных ситуациях значительно чаще обращаются к действиям по самокон-

тролю, особенно к позитивной самомотивации. Они склонны анализировать ситуацию, контролировать собственные реакции, свое поведение, сохранять самообладание. Кроме того, активнее используется в этой группе стратегия «самоутверждения», позволяющая обеспечивать себе успех и признание окружающих.

В дезадаптивной группе значимо больше проявляются деструктивные копинг-стратегии. Таким людям в случае затруднений более свойственно уединяться от других, сочувствовать самим себе и завидовать окружающим. Они чаще испытывают чувства беспомощности, безнадежности, разочарованности, реагируют на происходящее раздраженно, агрессивно. В последующем стараются избегать подобных ситуаций, а не справляться с ними.

Полученные результаты, мы проверили корреляционным анализом (см. таблицу 3). Все показатели социальной дезадаптивности (экстернальность, эмоциональный дискомфорт, ведомость, уход от проблем, конфликт с другими) имеют положительные значения корреляции с деструктивными копинг-стратегиями. Эмоциональный дискомфорт и ведомость «отрицательно» взаимосвязаны с контролем над ситуацией и с позитивной самомотивацией. Есть только два положительных показателя корреляции, составляющих социально-психологической дезадаптивности с конструктивными стратегиями совладающего поведения: уход от проблем связан с психомышечной релаксацией и замещением.

Таблица 3.

Взаимосвязь копинг-стратегий с показателями социальной адаптивности

Копинг-стратегии	Интернальность		Эмоциональный комфорт	
	Значение корреляции	р-значения	Значение корреляции	р-значения
Действия по контролю	0,488	0,000	0,368	0,001
Самоконтроль	0,426	0,000	0,308	0,006
Самообвинение	0,424	0,000	-	-
Самоутверждение	0,368	0,001	-	-
Обращение к позитиву	0,328	0,003	-	-
Контроль над ситуацией	0,360	0,001	-	-
Позитивная самомотивация	-	-	0,381	0,001

Это свидетельствует о том, что конструктивные копинг-стратегии не всегда связаны с направленностью на эффективное решение проблемы. В некоторых случаях они могут быть своеобразной «пилюлей» от стресса, защитным механизмом, помогающим забыть о реальности проблем.

В целом, сформированность системы саморегуляции, интернальный локус контроля, принятие себя и других, эмоциональный комфорт можно считать детерминантами использования конструктивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. В этом смысле социально-психологическую адаптивность можно рассматривать, как способность видеть в трудностях возможность развития, раскрытия личностного потенциала. Зрелость саморегулятивных механизмов позволяет в критический момент активизировать дополнительный ресурс для преодоления жизненных преград.

Список литературы:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. С. 3—19.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета. 1984. — 200 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов — М.: Аспект Пресс. 2003 — 286 с.
5. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. — СПб.: Речь. 2004 — 256 с.
6. Снегирева Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции. В Сб. науч. трудов «Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога». — М.: Изд. АПН СССР, 1987. — С. 89—98.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КОМПЕНСАТОРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лирнык Алла Александровна

*музыкальный руководитель МБДОУ «Детский сад № 97 «Светлица»,
г. Норильск*

E-mail: alla.lirnyk@yandex.ru

В последние годы в нашей стране стало более заметным стремление к тому, чтобы изменить сложившуюся ситуацию с обучением и воспитанием детей с задержкой психического развития в лучшую сторону. Приняты на государственном уровне соответствующие законодательные акты (Федеральный закон об образовании в РФ от 21.12.2012 г.).

Важно отметить, что на фоне повышения рождаемости — увеличивается число детей с нарушениями психического развития, поэтому проблема роста числа детей с задержкой психического развития в последние десятилетия обозначилась особенно остро.

В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном коррекционном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. К ним относят детей с нарушениями слуха, нарушением зрения, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением интеллектуального развития, с комплексным нарушением психического развития и др. [1, с. 5].

Ситуация в городе Норильске также вызывает опасение. Так на 1 января 2013 года, по данным Управления общего и дошкольного образования Администрации города Норильска, дошкольные образовательные учреждения посещают 4308 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Из них 143 ребенка по результатам территориальной психолого-медико-педагогической комиссии имеют задержку психического развития, т. е. 3 %. Из них только 87 детей посещают

группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР в ДОУ, остальные 56 детей посещают группы общеразвивающей направленности в связи с отсутствием необходимого количества групп в ДОУ города Норильска для детей с ЗПР.

Группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР в дошкольных образовательных учреждениях, как организационная форма свидетельствует о поисках условий, адекватных психическим и физическим возможностям дошкольников. Одним из направлений деятельности группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР является разработка коррекционной технологии, направленной на преодоление недостатков психомоторной сферы детей с ЗПР. Составной частью этой технологии являются занятия по коррекционной ритмике, где раскрываются принципы отбора содержания занятий коррекционной ритмикой, определяются задачи, структура занятий, перспективное планирование. В каждом конкретном случае комплекс игр и упражнений подбирается музыкальным руководителем ДОУ с учетом индивидуально-типологических особенностей детей на основе результатов диагностического обследования.

Можно со всей определенностью утверждать, что для работы с детьми с задержкой психического развития необходимо проектировать особую технологию — такую, как коррекционная ритмика.

Все выше сказанное позволило нам сформулировать тему исследования: «Компенсаторные возможности коррекционной ритмики для развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития».

Объект исследования — психомоторная сфера детей с задержкой психического развития.

Предметом исследования — компенсаторные возможности коррекционной ритмики для развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития.

Целью настоящей работы является реализация возможностей для развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования — основывается на том, что коррекционная ритмика является эффективным средством развития нарушений психомоторной сферы.

Для достижения цели и проверки гипотезы нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. раскрыть особенности психофизиологического развития детей с задержкой психического развития;

2. изучить особенности развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития;
3. выявить основы организации и проведения занятий коррекционной ритмики;
4. определить уровень сформированности психомоторной сферы детей с задержкой психического развития;
5. обусловить специфику и эффективность проведения занятий коррекционной ритмики с детьми с задержкой психического развития.

Методологическую основу исследования составляют работы педагогов-психологов: *Т.А. Власовой, Т.В. Егоровой, М.С. Певзнер, П.Б. Шошина; дефектологов: К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской, И.И. Мамайчук.*

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов:

- теоретический анализ педагогической и психологической литературы,
- обобщение психолого-педагогического опыта;
- организация психолого-педагогического исследования с использованием эмпирических методов: проведение диагностики;
- интерпретационный метод — количественный и качественный анализ.

Опытно-экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 97 «Светлица» города Норильска. В исследовании приняли участие дети группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР в количестве 10 человек.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов как в практической деятельности педагогов-дошкольников в условиях дошкольных образовательных учреждений, так и в иных учреждениях, работающих с детьми с ЗПР.

Задержка психического развития — одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов [4].

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с признаками ее функциональной незрелости. Причины, обуславливающие задержку психического развития, многообразны. С одной стороны — это инфекции, интокси-

кации, травмы, воздействующие на мозг ребенка преимущественно на ранних стадиях внутриутробного и постнатального развития. С другой стороны — это неблагоприятные микросоциальные условия, которые выступают как дополнительный фактор, усугубляющий состояние ребенка [2, с. 17].

Основоположником отечественной детской психиатрии является Груня Ефимовна Сухарева. Начиная с 1960-х г. именно она предложила использовать термин «задержка психического развития». Исследуемый феномен Г.Е. Сухарева характеризует замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности [12].

Комплексное изучение задержки психического развития как специфической аномалии детского развития развернулось в отечественной дефектологии в 60-гг. XX века. Острейшая необходимость разработки теоретических аспектов психического развития детей с ЗПР в сравнении с другими аномалиями развития, а также в сравнении с полноценно развивающимися детьми, по мнению М.С. Певзнер, была обусловлена главным образом нуждами образования и педагогической практики. Так в 1982 году сотрудником научно-исследовательского института дефектологии К.С. Лебединской и ее коллегами была разработана классификация типов задержки психического развития: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического происхождения. Все четыре типа имеют свои особенности. Отличительная черта данных типов состоит в их эмоциональной незрелости и нарушении познавательной деятельности [8].

Психомоторное развитие имеет важнейшее значение в психическом развитии ребенка, это сложный процесс, который характеризуется определенной последовательностью и неравномерностью созревания отдельных функций головного мозга [10];

Кандидат педагогических наук, профессор Галина Анатольевна Волкова по состоянию моторики выделяет четыре группы детей:

- Первая группа — нарушения темпа, ритма, мимического тонуса, ориентировки и коллективного взаимодействия, при этом внимание и активность не нарушены, недочеты моторики быстро корректируются [5, с. 24];

- вторая группа — отсутствие ловкости, быстроты, точности, темп замедленный, внимание вялое, активность пробуждается постепенно, инициативы почти нет, усвоение знаний требует дополнительной переработки, работа над растормаживанием мышечного напряжения

и улучшением координации движений не дает хороших результатов, могут иметь место случаи легкой моторной отсталости [5, с. 24];

- третья группа — сильная мышечная заторможенность, вы тянутое палкообразное положение рук, растопыренные или сжатые в кулак пальцы, отсутствие сгибания при движении рук и минимальное сгибание одной руки или качание вытянутых рук, особенно сильна заторможенность шеи и плеч, работа с этими детьми требуется и коллективная и индивидуальная, дети часто отказываются от коллективных игр, предпочитают играть в одиночку, играют с серьезным лицом, не проявляя ни каких эмоций, отказываются от активных ролей, сроки работы длительные [5, с. 25];

- четвертая группа — моторно-возбудимые, с избытком бесцельных движений, производимых в быстром темпе, спокойное положение для них трудно выполнимо, в коллективной игре не ждут своей очереди, стремятся к непрерывным движениям, мышечный тонус сильно напряжен, наблюдается повышенное эмоциональное отношение к игре, подвижные игры действуют крайне возбуждающе, активность чрезвычайно повышена, готовы все сделать за других, вмешиваются в чужую игру, проявляют агрессивность, стремятся получить руководящую роль, работа требуется длительная, результаты не всегда положительны [5, с. 26].

Формирование познавательной, речевой, двигательной, эмоциональной сфер детей с ЗПР идет параллельно с формированием чувства ритма. Существует взаимосвязь между ритмической способностью человека, психической деятельностью и поведением. Ритмические способности формируются при взаимодействии зрения, слуха, движения. Поэтому чтобы добиться эффективности в работе с детьми с ЗПР нужно включать в согласованную работу все анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, кинестетический. Возникает необходимость в комплексном развитии мышления, памяти, моторики ребенка. Проблемы двигательной сферы у детей с ЗПР часто связаны с недоразвитием высших психических функций: формированием межанализаторных связей, сниженным вниманием, памятью, восприятием, мыслительным и речевым развитием. Таким образом, на первый план выходит необходимость первоначальной коррекции двигательной сферы детей с ЗПР. Педагогический опыт многих исследователей показывает, что этому в значительной мере способствует ритмика [7, с. 7].

Коррекционная ритмика — это специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных двигательных и психологических упражнений происходит коррекция и развитие

высших психических функций, улучшаются качественные характеристики движения, развиваются такие важные личностные качества, как саморегуляция, произвольность движений и поведения. Коррекционная ритмика является одной из своеобразных форм активной терапии средствами специально подобранных методов и методик, направленных на преодоление недостатков психомоторной, двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР средствами музыкально-ритмической деятельности и психоразвивающих упражнений, построенных на сочетании движений, музыки и слова [7, с. 9].

В практической части данного исследования мы предположили, что коррекционная ритмика является эффективным средством развития нарушений психомоторной сферы у детей с ЗПР.

Для проверки гипотезы нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить уровень сформированности психомоторной сферы детей.
2. Обусловить специфику и эффективность проведения занятий коррекционной ритмики с детьми с задержкой психического развития.

План работы с группой компенсирующей направленности для детей с ЗПР предполагал реализацию следующих этапов: подготовительного, формирующего и контрольного. Осуществлялся данный план в период с сентября по апрель 2011—2012 учебного года.

Большое внимание в нашей работе было уделено подготовительному этапу, на котором осуществлялся подбор методик и диагностик показателей психомоторного развития и признаков их проявления, а также разработка перспективного плана по коррекционной ритмике.

Для проведения исследования и решения поставленных задач на подготовительном этапе нами были проведены следующие диагностические методики:

1. Диагностика психомоторного развития ребёнка по методике А.И. Бурениной.
2. Карта обследования уровня развития психомоторных функций воспитанников А.И. Бурениной [11, с. 40].

К основным показателям уровня сформированности психомоторного развития ребёнка нами были отнесены следующие показатели:

- Эмоциональная комфортность (отзывчивость) — этот фактор характеризует хорошее самочувствие, уравновешенное поведение, удовольствие от движений и самого участия ребенка в игре;

- Внимание — этот фактор характеризует способность ребенка, не отвлекаясь от музыки и процесса движения правильно выполнить ритмическую композицию от начала до конца самостоятельно;
- Память — этот фактор характеризует запоминанием композиции из 6 повторов;
- Произвольность (способность управлять своими действиями, контролировать их) — этот фактор характеризует умение подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме в соответствии с музыкой;
- Координация, ловкость движений — ребенок исполняет точно показанные движения, правильно сочетает движения рук и ног при ходьбе, в упражнениях, играх, танцах. Движения пластичные, свободные, хорошо координированные [3].

На первом этапе работы обследовали детей с помощью методики А.И. Бурениной «Диагностика психомоторного развития ребёнка» (Таблица 1).

Таблица 1.

Карта обследования уровня развития психомоторных функций воспитанников группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР за 2011—2012 учебный год (сентябрь 2011 года)

Показатели	Имя ребенка, возраст										Общий уровень сформированности у группы
	5,7	6,8	6,5	6,0	6,4	6,9	7,1	6,3	7,9	5,7	
	К. Артем	В. Дима	К. Лейла	С. Илья	Р. Никита	М. Руслан	С. Олег	Т. Андрей	Ю. Эмма	В. Женя	
Эмоциональная комфортность	Н	С	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С
Внимание	Н	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	Н
Память	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Произвольность	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
Координация, ловкость движений	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н
Общий уровень ребенка:	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н

Анализ данной диагностики позволил сделать вывод, что по состоянию на 15.09.2011 года девять детей имеют низкий уровень развития психомоторных функций, что составляет 90 % детей; один ребенок имеет средний уровень, что составляет 10 %; с высоким уровнем детей не выявлено.

При анализе результатов мы выявили качественные и количественные показатели развития психомоторных функций воспитанников (Таблица 2).

Таблица 2.

Качественные и количественные показатели развития психомоторных функций воспитанников на 15.09.2011 года

Показатели	Количественный показатель (чел.)			Качественный показатель (%)			Общий уровень сформированности у группы
	Н	С	В	Н	С	В	
Эмоциональная комфортность	5	5	0	50	50	0	С
Внимание	6	4	0	60	40	0	Н
Память	10	0	0	100	0	0	Н
Произвольность	9	1	0	90	10	0	Н
Координация, ловкость движений	9	1	0	90	10	0	Н

При анализе результатов мы выявили следующие показатели:

- эмоциональная комфортность (отзывчивость) пять детей имеют низкий уровень, что составляет 50 % . Движения выполняют замедленно, с опозданием, либо слишком торопливо. Пять детей имеют средний уровень, что составляет 50 % — движения выполняют старательно, но с заметным напряжением. Не попадают в движения на сильную долю;

- внимание детей — шесть детей имеют низкий уровень, что составляет 60 % — испытывают большие затруднения при выполнении ритмической композиции. А четыре ребенка имеют средний уровень — 40 % — правильно выполняют ритмическую композицию, но с некоторыми подсказками;

- произвольность — умение подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме в соответствии с музыкой — девять детей

имеют низкий уровень, что составляет 90 % — дети не умеют подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме. Дети имеют повышенную возбудимость, ускоряют движения, перескакивают, торопятся. Один ребенок имеет средний уровень — 10 % — ребенок умеет подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме. Однако наблюдается запаздывание, задержка и медлительность в движении;

- координация, ловкость движений — девять детей имеют низкий уровень, что составляет 90 % — движения детей скованные, плохо координированные, неритмичные. Один ребенок имеет средний уровень — 10 % — ребенок не всегда правильно сочетает движения рук и ног при ходьбе, в упражнениях, играх, танцах. Движения угловатые, нет точной координации.

Таким образом, в результате диагностики мы получили достаточно полную картину уровня развития психомоторных функций воспитанников группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР на начало 2011—2012 учебного года.

13.04.2012 года осуществлялось контрольное диагностическое обследование, показывающее динамику в развитии психомоторной сферы ребенка (Таблица 3).

Таблица 3.

Карта обследования уровня развития психомоторных функций воспитанников группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР за 2011—2012 учебный год (апрель 2012 года)

Показатели	Имя ребенка, возраст										Общий уровень сформированности у группы
	6,2	7,3	7,0	6,7	6,11	7,4	7,8	6,10	8,4	6,2	
	К. Артем	В. Дима	К. Лейла	С. Илья	Р. Никита	М. Руслан	С. Олег	Т. Андрей	Ю. Эмма	В. Жения	
Эмоциональная комфортность	С	В	В	С	В	С	В	С	В	С	В
Внимание	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С
Память	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
Произвольность	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С
Координация, ловкость движений	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
Общий уровень ребенка:	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С

При анализе результатов на 13.04.2012 год мы также выявили качественные и количественные показатели развития психомоторных функций воспитанников (Таблица 4).

Таблица 4.

Качественные и количественные показатели развития психомоторных функций воспитанников на 13.04.2012 года

Показатели	Количес- венный показатель (чел.)			Качественный показатель (%)			Общий уровень сформиро- ванности у группы
	Н	С	В	Н	С	В	
Эмоциональная комфортность	0	5	5	0	50	50	В
Внимание	0	9	1	0	90	10	С
Память	0	10	0	0	100	0	С
Произвольность	0	9	1	0	90	10	С
Координация, ловкость движений	0	10	0	0	100	0	С

После проведенной работы мы выявили следующие показатели:

- эмоциональная комфортность (отзывчивость) — пять детей имеют средний уровень, что составляет 50 % — движения выполняют старательно, но с заметным напряжением. Не всегда попадают в движении на сильную долю. Пять детей имеют высокий уровень, что составляет 50 %. Дети выполняют двигательные упражнения с полноценным мышечным напряжением. Точно воплощают музыкальный метроритм в движении. Преобладает хорошее самочувствие, уравновешенное поведение. Получают удовольствие от движений и самого участия в игре. С низким показателем детей не выявлено;
- внимание детей — девять детей имеют средний уровень — 90 % — правильно выполняют ритмическую композицию с некоторыми подсказками. Один ребенок имеет высокий уровень, что составляет 10 % — ребенок способный, не отвлекаясь от музыки и процесса движения правильно выполнять ритмическую композицию от начала до конца самостоятельно. С низким показателем детей не выявлено;

- произвольность — умение подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме в соответствии с музыкой — девять детей имеют средний уровень, что составляет 90 % — дети умеют подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме. Однако наблюдается запаздывание, задержка и медлительность в движении. Один ребенок имеет высокий уровень, что составляет 10 % — умеет подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме в соответствии с музыкой. С низким показателем детей не выявлено;

- координация, ловкость движений — 10 детей имеют средний уровень — 100 % — дети не всегда правильно сочетают движения рук и ног при ходьбе, в упражнениях, играх, танцах. Движения угловатые, нет точной координации. С низким и высоким показателем детей не выявлено.

Таким образом, девять детей с низкого уровня перешли на средний уровень и один ребенок со среднего уровня перешел на высокий уровень. Дети стали участвовать в играх с желанием, однако в процессе игры бывают перепады настроения. Движения выполняются старательно, но с заметным напряжением. Не отвлекаются от музыки и процесса движения, правильно выполняют ритмическую композицию с некоторыми подсказками. Для запоминания композиции требуется не более шести повторений, что свидетельствует о среднем показателе. Дети умеют подчинять свои движения темпу, ритму, динамике, форме, однако отмечается некая медлительность, что характерно для детей с ЗПР.

Результаты применения коррекционной ритмики в группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР показали, что развитие высших психических функций служит опорой для совершенствования музыкально-ритмических движений. У детей повышается уровень владения основными двигательными умениями и навыками: они овладевают разнообразными образно-игровыми движениями, жестами, мимикой, передающими понятный детям образ, улучшается пространственное восприятие: дети могут свободно ориентироваться в зале, выполняют различные перестроения по команде (построение в круг, шеренгу, колонну, два маленьких круга и т. д.); повышается уровень эмоциональной отзывчивости: дети определяют характер, настроение музыки, эмоционально на неё откликаются, могут двигаться в соответствии с характером музыки, имеют любимые игры, танцы; увеличивается объём и качество (гибкость, пластичность) ритмических движений: дети могут ритмично, скоординировано двигаться, самостоятельно создавать элементарные пластические образы и инсценировать сюжетные песни; развивается

произвольность движений и слуховое восприятие: дети могут реагировать на смену темпа, динамики, характера музыки её остановку.

Таким образом, коррекционная ритмика способствует развитию психомоторных функций дошкольников с задержкой психического развития, позволяет получить положительный результат и является целесообразным применением в системе коррекционно-развивающих методик в ДООУ комбинированного вида.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования подтвердилась. Об этом свидетельствуют полученные результаты положительных изменений показателей эмоциональной комфортности, внимания, памяти, произвольности, координации и ловкости движений.

Список литературы:

1. Акатов Л.И. «Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья». Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Акимовой М.К. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. М.К. Акимовой. — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.
3. Буренина А., Сауко Т. «Программа по музыкально-ритмическому воспитанию», 2007. — 37 с.
4. Вагнерова М. Психологическая проблематика детей с ЛДМ // Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с временной задержкой развития. — М.: Педагогика, 1971. — 207 с.
6. Дробинская А.О. «Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь». Москва, «Школьная Пресса» 2005. — 96 с.
7. Касицына М.А., Бородин И.Г. КОРРЕКЦИОННАЯ РИТМИКА. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007. — 216 с.
8. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. — Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Авт.-сост. Ростов н/Д: Феникс, 2004, — 640 с.
9. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

10. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Шашкина Г.Р., Сергеева О.Л.; Под ред. Е.А. Медведевой «Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика»: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений Издательский центр «Академия», / . — М.:2002. — 224 с.
11. Обруч: образование, ребенок, ученик. — 1999. —№ 4. — С. 40—41.
12. Озерецкий Н.И., Гельницц Г.Г. Методика «Особенности психомоторики детей и подростков». Дисс. канд. биол. наук. — М., 1973. — с. 182.

ДИНАМИКА ОБРАЗА «Я» В КАРТИНЕ МИРА ПОДРОСТКОВ

Молоденова Светлана Владимировна

*аспирант кафедры социальной психологии
Московского государственного областного университета,
г. Москва*

E-mail: svetlana.m-sp@yandex.ru

В истории философии, психологии и педагогики всегда был актуален вопрос о том, каким человек представляет себя, окружающий мир, и как это представление определяет жизнедеятельность человека. Исследование представлений человека о самом себе, об окружающем мире имеет большое значение для психологической науки.

Часто возникающей проблемой педагогов, психологов является невнимание к тому, что определяет деятельность учащихся средних школ, формирует отношение к себе и окружающим людям. Понимание закономерностей и особенностей развития образа «Я» становится важным фактором развития индивидуальности, личности и человека как субъекта на разных возрастных этапах [1].

В подростковом возрасте происходит изменение личности к миру и, прежде всего, к себе. Эти кардинальные изменения порождают неизбежные конфликты развивающейся личности как с другими людьми, так и с самим собой (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, А.А. Реан, А.М. Прихожан, Ст. Холл, Ш. Бюлер, К. Левин, Э. Штерн, Ж. Пиаже и др).

Исследования субъективной картины мира посвящены вопросам формирования и развития индивидуальной системы представлений о мире, обществе, о себе (Ю.А. Аксенова, Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Петренко, В.В. Петухов, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов, и др.) [2].

Отдельные психологические аспекты картины мира изучались в социологии, философии (Л.Е. Бляхер, Э. Гуссерль, Н.И. Журавлева, М. Хайдеггер и др.). Тем не менее, большинство исследований базируются на изучении формирования субъективной картины мира, сложившейся в процессе взаимодействия индивида с социумом, беря в расчет события личной жизни, отношение личности к окружающим и к себе [3]. Таким образом, актуальным является вопрос о том, как изменяется образ «Я» в картине мира личности.

Объект исследования: образ «Я» подростков.

Предмет исследования: динамика образа «Я» в картине мира подростков.

Целью исследования является изучение динамики образа «Я» в картине мира подростков.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством решения задач исследования:

- выявление и анализ составляющих картины мира личности подростков;
- исследование особенностей образа «Я» у школьников в младшем подростковом, старшем подростковом возрасте и у старшеклассников;
- на основании обобщения теоретических и экспериментальных данных выявление универсальных и специфических характеристик образа «Я» в картине мира личности в подростковом возрасте.

В качестве научного предположения выступила следующая гипотеза психологического исследования: образ «Я» в картине мира подростков меняется на протяжении данного возрастного периода.

База исследования: 5, 8, 11 классы МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 8» г. Пересвета. Количество респондентов составило 50 человек.

Были использованы методики:

- Тест — опросник самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева;
- Проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е.Б. Весна;
- Тест смысложизненных ориентаций Д. Крамбо и Л. Махоника, адаптированный Д.А. Леонтьевым.

В результате полученных данных были выделены три группы респондентов: младшие подростки (5 класс), старшие подростки (8 класс) и старшеклассники (11 класс).

Для изучения картины мира использовалась проективная рисуночная методика «Карта мира», разработанная Е.Б. Весна. Показано,

что в младшем подростковом возрасте основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 83 % школьников), хобби (для 44 % школьников), материальные ценности (для 39 % школьников); в старшем подростковом возрасте — дом, семья (для 95 % школьников), развлечения (76 %), возрастает значимость межличностного общения (категория «друзья, общение» значима для 71 % школьников). По сравнению с младшим подростковом возрастом, появляются такие категории картины мира как «потребности» и «природа». У старшеклассников основными компонентами картины мира являются дом, семья (значима для 100 % школьников), друзья, общение (значима для 100 % школьников), хобби, материальные ценности, образование (значимы для 50 %) школьников.

В 5, 8, 11 классах у учащихся основными составляющими картины мира являются дом, семья. Ведущая деятельность этого возраста — интимно-личностное общение со сверстниками. Это объясняет тот факт, что одно из главных мест в картине мире учащихся старшего подросткового возраста и старшеклассников занимает общение и друзья (при этом школьники указывают не только друзей и группы сверстников, но и «любимых», «близких» людей). Возрастание роли нематериальных ценностей у старших подростков объясняется возникновением влюбленности в этом возрасте, многие школьники указывают важным составляющим картины мира любовь, счастье и т. п. Младшие подростки, посещая различные кружки, секции, общаются со сверстниками, находят там друзей, для многих из них хобби является возможностью выразить себя в каком-либо деле, показать собственную значимость.

Отмечая динамику картины мира, стоит выделить то, что никто из учащихся старших классов не указал себя («Я») как отдельный компонент картины мира, это объясняется тем, что «Я» школьников интегрировано во все категории и для них нет необходимости выделять «Я» как отдельную часть картины мира.

Для изучения смысловых ориентаций личности, составляющих основу образа «Я» использовался тест смысловых ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолика, адаптированный Д.А. Леонтьевым. Учащиеся старших классов демонстрируют более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Цели в жизни», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь», Общий показатель — «Осмысленность жизни». «Локус контроля — Я» (Я — хозяин жизни) характеризует представление о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями

контролировать события собственной жизни. «Локус контроля — жизнь или управляемость жизни» отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. Это объясняется тем, что в старших классах происходит самоопределение личности, школьники определяют свое дальнейшее существование: куда пойти учиться, что для этого нужно сделать, что из этого получится. Учащиеся ставят перед собой цели, жизнь приобретает осмысленность, направленность, при этом они понимают, что только от них зависит сдача государственных экзаменов, поступление в университет и т. п. Учащиеся младшего подросткового возраста демонстрируют более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни». Это можно объяснить тем, что им важно найти свое место в обществе, стать значимым среди сверстников, что и было подтверждено при анализе картины мира школьников.

Для изучения самоотношения школьников использовался тест — опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Показано, что младшие подростки демонстрируют одобрение своих планов и желаний, принятие себя такими, какие они есть, высокую эмоциональную оценку своего Я, глубокую осознанность Я, способность не скрывать от себя значимую, неприятную информацию, убежденность в том, что их характер, личность, деятельность способны вызвать у других симпатию, одобрение, понимание, школьники рассматривают свое Я как внутренний стержень, интегрирующий их личность и жизнедеятельность. Старшие подростки демонстрируют высокий уровень саморукводства — представление о том, что главным источником активности и результатов, касающихся как личности, так и собственной деятельности является сам субъект, высокую эмоциональную оценку своего «Я», глубокую осознанность «Я», способность не скрывать от себя значимую, неприятную информацию. Старшеклассники показывают высокую эмоциональную оценку своего «Я», высокий уровень саморукводства — представление о том, что главным источником активности и результатов, касающихся как личности, так и собственной деятельности является сам субъект, отмечено высокое самомнение, самоуверенность. Учащиеся старших классов по сравнению с учениками 8 и 5 классов демонстрируют низкий уровень самопривязанности, что говорит о желании меняться, тяге соответствовать идеальным представлениям о себе.

В целом можно отметить, что учащиеся старших классов склонны оценивать себя выше, чем учащиеся пятых и восьмых классов. Это объясняется тем, что в процессе подросткового возраста формируется самосознание — основное новообразование возраста. В связи с этим их представление о себе, образ «Я» более сформирован и гармоничен.

Таким образом, проблема динамики образа «Я» в картине мира подростков является актуальной в настоящее время. Важно изучать факторы, которые определяют деятельность учащихся, формируют позитивное отношение к себе и окружающим людям. Стоит отметить, что образ «Я» изменяется в течение всей жизни человека. Изменяется образ мира и образ «Я» в картине мира личности. Особенно важно изучить эту динамику в подростковом возрасте, поскольку этот возраст является наиболее противоречивым и конфликтным. Отмечено, что компонент «Я» в подростковом возрасте, ранее существовавший как отдельная категория картины мира, становится ее незаменимым звеном, определяя отношение к миру, окружающим людям, себе.

Полученные результаты позволяют сделать выводы:

1. В младшем подростковом возрасте основными компонентами картины мира являются дом, семья, хобби, материальные ценности; в старшем подростковом возрасте — дом, семья, развлечения, друзья, общение. У старшеклассников основными компонентами картины мира являются дом, семья, друзья, общение, хобби, материальные ценности, образование.

2. Старшеклассники склонны оценивать себя выше, чем респонденты других групп. Это объясняется тем, что в процессе подросткового возраста формируется самосознание — основное новообразование возраста. В связи с этим представление о себе старшеклассников, их образ «Я» в большей степени сформирован и более гармоничен.

3. Учащиеся старших классов демонстрируют более высокие показатели по сравнению с другими группами по шкалам «Цели в жизни», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь», «Осмысленность жизни». Это объясняется тем, что в старших классах происходит самоопределение личности, школьники определяют свой дальнейший путь, ставят перед собой цели, жизнь приобретает осмысленность, направленность.

4. Образ «Я» в картине мира определяет отношение личности к миру, обществу и самому себе.

Список литературы:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М., 1999. — 147 с.
2. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. Избранные психол. труды. М.; Воронеж, 1999. — С. 445—451.
3. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира. Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 51—68.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Перекрестова Екатерина Владимировна
учитель-логопед МБОУ ЦДК «ДЕТСТВО»,
г. Краснодар
E-mail: Edelv1414@yandex.ru

Процесс обучения и воспитания неразрывно связаны. Каждый человек, который имеет хоть малейшее отношение к детям, является педагогом. Процесс воспитания начинается в семье и продолжается в учебных заведениях. Педагогика — это совокупность процессов обучения и воспитания, в основе которых лежит передача социального опыта старшего поколения младшему. Современное поколение весьма критично относится к опыту старшего поколения, поэтому приходится действовать методом проб и ошибок. С каждым годом разница между поколениями сильно увеличивается, меняется мировоззрение, отношение к жизни. Также меняется отношение к процессу обучения: если раньше основой образования были знания, умения, навыки, то сейчас во главу угла ставится развитие личности. Но если в основу советского образования закладывались умения и навыки, то в современном образовательном процессе ребенок должен сам «добывать» эти универсальные действия.

Как же работать педагогам с детьми, умеющими ограниченные возможности здоровья? Ведь многие из них обучаются в современной школе. Хотелось бы рассмотреть понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья». Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения,

речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм (РДА); с задержкой развития, комплексными нарушениями развития [1].

Любой состав группы детей требует предусмотреть соответствующий диапазон различий в уровне, содержании и результатах начального школьного образования детей с ОВЗ. СФГОС дифференцируется за счет наличия различных вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей адекватным образованием, преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования. Дифференцированные варианты специального стандарта характеризуются уровнем результата (цензовый — нецензовый), структурой основной образовательной программы, планируемыми результатами обучения, условиями, необходимыми ребенку с ОВЗ для их освоения.

Н.Н. Малофеев., О.С. Никольская, О.И. Кукушкина рассматривают четыре варианта данного стандарта, которые представляют собой системные характеристики требований к уровню конечного результата школьного образования, структуре образовательной программы, условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ. Системные характеристики требований, которые должны найти выражение в стандарте, будут реализованы на высоком уровне только в случае объединения усилий составителей программы, учитывающей способности детей и педагога, нацеленного на интенсивное, максимально полезное для такого ребенка обучение. Позиция родителей, заинтересованных в раскрытии потенциала своих детей, также должна помочь педагогам, но такая заинтересованность встречается не всегда. Авторы пишут: «Стандартизация промежуточных результатов образования на каждой его ступени должна обеспечить сохранение возможности перехода ребенка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Это действительно необходимо для использования потенциальных способностей ребенка и реализации его права на получение образования, адекватного его возможностям, которые раскрываются в самом процессе обучения. Огромную роль в будущем ребенка играют несколько факторов: ранняя комплексная помощь, умение адаптироваться в детском коллективе до периода обучения в школе, современный взгляд педагога на процесс обучения ребенка с ОВЗ, современные, нестандартные методы и технологии в обучении» [3].

Современному учителю сложно, но разве учителю когда-нибудь было легко? Исходя из возможностей каждого ребенка, необходим дифференцированный подход. Тут на помощь любому педагогу (логопеду, психологу, дефектологу) должны прийти верные помощники — родители. Которые тоже являются педагогами, прошли сложный период развития и обучения своего ребенка. Как уже говорилось, раннее воспитание и обучение начинается в семье. Это живой организм, на который влияют разные факторы. На современном этапе развития общества логопеду приходится работать с детьми, имеющими множественные нарушения, и не все они видны на первый взгляд. Любое нарушение имеет причину. Все в организме человека взаимосвязано и если что-то приводит к физиологическому сбою, то развитие различных функций происходит по-другому. Самое главное не упустить тот момент, когда помощь наиболее актуальна. Современное общество требует от человека хорошо развитой коммуникативной функции, умения работать в команде, владеть грамотной, четкой дикцией, уметь находиться в коллективе, удовлетворяя потребности большего количества людей.

Если раньше самое частое логопедическое заключение было дислалия (нарушение звукопроизношения), то сейчас дети чаще всего имеют сложную структуру нарушения — это и дизартрия (нарушение иннервации речевого аппарата), и общее недоразвитие речи (нарушение всех компонентов речи: звукопроизношение, бедность словарного запаса, слоговой структуры, недоразвитие грамматических категорий), синдром гиперактивности и дефицита внимания, отягощенное задержкой психического развития.

Раньше чаще всего к логопеду обращались родители с детьми для постановки звуков; дети с тяжелыми нарушениями посещали специализированные учреждения. После занятий у логопеда речь становилась чище и понятней, и по окончании обучения давались рекомендации посещения или массовой школы, или специализированной.

Сейчас контингент учащихся массовой школы сильно изменился. Большинство детей имеют серьезные нарушения речи, т. е. относятся к группе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это не значит, что логопед должен перестать заниматься коррекцией устной и письменной речи. В настоящее время поле деятельности логопеда значительно расширилось и требует от специалиста осознания необходимости меняться вместе со всем обществом. Сегодняшняя задача логопеда — развивать функцию коммуникации и умение этой функцией пользоваться для благополучной социализации ребенка.

В средствах массовой информации появляются сообщения по оказанию услуг для лиц, имеющих нарушения речи, зрения, слуха, интеллекта. Представляется, что для этого ребенок должен владеть минимальными знаниями, умениями и навыками устной и письменной речи, иначе эта помощь будет недостаточна. Дети с различными нарушениями развития, в том числе и речевыми нарушениями, являются особой категорией. Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, грамотной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых, однако, имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. Эти учащиеся не имеют статуса детей с ограниченными возможностями здоровья, но им очень сложно освоить многие школьные предметы. Практически все они проходят лечение у невролога, но при этом серьезных неврологических диагнозов не имеют. Психофизические особенности данных детей неизбежно оказывают влияние на формирование всех видов деятельности, что неизбежно приведет к школьной дезадаптации, резкому снижению учебной мотивации, возникающим в связи с этим трудностям в поведении. Особенно хочется выделить детей с нарушением письма и чтения, т. е. имеющих дисграфию и дислексию. Если помощь будет оказана своевременно, ребенок сможет учиться наравне с другими и не испытывать особых проблем. А. Корнев написал книгу «Нарушение чтения и письма у детей», в которой описал методику выявления и коррекции дислексии. Эта книга выдержала многочисленные переиздания. Также в 2010 г. вышла книга «Методика обучения чтению дошкольников», в которой разработан облегченный метод обучения чтению, который может быть доступен детям с подобными проблемами и поможет предупредить проблемы в будущем. Можно сказать, что успешность коррекционной работы зависит от временных параметров: чем раньше ребенок попадет к специалисту, тем больше вероятность преодоления его нарушений [2]. Оптимально, если родители обратятся до школы, что-то еще можно исправить в начальных классах, но если ребенок приходит за помощью в средней школе, например, в пятом классе, ему уже трудно помочь. Велика вероятность, что такой ребенок, к сожалению, останется на всю жизнь функционально неграмотным. Он будет взрослым, который не умеет читать.

Список литературы:

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики. 2009. — № 13. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://almanah.Ikrgao.ru>. (дата обращения: 28.03.2013).
2. Корнев А.Н. О дислексии в нашей стране знают немногие: интервью/ А.Н. Корнев [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.imaton.ru/siminars/461/>. (дата обращения: 28.03.2013).
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дифференциация уровней и вариантов/ Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Альманах института коррекционной педагогики. 2012. — № 16. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://almanah.Ikrgao.ru>. (дата обращения: 28.03.2013).

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Абдуллаева Иннас Даниловна

мнс филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте

E-mail: Inaba2@yandex.ru

В научной литературе, впрочем, как и в публицистике, конфликт трактуется неоднозначно. В российской литературе большинство определений конфликта носит социологический характер. Л.Г. Здравомыслов, например, говорит о конфликте как о важнейшей стороне взаимодействия людей в обществе. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [4, с. 96]. Ю.Г. Запрудский, в свою очередь, говорит о конфликте как о явном или скрытом состоянии противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямом и косвенном столкновении социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особой форме исторического движения к новому социальному единству [3, с. 54].

Г. Зиммель в своей книге «Конфликт современной культуры» (1918) и ряде других своих работ исходил из того, что конфликты неустранимы, они представляют необходимое универсальное свойство социальной жизни, столь же устойчивую ее форму как власть, рынок, общественный договор и др: «Как только жизнь возвысилась над чисто животным состоянием... в ней обнаружился внутренний конфликт, нарастание и разрешение которого есть путь обновления всей культуры» [5, с. 11]. В связи с этим автор предлагал заняться анализом «чистых форм» социального общения и взаимодействия. Среди таких относительно устойчивых форм социального взаимодействия, как авторитет, договор, подчинение, сотрудничество и некоторые

другие, должен занять свое особое место и конфликт, который является не только нормальной, но и исключительно важной формой общественной жизни. Конфликт способствует социальной интеграции, он определяет характер конкретных социальных образований, укрепляет принципы и нормы их организации, является важнейшим источником социальных перемен [2, с. 13].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что столкновения, основанные на сходстве и расхождении интересов, являются неизбежными, а открыто проявляемые противоречия представляются нужными для стабилизации социальных отношений. Проблема не в снятии напряженности, не в устранении самого конфликта, а в сведении к минимуму риска, т. е. в управлении столкновениями. Подобный подход предполагает видеть в противнике будущего партнера. Во всяком случае, необходимы фундаментальные исследования различных условий, благодаря которым действия, направленные на эскалацию или погашение конфликтов, становятся плодотворными в процессе их улаживания. Таким образом, широко применяемый на ранних этапах изучения конфликтов термин «разрешение конфликтов», подразумевавший, что конфликт необходимо разрешать или элиминировать, оказался несостоятельным. Поскольку разрешение или элиминирование конфликтов предполагает некоторое бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии, что в принципе в реальной жизни невозможно. По мнению американского исследователя К. Томаса, ударение должно быть перенесено с нивелирования конфликтов на управление ими, что обусловлено по меньшей мере двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной ликвидации конфликта и увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Сами по себе конфликты не являются деструктивным показателем жизнедеятельности людей или коллектива — они свидетельствуют о значимости отношений, жизненной или профессиональной ситуации для каждой взаимодействующей личности [6, с. 30]. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовле-

ченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. В соответствии с этими двумя основными измерениями К. Томас выделяет пять типов регулирования конфликтов: соперничество (конкуренция); приспособление, или уступка; компромисс; избегание (бездействие) и сотрудничество (проблемно-решающая стратегия) [1, с. 93].

Управление конфликтными ситуациями является профессионально значимой деятельностью, способствующей эффективности и успешности. Нам представляется, что аморфность, нечетко выраженная профессиональная способность управлять конфликтами свидетельствуют о внутренней психологической «подножке», которая блокирует успешность и не только предпринимателя. Потому одной из задач нашего исследования было выявить и изучить природу «внутренней подножки», которая, как нам представляется, может и не осознаваться самим субъектом профессиональной деятельности.

Безусловно, ни один из рассмотренных выше стилей разрешения конфликта не может быть выделен, как наилучший. В некоторых случаях считается, что конфронтация, в разумных, контролируемых пределах, более продуктивна с точки зрения решения конфликта, чем сглаживание, избегание и даже компромисс. В педагогической деятельности, например, доминирование такого стиля, как соперничество, скорее всего недопустимо. Что же касается управленческой деятельности, то мы предполагаем, что среди пяти типов управления конфликтами доминируют сотрудничество, соперничество и компромисс. Поскольку избегание и приспособление, очевидно, не могут способствовать достижению поставленных целей и задач предпринимательской деятельности.

Одной из гипотез нашего исследования было предположение о том, что связь между оптимальным профилем стилей управления конфликтными ситуациями в предпринимательской деятельности и эмпатией, как способности человека чувствовать другого, проявлять сопереживание на действенном уровне, будет иметь сложную и неоднозначную связь. Суть этой связи будет заключаться в том, что низкий уровень эмпатии, так же как и высокий уровень ее сформированности, не может способствовать оптимальному профилю стилей управления конфликтным взаимодействием с людьми. Нам представляется, что в случае «высокой» эмпатии, внимание предпринимателя будет фиксироваться на системе отношений взаимодействующих людей, а не на решении возникшей проблемы. В случае «низкой» эмпатии, отсутствие понимания или стремления понимать партнера по взаимодействию будет способствовать

обострению конфликта или его «замораживанию». Потому мы предполагаем, что средний уровень эмпатии можно рассматривать как оптимальное условие для проявления таких профессионально значимых личностных стилей управления конфликтами, как сотрудничество, далее — компромисс и соперничество.

Нами было проведено исследование, в котором были использованы методика К. Томаса «Стили управления конфликтными ситуациями» и авторский опросник «Изучение особенностей духовно-нравственных характеристик личности», созданный под руководством Р.И. Суннатовой.

В данном исследовании участвовали 52 респондента, занимающихся предпринимательской деятельностью. В результате исследования нами были получены необходимые данные, подлежащие математической обработке и качественному анализу. Математическая обработка заключалась в проведении дескриптивной статистики для определения надежности анализируемых данных. Как видно из таблиц 1 и 2, мы можем перейти к качественному анализу.

Таблица 1.

Показатели нормальности распределения шкал методики К. Томаса по критерию Колмогорова-Смирнова

Критерий Колмогорова-Смирнова	шкалы				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Z-значение	0,935	0,831	0,954	0,906	0,815
p-значение	0,346	0,495	0,323	0,385	0,521

Таблица 2.

Статистика по шкалам методики К. Томаса

	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Стандартное отклонение	3,177	1,836	1,802	2,020	2,698
асимметрия	0,351	-0,170	-0,215	-0,346	-0,012
Ст. ошибка асимметрии	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333
Эксцесс	-0,838	0,569	0,186	-0,410	-0,638
Ст. ошибка эксцесса	0,656	0,656	0,656	0,656	0,656

Сутью качественного анализа являлось следующее: по каждому испытуемому были проанализированы шкальные результаты по методике Томаса. Из всей группы респондентов в первую очередь была выделена группа, у которой доминирующими стилями управления конфликтами были, как писалось выше, сотрудничество, затем компромисс и соперничество, которую мы определили как группу «Конструктивные». Тех респондентов, у которых доминировали такие стили управления конфликтами, как избегание, приспособление, соперничество и компромисс, а стиль «сотрудничество» получил низкие баллы, т. е. был на последнем месте в профиле стилей, мы определили в группу «Деструктивные». Иными словами, на основе качественного анализа были выделены три группы респондентов: крайние две группы («Конструктивные» и «Деструктивные») и одна смешанная, в которую вошли респонденты, имеющие либо аморфный профиль, либо доминирование двух противоположных стилей, например, соперничество и приспособление. В качественных психологических характеристиках мы определили этих респондентов как предпринимателей с несформированным профессионально значимым стилем поведения в конфликтных ситуациях.

Группа с конструктивным набором стилей управления конфликтами состоит из 18 человек, что составляет около 34 % от общего числа респондентов. В этой группе доминирующими типами управления конфликтными ситуациями были сотрудничество, соперничество и компромисс (на втором или третьем месте).

Перед тем как перейти к сравнительному анализу данных по двум методикам, представим результаты дескриптивной статистики по шкале «эмпатия» методики «Особенности духовно-нравственной сферы личности». Показатели нормальности распределения шкалы эмпатии по критерию Колмогорова-Смирнована — Z-значение равно 0,670 при р-значении, равном 0,760. В таблице 3 представлены результаты дескриптивной статистики подробнее, а также на рисунке 1 представлено распределение по общему интегральному показателю. Эти данные позволяют перейти к дальнейшему качественному анализу полученных данных.

Таблица 3.

Статистика по шкале эмпатии методики ДНХЛ

	Стандартное отклонение	Асимметрия	Ст. ошибка асимметрии	Эксцесс	Ст. ошибка эксцесса
Эмпатия	4,024	-0,738	0,333	0,527	0,656

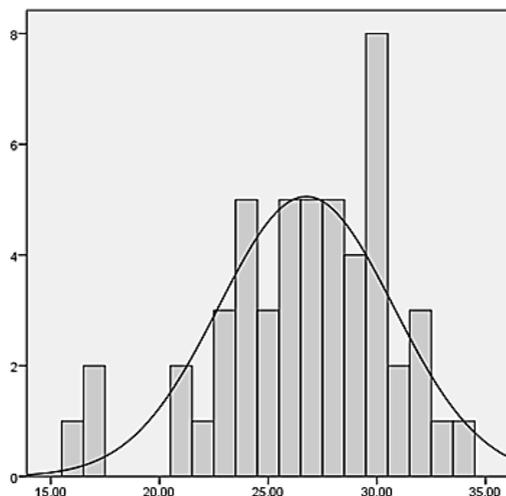


Рисунок 1. График. Частотное распределение по общему интегральному показателю (сумма баллов по шкале эмпатии)

Далее был проведен сравнительный анализ по выявлению связи между конструктивным профилем стилей регулирования конфликтными ситуациями в управленческой деятельности и такой характеристикой духовно-нравственной сферы личности, как эмпатия. Результаты сравнительного анализа показали, что у 17 человек из 18 (что составляет 94,4 %) с конструктивным набором стилей управления конфликтами показатели по шкале эмпатии являются средними. Это дает нам основание делать выводы о том, что средний уровень сформированности эмпатии взаимосвязан с конструктивным профилем стилей регулирования конфликтными ситуациями. Таким образом, наше предположение о том, что в основе такого профессионально важного качества предпринимателя, как управление конфликтами, лежит средний уровень сформированности эмпатии, подтвердился.

Как мы и предполагали, высокий и низкий уровни эмпатии не могут способствовать выбору адекватного стиля управления конфликтными ситуациями в предпринимательской деятельности. Поскольку для людей, проявляющих высокую степень эмпатии, характерны чрезмерная мягкость и доброжелательность, общительность и эмоциональность, что блокирует защиту своих предпринимательских интересов. Именно в такой ситуации начинает доминировать направ-

ленность внимания взаимодействующих на «отношения», а профессиональное внимание на «дело — решение профессиональных задач» начинает снижаться, тем самым блокируется успешность деятельности.

Для предпринимателей с низким уровнем эмпатии характерны замкнутость и отсутствие эмоционального проявления доброжелательности, выражающиеся зачастую в холодности и жесткости в общении. Очевидно, что такая атмосфера взаимодействия, тем более в конфликтной ситуации, не может способствовать управлению ею, а также достижению предпринимательских интересов.

Результаты нашего исследования показывают, что успешность в предпринимательской деятельности, в частности в конфликтных ситуациях, предопределяется сформированностью таких профессионально важных личностных характеристик, как умение управлять конфликтными ситуациями, а также сформированностью такого уровня понимания другого и сопереживания ему, которое соответствует общей культуре производственных отношений. Очевидно, что фундаментом профессиональной культуры является не столько знание этикета взаимоотношений, а сколько то, что традиционно определяется как общечеловеческие ценности или высокая нравственность личности.

Список литературы:

1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
2. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2000. — 320 с.
3. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт. — Ростов н/Д.: Феникс, 1992. — С. 54.
4. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. — М.: Аспект Пресс, 1996. — С. 96.
5. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. — Птг: Начатки знаний. 1923. — С. 11
6. Суннатова Р.И. Самосознание субъекта жизнедеятельности. — Изд-во «ФАН». — Ташкент. — 2005. — 342 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

К ОПЫТУ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО АСПЕКТА ОТНОШЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ К ДЕТЯМ

Махмудова Максудахон Махмудовна

*канд. психол. наук,
Республиканский Центр Социальной Адаптации Детей,
г. Ташкент,
E-mail: k.maksuda@yandex.ru*

Проблема родительства и родительского отношения к детям изучается в психолого-педагогических науках в самых различных аспектах. И это понятно, если учесть их важность для становления личности ребенка. Социальная ситуация развития детей [2], как один из важнейших факторов, предопределяющих характер развития личности, предполагает особое внимание к изучению проблем детерминации отношения близких взрослых к особенности развития личности детей.

В этом ракурсе серьезного внимания заслуживают исследования Б.Д. Эльконина (2008); А.В. Запорожца, Я.З. Неверович (1986); Г.Т. Хоментаскас (1989); Г.Г. Филипповой (2002) и многих других, в которых выделяются и изучаются различные типы отношения близких взрослых (родителей, учителей, воспитателей) к детям. Под отношением близкого взрослого понимается система разнообразных чувств, испытываемых к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенности восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. При изучении влияния отношения близких взрослых на эмоциональное благополучие ребенка внимание психологов концентрируется на поисках особенностей связей между взрослыми и детьми. Тем не менее характер отношения близких взрослых к детям как фактор, детерминирующий особенности нервно-психического статуса детей остается малоизученным.

Методологической основой нашего исследования являются основные идеи концепции развития личности ребенка, в которых единицей анализа развития считаются переживания ребенка. Эти чувства и эмоции выполняют функцию ориентировки ребенка в тех личностных смыслах, которые составляют его окружающий

мир [2; 3; 4; 10 и др.]. Стиль взаимодействия взрослого с ребенком, определяемый ценностными ориентациями, установками, характером эмоционального отношения к ребенку, особенностью восприятия детей близкими взрослыми и способов поведения с ним, является важным фактором развития личности ребенка. Исследования известных советских психологов и их последователей показали, что психическое развитие ребенка определяется эмоциональными характеристиками контактов с близкими взрослыми.

Э. Фромм [8] выделяет такие существенные характеристики отношения взрослого к ребенку, как его двойственность и противоречивость, наиболее ярко проявляющиеся в эмоциональной сфере отношения взрослого к ребенку. В теории привязанности (Боулби, Эйнсворт) привязанность ребёнка к взрослому характеризуется двумя противоположными тенденциями: стремлением к риску, активному познанию мира, которое уводит ребёнка от матери (взрослого), и стремлением к защите и безопасности, которое возвращает его к взрослому; и чем надёжнее привязанность, тем выше инициативность ребёнка. С одной стороны, ребёнок осознаёт себя через отношение к нему близкого взрослого, и это отношение становится его внутренним самоощущением, сквозь которое он воспринимает окружающий мир. С другой стороны, отношение ребёнка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым (прежде всего к матери). Это положение представляется чрезвычайно важным для понимания специфики взаимоотношений между ребёнком и родителем.

В контексте обсуждаемой проблемы — детерминирующие факторы детского развития, невозможно не обратиться к В.В. Зеньковскому [3], которым определены «два переживания во внутреннем мире души — переживание своей силы и переживание своей слабости». Российский ученый считает, что из переживания силы, которое растет на протяжении всей жизни, рождается самоутверждение личности, ее индивидуальность, инициатива и творчество. Смелость, сила воли, самоуважение, стремление настоять на своем, добиться осуществления своих планов — таковы те психические факты, в которых обнаруживается рост индивидуальности. Согласно точке зрения В.В. Зеньковского не менее существенную роль в созревании личности играет и переживание слабости, и оно тоже является центром, «вокруг которого всю жизнь собираются однородные переживания. Через эти переживания глядит в индивидуальность социальная среда, к которой ей приходится приспосабливаться, с которой необходимо считаться» [3, с. 315]. Приспособление, послушание, подражание,

смирение, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, процесс усвоения традиций — все это формы второй активности. Обращение к замечательным мыслям В.В. Зеньковского также связано с тем, что им раскрывается сила переживаний ребенка как фактора, определяющего особенности формирования его способности к «внутренней работе», так необходимой в формировании личности.

Актуальность нашего исследования обосновывается также тем, что малоизученным остается на сегодняшний день то, каким образом и что именно в отношении родителя к ребенку определяет особенности его развития, а также возможности выявления и изучения эмоциональных аспектов отношения близких, значимых взрослых к детям.

С.Л. Рубинштейн связывал состояния с эмоциями, называя, например, аффект и процессом, и состоянием, подчеркивал влияние эмоциональных состояний на индивида. По его мнению, «в тех случаях, когда индивид играет по преимуществу пассивную, страдательную роль, его эмоции выражают состояние» [5, с. 488].

В современной психодиагностике и тестологии существуют различные технологии выявления и изучения особенностей эмоциональной сферы. Трудно переоценить значение всего накопленного опыта, тем не менее, как считает Р.И. Суннатова, «нам представляется обоснованной попытка создания методики, которая позволила бы максимально нивелировать стремление респондентов в ответах давать социально одобряемые варианты ответов» [6, с. 12].

В основу необходимости создания такой методики легла идея о важности выявления и изучения эмоциональной детерминации поведения человека в ситуациях, характеризующихся значимыми отношениями, дефицитом времени, различными помехами, неожиданностью и т. п. Очевидно, что детерминация поведения человека, а также принятия решения связаны не только с когнитивной сферой. Эмоции в определенной мере можно рассматривать как фактор, предопределяющий «сбои» в исполнительской части деятельности [6]. Например, понимание и знание, как надо поступать в той или иной ситуации, в реальной действительности не происходит в соответствии с планируемым, в силу того что эмоциональное состояние вносит существенные коррективы в решение или поведение субъекта жизнедеятельности. В особенности значимые отношения подвержены влиянию эмоциональной сферы на характер поведения человека и принятия решения.

Перейдем непосредственно к описанию процедуры валидации и ее результатов по методике, созданной совместно с Р.И. Суннатовой и И.Д. Абдуллаевой. Методика направлена на выявление и изучение

характера переживаний родителей в отношениях с детьми. (В настоящее время ведется дальнейшая работа по ее апробации). В основу создания методики легла идея о том, что через изучение характера родительских чувств, состояний и переживаний возможно осуществить прогноз особенностей развития личности ребенка.

Анализ психометрических данных по методике был получен на пилотажной выборке родителей в возрасте от 35 до 47 лет включительно, чьи дети посещают среднюю школу. Количество опрошенных — 48 человек.

В инструкции было обращено внимание испытуемых на анализ тех чувств, состояний и побуждений что-либо сделать в описываемых ситуациях и их оценки по 10-балльной шкале, где 1 балл соответствует минимальному значению, и, соответственно, 10 баллов — максимальная степень данного состояния, чувства или побуждения.

Опросник представляет собой утверждения, описывающие различные ситуации, которые происходят в каждой семье, где есть дети, и состоит из восьми шкал, соответствующих различным сферам жизнедеятельности семьи: здоровье и личность ребенка, планирование будущего для ребенка и духовно-нравственные особенности, хозяйство и быт, образование, друзья детей и досуг. В инструкции было обращено внимание родителей на то, что, как правило, в одной ситуации человек может испытывать различные и даже взаимоисключающие чувства и побуждения, и степень каждого из них также может быть различна. Далее предлагался пример, как заполняется бланк для ответов с оговоркой, что «чувства и побуждения надо писать только те, которые вы испытываете в соответствующей ситуации, не ограничиваясь приведенным примером».

При проверке разработанной методики мы в первую очередь поставили перед собой методическую задачу — психометрическую адаптацию методики, которая включает три основных этапа: стандартизация, проверка надежности и валидности. Перейдем к презентации полученных данных.

По данным таблицы № 1 очевидно, что респондентами выделено всего 4 основные категории: «раздражение», «сожаление», «понимаю, он же ребёнок» и «сопереживание».

Таблица 1.

Распределение ответов по категориям (контент-анализ)

№	категории	код	частота упоминания, абсолют.	частота упоминания, относит-я (%)	Сред. балл по данной категории
1	раздражение	11	385	32 %	6,77
2	сожаление	22	213	18 %	6,47
3	понимаю, он же ребенок	33	457	38 %	5,59
4	сопереживание	44	145	12 %	6,32

Наиболее часто встречаемая категория «понимаю, он же ребёнок» (38 %). А по степени выраженности наибольшее значение имеет категория «раздражение». Реже всего встречается «сопереживание», а наименее выражена «понимаю, он же ребёнок». Действительно, раздражение, охватывающее родителей, если они недовольны поступками детей, гораздо сильнее, чем понимание возрастных возможностей детей. Первая эмоциональная реакция раздражения практически у всех родителей проявляется ярче, чем обдумывание и конструктивное решение возникшей проблемы.

В таблице № 2 приведены данные дескриптивной статистики по всем шкалам методики. Дескриптивная статистика проводилась по данным 48 респондентов. Были определены такие показатели, как минимальное значение, максимальное значение, среднее значение и стандартное отклонение по каждой шкале в отдельности. Минимальное значение — это наименьший балл, который может получить 1 участник по данной шкале, максимальное значение противоположно минимальному — это тот наивысший балл, который может получить 1 участник по данной шкале. Среднее значение оценивает общий средний показатель баллов всех участников по данной шкале, а стандартное отклонение — это тот диапазон, в котором могут варьироваться показатели по данной шкале у всех участников, таким образом, этот диапазон высчитывается по показателю среднего значения плюс/минус стандартное отклонение.

*Таблица 2.***Дескриптивная статистика по ранговым шкалам**

Шкалы	Мин. значение	Макс. значение	Сумма	Среднее	Стандар. откл-ние
1. Хозяйственно-бытовой уровень	3	10	728	6,07	1,51
2. Учеба, образование	1	10	1149	5,98	1,78
3. Друзья	2	10	1052	6,26	1,82
4. Досуг	2	10	908	6,31	1,83
5. Здоровье	2	10	752	6,27	1,70
6. Духовно-нравственные особенности	2	10	1514	6,31	1,74
7. Планирование будущего для ребенка	1	10	916	6,36	1,92
8. Личность ребенка	3	10	1490	6,21	1,82

График № 1 был построен по двум типам шкал: номинативным (словесные ответы участников) и ранговым (баллы участников, присвоенные словесным ответам). Для номинативных значений мы использовали критерий медианы, а для ранговых — средние значения. На данном графике видно, что медианой для 1 шкалы является 22 (сожаление) и ему присущ средний балл, равный 6,07 и т. д. Соотношение номинативных и ранговых оценок показывает согласованность данных. По ним можно говорить о том, что родители в основном используют положительные стратегии отношения с детьми. Степень выраженности их чувств в среднем немного более 6 баллов. Это говорит об эмоциональной включённости родителей в жизнь детей.



Рисунок 1. График распределения ответов

По таблице № 3 мы можем сделать выводы о частоте встречаемости той или иной категории для каждой шкалы в отдельности. Итак, мы видим, что при ответе на первую шкалу (хозяйственно-бытовая сфера) участники чаще всего использовали категорию «раздражение». При ответе на вторую шкалу (учёба и образование) чаще всего проявлялось понимание со стороны родителей. С третьей по пятую шкалу — понимание, соответственно: друзья, досуг и здоровье. Шестая шкала «духовно-нравственная сфера отношений родителей и детей» — раздражение, в седьмой — «планирование будущего для ребенка» и в восьмой «личность ребенка» преобладает понимание. Получилось, что по каждой шкале в отдельности наибольшую роль со стороны родителя играет понимание им своего ребёнка. Однако преобладание по степени выраженности таких чувств, как «раздражение» и реже встречающееся «сопереживание» и менее выраженное «понимаю, он же ребёнок», наводит на мысль, что раздражение, охватывающее родителей, если они недовольны поступками детей, блокирует понимание взрослыми возрастных возможностей детей. Более того, эту ситуацию, в которой родителями испытывается чувство раздражения, трудно рассматривать, как ситуацию, в которой они, родители, могли бы реализовывать наиболее эффективную стратегию — стратегию авторитетного стиля взаимодействия с детьми.

Таблица 3.

Частотное распределение ответов по шкалам

Категории	Шкалы							
	1. Хозяйственно-бытовой уровень	2. Учёба, образование	3. Друзья	4. Досуг	5. Здоровье	6. Духовно-нравственные особенности	7. Планирование будущего для ребёнка	8. Личность ребёнка
<i>Раздражение</i>	54	69	42	52	39	87	37	52
<i>Сожаление</i>	15	23	39	17	23	51	27	46
<i>Понимаю, он же же ребенок</i>	50	78	46	60	40	85	61	104
<i>Сопереживание</i>	1	22	41	15	18	17	19	38

Также по коэффициенту корреляции Спирмена были выявлены значимые связи между шкалами:

- «1. Хозяйственно-бытовой уровень» и «2. Учёба, образование»;
- «2. Учёба, образование» и «7. Планирование будущего для ребёнка»;
- «4. Досуг» и «7. Планирование будущего для ребёнка».

Эти взаимосвязи показывают взаимозависимость одного от другого. Действительно, в обыденной жизни родители, выбирая место учёбы для ребёнка, тем самым планируют его будущее. Они выбирают, кем должен стать ребёнок, где ему работать, ориентируясь на учебный процесс. То же и с досугом ребёнка. Родители стараются отдать ребёнка в разные тематические кружки, или на дополнительные индивидуальные занятия с репетитором, или отдать в престижную школу, чтобы усилить знания ребёнка и помочь ему с выбором будущей профессии.

В заключение, еще раз важно отметить, что в рамках статьи мы не претендуем на достаточный анализ заявленных проблем, это в определенной мере некоторые комментарии, требующие последующей тщательной проработки, однако предварительные результаты, получившие убедительные доводы математико-статистической обработки послужили основанием для их презентации.

Результаты по проведенной процедуре валидации методики убеждают нас и ее автора в необходимости продолжения работы

над созданием полупроективного метода, позволяющего вскрыть не только эмоциональную составляющую родительского поведения во взаимоотношениях с детьми в различных сферах жизнедеятельности семьи, но и те побуждения к действиям, которые соответствуют этому эмоциональному состоянию.

Также нам представляется, что полученные нами данные подтверждают идеи В.Н. Мясищева о необходимости адекватности эмоционального фона субъекта деятельности и задач этой деятельности, о важности преобладания положительных эмоций в этой ситуации, что является детерминантами эмоциональной устойчивости и, соответственно, продуктивности для всех участников взаимодействия.

В заключение можно констатировать, во-первых, необходимость продолжения процедуры валидации методики и возможность приведения ее к инструменту, который можно использовать не только в исследовательских целях, но и при консультативной работе семейного и детского психолога.

Список литературы:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 189 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 3 . Проблемы развития высших психических функций. — М., 1983. — С. 6—41.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. — М., 1995. — 347 с.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под. ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. — М., 1986. — 176 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — Изд-е 2-е. — М.: Учпедгиз, 1946. — 488 с.
6. Суннатова Р.И. Диагностика эмоциональной компетентности: проблемы и возможности. Рукопись. 2013 — 26 с.
7. Филлипова Г.Г. Психология материнства. — М., 2002. — 239 с.
8. Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
9. Хоменгаустас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М., 1989. — 171 с.
10. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. — 4-е изд., — М., 2008. — 144 с.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

ПРОДУКТИВНАЯ ИГРА КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Баженова Наталья Петровна

*студент 5 курса Кубанский государственный университет,
специальности «Технология и предпринимательство»,
г. Краснодар*

Крохмаль Елена Вячеславовна

*канд. пед. наук, заведующая кафедрой развития ребенка младшего
возраста, Краснодарский краевой институт дополнительного
профессионального педагогического образования
г. Краснодар
E-mail: miuzzaa.ru*

Продуктивная игра — это совместная деятельность педагога и воспитанников по созданию информационного продукта, предполагающая обмен мнениями, в том числе и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов. Не секрет, что воспитательными возможностями продуктивных игр являются: развитие умений анализировать различные проблемы, разрабатывать способы решения этих проблем, кратко формулировать основное содержание проекта, отстаивать собственные разработки в дискуссии и т. п.

Используется продуктивная игра при планировании деятельности класса в начале учебного года: выработка интересных идей, усиление креативности детей, выделение новых лидеров, формирование резерва детского самоуправления; детальная разработка плана с учетом специфики детского объединения. В нашей педагогической деятельности продуктивную игру мы использовали для осуществления процесса профессионального самоопределения школьников Краснодарского края.

Данная форма работы нам импонировала по следующим причинам хода её ведения:

1. Наличие сложной задачи, принципиально новой для участников игры.

2. Разделение участников на небольшие (8—12 человек) группы, которые поэтапно разрабатывают варианты решения поставленной задачи.

3. Прохождение каждой группой всех процедур (диагностика задачи, диагностика ситуации, диагностика и постановка проблем, определение целей, выработка решений, разработка проекта, разработка программы реализации) в ходе игры с обсуждением результатов работы группы на общей дискуссии после каждой процедуры.

4. Наличие в каждой группе консультанта, специальным образом организующего работу группы с использованием соответствующих логико-технических, социально-технических и психологических средств.

Деятельность по её реализации проходила по следующему алгоритму.

Общий сбор-старт (первое пленарное заседание), работа по группам. Промежуточные сборы (наметить задачи следующего шага). Общий сбор-финиш (последнее пленарное заседание).

На первой встрече нами осуществляются постановка проблемы и объяснение правил игры, на заключительной — группы демонстрируют созданные информационные продукты, подводятся итоги.

Цель продуктивной игры «Быть учителем здорово?!», о которой мы хотим сегодня вам рассказать, являлось содействие формированию и развитию профессиональных компетенций будущего педагога. Проводилась она на ежегодном молодежном форуме «Создай себя сам» в г. Краснодаре, в марте 2013 года для учащихся профильных классов и студентов обучающихся педагогической профессии.

Таблица 1.

Ход игры мы представили следующим образом

Название мероприятия	«Быть учителем здорово?!»
Форма проведения	Продуктивная игра
Участники мероприятия	Учащиеся педагогических классов, колледжей, вузов
Количество	200 человек из 44 муниципальных образований Краснодарского края
Дата и место проведения	Март, 2013 г. Выставочный центр «Экспо»
Время проведения	1 час 20 минут
Цель мероприятия	Содействие формированию и развитию профессиональных компетенций будущего педагога
Ведущий мероприятия	Студентка 2 курса КубГУ
Модераторы	Баженова Н.П., студентка 5 курса КубГУ, Крохмаль Е.В. — заведующий кафедрой развития ребенка младшего возраста.

Мероприятия, предвещающие проведение игры

До начала продуктивной игры (с февраля 2013 года) провели: тематический социологический опрос (мнение общественности о профессии «Учитель») среди учащейся молодежи, родителей учащихся и самих педагогов подготовка мотивационных слайдов (личностные качества современного учителя); подборка музыкального сопровождения мероприятия; разработка педагогических ситуаций; создание фотоколлажа «Образ современного учителя».

Ход мероприятия

При входе в зал 170 участников игры получают флажки для голосования и 30 участников (выбранные путем жеребьевки) разноцветные фишки для проигрывания педагогических ситуаций. На фоне музыкального сопровождения идет презентация результатов социологического опроса «Общественное мнение о профессии учителя» (результаты опроса учащейся молодежи, родителей, педагогов). Приветствие ведущего, обозначение темы, цели встречи, представление успешных молодых педагогов, студентов выпускников, мэтров педагогической профессии. *Презентация* личностного педагогического опыта успешных молодых педагогов, студентов-выпускников осуществляются в представленной очередности. *Ведущий резюмирует презентационное вступление учителей и переходит к мотивационному слайд-шоу личностных качеств учителя* Решение

педагогических ситуаций. Ведущий объясняет правила решения педагогических ситуаций, обращая первичное внимание на тот факт, что: **1.** При входе **170 участников** продуктивной игры получили **флажки** для голосования. **2.** **30 участников** получили **фишки разного цвета**. *Данный раздаточный материал необходим участникам игры для проигрывания педагогических ситуаций.* **3.** Ведущий акцентирует свое внимание на тех участниках, которые получили разноцветные фишки, и приглашает к сцене именно их, указывая на модератора (Крохмаль Е.В., Баженова Н.П.) *(Ведущий продолжает объяснение правил игры, а в это время модераторы делят участников на микрогруппы по цветовому признаку фишек. Всего получается 5 микрогрупп по 5 человек в каждой).* **4.** Каждая из микро-групп получает 3 одинаковые педагогические ситуации, которые должны проиграть на сцене с разными вариантами их решения. **5.** Ведущий обозначает первую педагогическую ситуацию. *(Текст задания представлен на слайде и зачитывается ведущим).* **6.** Все 5 групп показывают разрешение данной ситуации. *(Первичное выступление групп (очередность) определяется жеребьевкой. Далее показ ситуаций осуществляется в первичном порядке).* **7.** Оценивать работу микрогрупп будут как участники игры, сидящие в зале, так и эксперты *(Зал оценивает положительный результат — «Согласен» — поднятием флажка.)* Оценка зала осуществляется по принципу работы «Свободного микрофона». Желающие обосновывают свою точку зрения после того, как просмотрят одну из ситуаций, представленную в пяти вариантах. Они могут предложить и свой вариант разрешения проблемной ситуации и вынести его на голосование. Внутри работы участников продуктивной игры активно работает педагогической отряд «Лидер», мотивируя ребят на публичное озвучивание и формулировку своего мнения. **8.** После дискуссии эксперты выносят свой вердикт *(Резюмируют представленную ситуацию, при этом обозначая несколько значимых профессиональных качеств учителя)* **9.** По окончании разбора ситуаций происходит вторичное голосование участников. *(На слайде обозначается результат выступления команд. Например: 1 группа «Высокий», 2 группа «Низкий», 3 группа «Средний», 4 группа «Высокий», 5 «Средний»).* Таким же образом осуществляется работа с остальными 4-мя ситуациями. *Результаты голосования выводятся на экран (высокий, низкий, средний), а экспертами подводятся общий итог игры.*

Резюме мероприятия

На экране показан силуэт педагога с теми качествами, которые были определены в ходе игры («Образ современного учителя»).

В данном образе еще раз проговаривается перечень компетенций, который был озвучен участниками игры и экспертами в ходе решения педагогических ситуаций. Ведущий озвучивает этот презентационный материал и подводит итог продуктивной игры. Игра завершается фотоколлажем будущих педагогов, молодых педагогов, ведущих педагогов Кубани в процессе осуществления их педагогической деятельности под сопровождение гимна молодежи «Кто, если не мы?».

Список литературы:

1. Крохмаль Е.В. Организация социокультурной деятельности учащейся молодежи в современном образовательном пространстве // В мире научных открытий: Материалы V Международной научно-практической конференции (28 сентября 2012 г.): Сборник научных трудов / Под науч. ред. д. пед. н., проф. С.П. Акуниной. — М.: Издательство «Спутник +», 2012. — С. 73—76.
2. Крохмаль Е.В. Социально-культурное воспитание молодежи Краснодарского края в условиях интеллектуального турнира // Современная система образования: опыт прошлого — взгляд в будущее: сборник материалов I Ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной Дню учителя / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: издательство НГТУ, 2012. — С. 79—82.

2.7. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Омельченко Людмила Николаевна

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

E-mail: omelchenko2006@ukr.net

Актуальность научной интерпретации понятия идентичности обусловлено необходимостью исследования причин возникновения трудностей в становлении самоидентичности личности в современном обществе. Эта проблема имеет два измерения: 1) важнейший аспект деятельности — группа; отношения, складывающиеся в ней, а также влияние группы — источник регулирования чувств, суждений и поведения, групповые процессы могут вызвать как разрушительные действия, так и стать основой высоких человеческих чувств [3], поэтому социальная трансформация — причина трудностей личности в социализации, 2) формирование экологического сознания, что проявляется в возникновении ожидания возможного «конца света» и появлении неосознанного чувства вины за участие в техногенной деятельности, «создает определенный фон тревожности» [5], поэтому трудности самоидентификации могут обуславливаться изменением психического состояния личности.

В исследовании социальной идентичности зарубежными учеными можно выделить направления: психоаналитический (Дж. Марсиа, Э. Эриксон), символический интеракционизм (Ч. Кули, Дж. Мид, Ш. Струккер), теория социальной идентичности (Г. Тэджфел, Дж. Тернер); эта проблема была в центре внимания отечественных ученых: Г. Андреевой, Т. Стефаненко, П. Горностая, Л. Орбан-Лембрик.

Понятия «социальная нестабильность», «глобализационные процессы» — достояние последних десятилетий. Изменения имели катастрофическое значение, ведь сформировали ситуацию неопределенности. Нестабильность — разбалансированность социальных изменений, изменения направления и темпа изменений, несовпадение степени их радикальности в различных сферах жизни общества [2].

Результат разбалансированности — осложнения ситуации социального выбора и затруднение функции прогноза. Предположительно: отсутствие согласованных «внешних» ориентиров для социального самоопределения заставляет человека базироваться на «внутренних» — то есть, социальная идентификация уступает место личностной.

Согласно Э. Дюркгейму, социальная солидарность — важное условие функционирования общества, ибо ее существование обеспечивает социальный порядок, успешное взаимодействие и возникновение коллективного сознания. Поэтому с потерей стабильности общества теряют ценность и созданные им социальные нормы. Основным критерий дестабилизирующего воздействия — аномическое самоубийство, связанное с потерей человеком ценностей. Именно это позволяет обосновать взаимосвязь нестабильного состояния социума и степени разрушения социальной идентичности личности.

П. Горностай истоки интерпретации этого феномена видит в появлении теорий инстинктов социального поведения. Среди таких инстинктов — «чувство принадлежности к массе людей» (У. Мак-Дауголл), «стадный инстинкт» (В. Троттер), инстинкт «постоянства агрегатов» (В. Парето) [4].

Одним из первых понятие социальной идентичности исследовал Э. Эриксон. Он определяет идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, выделяет элементы идентичности: ощущение личностного тождества и исторической непрерывности, сознательное чувство идентичности, содержание идентичности: конституционные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации, постоянные роли, уровни идентичности. Он предложил теорию развития — как процесс решения задач социализации, возникающие через преодоление личностью определенных кризисов [6].

Дж. Мид ввел понятие “I” и “Me”. Взаимодействие данных категорий объясняют утверждения: личность — отражение сути и значения социальных влияний, оттого человек реагирует на окружение независимо от индивидуальных наделяемых значений, они продукты взаимодействия, поэтому личность определяется социальными условиями; личность — динамический, саморефлексирующий процесс, проявляющийся в диалектике между “I” и “Me”, образующих единое целое. Итак, идентичность — феномен социальный [6].

Классической теорией социальной идентичности считается концепция А. Тэджфела и Дж. Тернера. «Я-концепция» личности — когнитивная система, регулирующая поведение в определенных условиях. Она включает две подсистемы: личностную и социальную

идентичности. Наряду с личностной социальная идентичность — регулятор самосознания и социального поведения.

Социальная идентичность состоит из аспектов образа «Я», вытекающих из восприятия индивидом себя членом социальных групп; индивиды стремятся сохранить или повысить самооценку (до положительного образа себя), социальные группы и членство в них связаны с сопровождающей их положительной или отрицательной оценкой, следовательно, социальная идентичность может быть положительной или отрицательной, оценка собственной группы индивидом определяется отношениями с другими группами через социальное сравнение ценностно значимых качеств и характеристик. Сравнение, составляющее положительное отличие своей группы от чужой, порождает высокий престиж, отрицательное — низкий [1].

В современной социальной психологии проблема, связанная с исследованием социальной идентичности личности, — кризис идентичности. Обобщая различные трактовки, его можно определить как особую ситуацию сознания, когда большинство социальных категорий, с помощью которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность [2]. В проблеме идентичности интересно не то, к какой группе принадлежит человек объективно, но с какой группой он отождествляет себя. Важна при этом положительная оценка группы принадлежности: человеку не просто свойственно отнести себя к какой-то группе, но и придать этой группе положительных черт. Поэтому кризис идентичности — это утрата позитивных представлений о своей группе [2].

Г. Андреева, анализируя данный феномен, выделяет три сферы, влияющие на процесс социальной идентификации: 1) существенное изменение социальной структуры. 2) Усложнение структуры отношений: разрушаются привычные образцы социального взаимодействия, что обусловлено разрывом между доходами различных социальных групп, резкими изменениями на ступенях политической и экономической карьеры. Эти колебания взаимодействий происходят не только между социальными слоями, но и отдельными людьми. В результате принятие решений осуществляется в ситуации крайней неопределенности. 3) Трудности самоидентификации в связи с развитием процесса глобализации.

Мы согласны со значимостью влияния социально-психологических факторов на процесс формирования социальной идентичности современной личности. Существенное изменение структуры украинского социума в пределах последнего десятилетия сформировал разрыв между понятиями «группа членства» и «референтная группа».

Ожидания, связанные со сменой власти (2004 и 2010 гг.), оказались завышенными, неэффективность социально-экономических реформ и открытости мирового пространства обуславливает ввод в поле социальной идентичности категории ценностей. Что позволяет сделать вывод о большей социальной привлекательности других социальных групп (этносов) по сравнению с украинским. Ведь система ценностей этих этносов более позитивная: личность признана ценностью, социальные нормы действенны.

Достаточно непростая структура социальных отношений современного украинского социума. Значительную роль в процессе их осложнения играет использование манипуляционных технологий в формировании политического поля деятельности определенных партий. Манипуляционный подход к проблеме формирования политической идентичности, как составляющей социальной, стал предметом многих исследований современных социальных психологов. В его основе — представление о зависимости идейно-политических позиций людей от их «обработки» системой СМИ и пропаганды. Такая зависимость реальная; шансов на победу в борьбе за массовое влияние больше у политиков, умеющих манипулировать общественным мнением. Сложными становятся и межличностные отношения, что связано с изменением ролевых репертуаров гендерных ролей личности в современном украинском социуме.

Данное теоретическое исследование позволяет сделать вывод: 1) индивиды стремятся к достижению или сохранению позитивной социальной идентичности, 2) положительная социальная идентичность основана на благоприятных сравнениях ингруппы с несколькими релевантными аутгруппами: ингруппа должна восприниматься как положительно отличающаяся от релевантных групп, 3) стабилизация социально-психологических характеристик группы (структуры: статуса, субгрупп, норм, традиций, сплоченности, коммуникативных взаимосвязей, лидерства и т. п.) способствует формированию позитивной социальной идентичности личности.

Список литературы:

1. Агеев В.С. Социальная идентичность личности // Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — С. 201—211.
2. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] / Г.М. Андреева // Психологические исследования. — 2011. — № 6. — [Электронный ресурс] — Режим доступа.URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (дата обращения: 12.07.2012).

3. Бэрон Р. Социальная психология группы / Р. Бэрон, Н. Керр, Н. Миллер. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.
4. Горностай П.П. Групова ідентичність як предмет психології малих груп// Наукові студії з соціальної та політичної психології / П.П. Горностай. — Вип. 24(27). — 2010. — С. 105—113.
5. Труфанова Е.О. Идентичность и Я / Е.О. Труфанова // Вопросы философии. — 2008. — № 36. — С. 95—105.
6. Хьелл Л., Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер — СПб.: Питер, 2002. — С. 218—235.

2.8. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Нурымбетова Эльмира Жумамуратовна

ассистент-преподаватель

Нукусского государственного педагогического института,

г. Нукус, Узбекистан

E-mail: elmira_79@bk.ru

В исследованиях, посвященных изучению становления профессионализма сотрудников правоохранительных органов, отмечается, что эффективность их деятельности определяется сформированностью профессионально-значимых свойств и особенностей личности [1, с. 201; 6, с. 225; 10, с. 254 и др.]. Очевидно, что данные многочисленных исследований подтверждают обоснованность предъявления особых требований к личности сотрудников правоохранительных органов в современных условиях жизни. На сегодняшний день высокую актуальность приобретают практически ориентированные исследования, способствующие реализации психологического сопровождения профессионального становления сотрудников ОВД. Особого внимания заслуживает профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов, которая проходит в постоянных чрезмерных физических нагрузках и в эмоциональном напряжении и которые могут негативно сказываться на психосоматическом состоянии и, соответственно, на эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональное становление рассматривается нами как процесс структурно-динамического развития субъекта, в ходе которого формируются и развиваются профессионально ориентированные подструктуры и профессионально-важные качества личности [7, с. 308; 2, с. 360; 8, с. 359; 9, с.222 и др.].

В качестве таких профессионально важных особенностей в нашем исследовании выступили особенности регулирования конфликтных ситуаций, мотивации, эмоционального состояния и уровень ситуативной и личностной тревожности.

Основной гипотезой являлось предположение о том, что успешность профессионального становления сотрудников ОВД может предопределяться осознанием себя в процессе такого становления. Это осознание осуществляется в рефлексии и в оценке своих действий в профессиональной деятельности, что также может предопределяться низкой личностной тревожностью. Нам представляется, что выслуга лет в качестве стажа трудовой деятельности не достаточна для становления профессионализма. Иными словами, если каждый трудовой день реализуется одними и теми же способами трудовой активности и не осмысливается субъектом то, каким образом происходит формирование своей успешности (что и мешает эффективности), то в определенной мере блокируется личностное развитие в рамках профессиональной деятельности. Эффективность и успешность в профессиональной деятельности обеспечиваются «внутренней работой» осмысления, анализа того, каким образом осуществляется эта деятельность.

Мы также предположили, что на профессионализм и качество работы могут влиять такие характеристики, как личностная тревожность и типы регулирования конфликтных ситуаций.

В исследовании принимали участие 104 следователя ОВД из разных регионов республики. В соответствии с целями и задачами данной публикации мы представим результаты по двум методикам:

- «Шкала тревоги», разработанная Тейлором и адаптированная Т.А. Немчиным для изучения и измерения уровня тревожности у сотрудников ОВД;
- опросник, разработанный К. Томасом для выявления особенностей регулирования конфликтных ситуаций.

В исследовании принимали участие как молодые сотрудники (стаж 3—5 лет — группа «Молодые»), так и со стажем (12—17 лет — группа «Опытные»).

В юридической психологии рядом авторов тревожность отмечена как положительное психическое состояние, если она вызвана у следователя большой ответственностью перед судьбами подозреваемых и обвиняемых. Тревожность также отнесли к черте личности следователей, свойством его характера, без которого невозможно успешное осуществление следственной деятельности [3, с. 119; 5, с. 424].

Итак, влияние фактора тревожности на профессионализм рассматривалось нами через выделение двух групп: «Молодые» и «Опытные».

Изучение тревожности у сотрудников ОВД с различным профессиональным стажем осуществлялось при помощи сравнительного

анализа двух групп, организованных на основе качественного анализа по результатам методики Дж. Тейлора. Статистически мы оформили эту процедуру через однофакторный дисперсионный анализ в программе SSPS 13.

В ходе нашей первичной обработки данных, включающих в себя процедуру описательной статистики, было получено нормальное распределение, это даёт нам право утверждать, что наша выборка является репрезентативной. Исходя из этого, мы выявили различные уровни тревожности наших испытуемых. В итоге мы получили выраженность тревожности в группах с различным стажем работы.

Таблица 1.

Средний балл двух групп по методике тревожности Дж. Тейлора

Группы	Среднее	Нижняя гр.	Верхняя гр.
Опытные	24,4	16,0	32,7
Молодые	34,9	26,5	43,2

Полученные обозначения в таблице 1 являются показателем влияния стажа работы на уровень значимости тревожности. F-значение составило 3,5 при уровне значимости 0,07, что на 0,02 превышает уровень значимости 0,05. Проведенный сравнительный анализ двух групп по методике Дж. Тейлора показал, что тревожность сотрудников ОВД при наличии опыта снижается, тогда как молодые сотрудники до адаптации в новую профессиональную сферу испытывают значительное волнение при решении сложных профессиональных задач. Однако, несмотря на тревожность, эффективность в трудовой деятельности у молодых сотрудников не снижена. Мы полагаем, что выявленный уровень тревожности, не влияя на эффективность, все же может негативно отражаться на здоровье человека. Иными словами, мы не можем констатировать, что наличие высокого уровня тревожности является фактором, предопределяющим профессиональную неуспешность.

Также в таблице 1 среднее значение уровня тревожности в группе испытуемых «Опытные» составило 24,4, в то время как в группе «Молодые» средний показатель тревожности составляет 34,9. Такая ситуация, на наш взгляд, обусловлена влиянием фактора стажа работы.

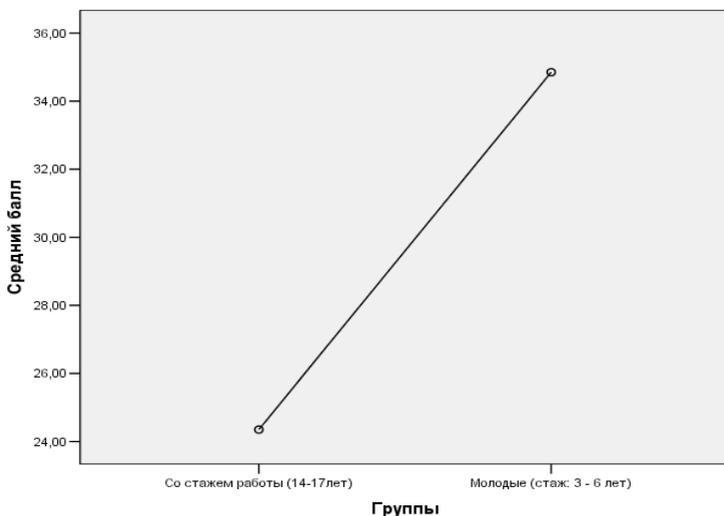


График 1. Особенности тревожности в динамике выслуги лет

Также мы предположили, что, по-видимому, за долгие годы работы в правоохранительных органах показатель тревожности нивелируется такими характеристиками профессионально обусловленного эмоционального состояния, как чувство удовлетворенности профессиональной деятельностью, чувство уверенности в себе, самостоятельности и осознания значимости своего труда. В ходе выполнения своих профессиональных задач опытный работник в силу того, что имеет достаточно большой стаж, выполняет свою работу, уже будучи готовым к неожиданным экстремальным ситуациям в трудовой деятельности, что снижает уровень личностной тревожности.

Тревожность, рассмотренная нами в динамике трудовой деятельности сотрудников ОВД (сравнение уровней тревожности у сотрудников, дифференцированных по стажу выслуги лет), имеет показатели чуть выше нормы, что характеризует специфику самой профессии.

Следующей задачей нашего исследования была проверка на наличие различий по средним значениям у испытуемых в двух группах по методике К. Томаса «Особенности регулирования конфликтных ситуаций». Для этого мы решили использовать однофакторный дисперсионный анализ, где в качестве фактора выступает стаж. Итак, после проведения однофакторного дисперсионного анализа мы получили следующие результаты:

Таблица 2.

Оценка влияния факторов

Факторы	F	Sig.
Типы урегулирования конфликтов	6,68	0,046
Стаж	0	0,999
Типы урегулирования конфликтов * Стаж	1,51	0,204

В таблице оценка влияния фактора стажа в виде F значения (0) (критерии Фишера) не позволяют нам говорить о том, что стаж проработанных лет влияет на возможные типы урегулирования конфликтов в межличностном взаимодействии у сотрудников ОВД. Уровень значимости по отношению к этому фактору равен почти 1, это очередной раз подчеркивает отсутствие влияния фактора. В таблице также представлены типы регулирования конфликтами. Однако в этом случае данный фактор выступает в качестве фиксированного фактора. Итак, полученные результаты по этому вопросу показывают, что существуют различия по тому, каким образом испытуемые разрешают конфликтные ситуации. Здесь F значение составляет 6,68 и уровень значимости $p < 0,05$ (0,046).

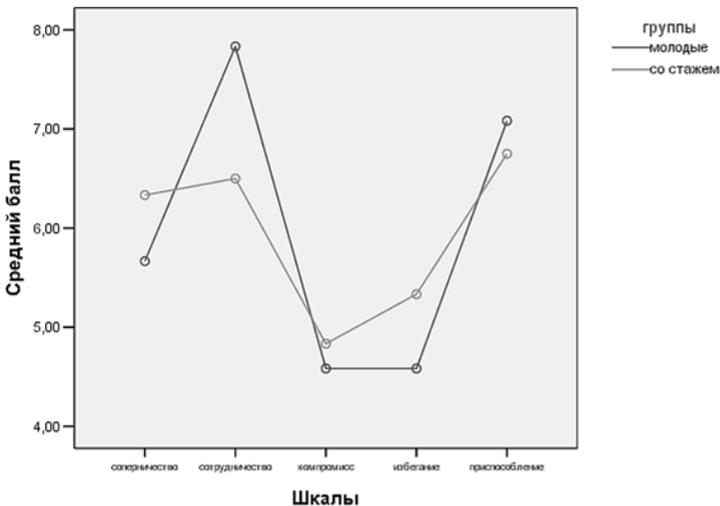


График 2. Показатели средних значений шкал методики К. Томаса «Особенности урегулирования конфликтных ситуаций» в группах «молодые» и «опытные»

На графике 2 представлены показатели средних значений по шкалам методики Томаса в группах «Молодые» и «Опытные», которые выступают в качестве некоторой сложившейся структуры по выбору регулирования конфликтных ситуаций, возникающих в межличностном взаимодействии в процессе решения конкретных задач во время рабочего дня.

Выявлено, что эффективным типом регулирования конфликтных ситуаций является сотрудничество, в котором субъект стремится к удовлетворению интересов обеих сторон. В профессиональном становлении сотрудников ОВД такая особенность более свойственна молодым сотрудникам (стаж от 3 до 6 лет). С возрастом эта особенность трансформируется в приспособление как, по-видимому, нежелание менять сложившуюся ситуацию. Также надо отметить, что в группе "Опытные" резко увеличилась представленность также таких типов регулирования конфликтными ситуациями, как избегание и компромисс. Безусловно, и эти изменения не могут рассматриваться как позитивные и способствующие эффективности профессиональной деятельности.

Данные, полученные в нашем исследовании, обосновывают необходимость более тщательного анализа выявленных особенностей взаимосвязи сформированности профессионально-значимых характеристик со стажем работы. Тем не менее даже наши данные убеждают, что выслуга лет или стаж работы не могут рассматриваться достаточным условием формирования профессионализма и тех значимых особенностей личности работника, которые обеспечивают успешность деятельности.

В заключение, необходимо отметить, что мы отдаем отчет в пока еще незавершенности исследования и доказательства всех сформулированных гипотез. Однако, подводя итоги этого этапа исследования, можно утверждать, что профессиональное становление и личностное развитие сотрудников правоохранительных органов не могут быть однозначно связанными с выслугой лет.

По полученным данным нашего исследования мы полагаем, что, с одной стороны, такие характеристики, как личностная тревожность со стажем стабилизируются, но, с другой стороны, изменения в доминирующем типе регулирования конфликтных ситуаций свидетельствует о «некоторых потерях». По-видимому, смена такого типа регулирования конфликтов, как «сотрудничество», на «приспособление» в рамках деятельности защитника правопорядка может рассматриваться в качестве результат процесса адаптации. Но сама адаптация не «прибавляет» мастерства и эффективности профессио-

нальной деятельности сотрудника правоохранительных органов. Выявленные не только нами, но и в других исследованиях такие профессионально-значимые качества сотрудников правоохранительных органов, как заинтересованность и справедливость, старательность и собранность, бодрость и ответственность, могут рассматриваться необходимым фундаментом развития профессионализма в рамках трудовой деятельности.

Список литературы:

1. Базанов И.А. Личностно-профессиональное становление государственных служащих в системе органов прокуратуры: дис. канд. психолог. наук. — М., 2000. — 201 с.
2. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации [Текст]/В.А. Бодров. // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала/ под ред. В.А. Бодрова. — М., 1991. — 360 с.
3. Котов Д.П., Шиханцов Г.Г. Психология следователя. — Воронеж, 1976. — 119 с.
4. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги// Вопросы психологии. — 1969. — № 5.
5. Левитов Н.Д. Психология характера. — М.: Просвещение, 1969. — 424 с.
6. Мальцева Т.В. Психологическое консультирование курсантов и слушателей высших образовательных учреждений МВД России в ситуациях внутриличностных конфликтов профессионального становления: дис. канд. психол. наук. — М., 2004. — 225 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
8. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. доктор. психол. наук. — Ярославль, 1999. — 359 с.
9. Тигунцева Н.А. Акмеологические условия и факторы развития профессиональной карьеры следователей следственных отделов при УВД РФ: Дис. канд. психолог. наук. — М., 2005. — 222 с.
10. Томилова О.В. Социально-психологические условия профессионального становления молодых сотрудников органов внутренних дел: дис. канд. психолог. наук. — М., 2000. — 254 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УПРАВЛЕНИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ СИТУАЦИЯМИ

Суннатова Рано Иззатовна

*д-р психол. наук, профессор Филиала МГУ им. М.В. Ломоносова
в г. Ташкенте*

E-mail: sunrano@mail.ru

Абдуллаев Кудратулла Мирзатуллаевич

начальник оперативно-дежурной части РУВД, подполковник

E-mail: kudrat.abdullaev@mail.ru

Проблема профессионального становления, в том числе и управленцев, деятельность которых связана с экстремальными ситуациями, актуальна, так как от уровня их профессионализма зависит укрепление общественного порядка и безопасности граждан. Более того, управление экстремальными ситуациями усиливает персональную ответственность руководителя за процесс и результат исполнения задач и их последствий для жизни и безопасности граждан, а также сотрудников силовых структур, реализующих приказы руководителя. Поэтому трудно переоценить значимость изучаемой проблемы как с позиций теории, так и практических задач психологического сопровождения управленческой деятельности, включающей возможность ситуаций риска и экстремальных ситуаций.

Несмотря на достаточную изученность обсуждаемых проблем, тем не менее представляется интересным и значимым подход, реализующий идеи В.Н. Мясищева о необходимости адекватности эмоционального фона субъекта деятельности и задач этой деятельности. Идеи В.Н. Мясищева (1969) о преобладании положительных эмоций как условия, обеспечивающего возможность регуляции эмоциональных состояний в ситуации деятельности, в принципе раскрывают психологический механизм «обуздания» чувств и их амбивалентности. Тем самым охватывается система ценностей, мотивации, потребностей, которые удовлетворяются человеком в рамках этой деятельности [8].

В.Н. Мясищев подчеркивает, что «когда в условиях трудового процесса обнаруживается состояние пассивности и апатии, когда в условиях спорта не обнаруживается бодрого состояния, когда на уроке обнаруживается отсутствие интереса и рассеянность, то тогда при отсутствии, конечно, болезни, это состояние оказывается

неадекватным задаче деятельности» [8; с. 8—14]. Преобладание положительных эмоций является одной из главных детерминант эмоциональной устойчивости. В своих работах В.Н. Мясищев указывает на возможности регуляции эмоциональных состояний в экстремальных ситуациях. Этим «механизмом» выступает сфера отношения субъекта к своей деятельности, включающей систему ценностей, мотивации, потребностей, которые удовлетворяются человеком в рамках этой деятельности [8].

На важную мобилизационную, интегративно-защитную роль эмоции в свое время указывал П.К. Анохин (1962). Он писал, что эмоции сами по себе в первую очередь могут быть сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация воздействий и конкретный механизм ответной реакции организма. Благодаря вовремя возникшей эмоции организм имеет возможность чрезвычайно выгодно приспособиться к окружающим условиям, например,отреагировать на внешнее воздействие, не определив еще его тип, форму, другие частные конкретные параметры.

Рассматривая эмоциональные состояния как процесс переживания, современные исследования показывают, что человек, испытывая эмоции, формирует у себя определенное отношение к другим людям, предметам, явлениям и к самому себе. Согласно результатам исследований Ф.Е. Василюка (1984), «переживание может проявиться как особая форма деятельности, направленная на восстановление душевного равновесия, переделывание человеком себя в мире и мира в себе»[2; с. 57—58].

В исследованиях М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко (1990), посвященных изучению эмоциональных состояний в условиях реальной угрозы для жизни, показано, что «регулятором глубины эмоций, их влияния на поведение служат не сами по себе вегетативные реакции, а потребностно-мотивационные, мировоззренческие, волевые и другие свойства личности. С этим связан другой не менее важный вывод: эмоциональная устойчивость только частично зависит от типа нервной системы, некоторых свойств темперамента»[5; с. 109].

Психологией управления персоналом в экстремальных ситуациях изучен процесс оптимизации жизнедеятельности специалистов, функциональных групп, их состояний и изменений, происходивших в результате управленческого взаимодействия руководителей с подчиненными в опасных для жизни и здоровья ситуациях [Л.М. Аболин (1989); И.О. Котенев (1997) и многие другие].

Однако, как считают А.М. Столяренко (2002), Д.Ю. Кузнецов (2010) и другие исследователи, отношение к любому экстремальному событию только как к негативному событию в жизни человека ошибочно с позиций фило- и онтогенеза человека. Развитие человеческих качеств происходит в процессе преодоления противоречий между требованиями жизни и возможностями и ведет к совершенствованию личностного ресурса человека. В данном ракурсе экстремальность рассматривается как показатель особого состояния системы «человек в ситуации», изменяющейся в определенном диапазоне в зависимости от степени подготовленности и выбора поведения индивида [7, 10].

С точки зрения В.К. Вилюнаса (1976), представителя процессуального подхода, ситуативные эмоциональные явления возникают при наличии ведущей эмоции и выражают мотивационную значимость условий деятельности. Человеческие переживания предшествуют деятельности и выражают определенные отношения к ее условиям и достигнутым результатам [3; с. 84—85]. Эмоции сигнализируют об обострении потребности, они уже указывают на отвечающий этой потребности предмет, явление или «пробуждают» смысловую работу сознания, информируют о протекании деятельности посредством переживания успеха-неудачи. Эмоции зависят от динамических характеристик деятельности, деятельность же регулируется эмоциями.

Процессуальный, динамический подход к эмоциональным явлениям позволяет зафиксировать не только факты формирования эмоций или их исчезновения, но и возможности предвосхищения их появления и развития. В контексте задач прикладной психологии, в частности, разработок технологии психологического сопровождения эффективности управления в экстремальных ситуациях, эти теоретические положения являются важными, поскольку позволяют выявить и изучить те условия и факторы, которые могли бы компенсировать дестабилизацию деятельности профессионала в экстремальной ситуации. Однако трудность анализа эмоционального процесса заключается в его «переключениях» с одной эмоции на другую, а также в способности к слиянию эмоций, к образованию различных сочетаний. Осложняет исследование эмоционального процесса его протекание на бессознательном уровне.

Идеи классиков советской психологии и современные исследования легли в основу создания методики, позволяющей выявить всю амбивалентность и многомерность переживания человеком значимых событий своей жизни и профессиональной деятельности, а также некой способности, которую мы пока условно называем «эмоцио-

нальной компетентностью». Эмоции можно рассматривать как фактор, предопределяющий «сбои» в исполнительской части деятельности, а возможно, и как фактор, предопределяющий ее успешность.

В современной психодиагностике и тестологии существуют различные технологии выявления и изучения эмоциональной сферы. Трудно переоценить значение всего накопленного опыта, тем не менее нам представляется обоснованной попытка создания методики, которая позволила бы максимально нивелировать стремление респондентов в ответах давать социально одобряемые варианты ответов.

В основу необходимости создания такой методики легла идея о важности выявления и изучения эмоциональной детерминации поведения человека в ситуациях, характеризующихся дефицитом времени, различными помехами, неожиданностью и т. п. Очевидно, что детерминация поведения человека, и в частности, принятия решения связано не только с когнитивной сферой. Эмоции можно рассматривать как фактор, предопределяющий «сбои» в исполнительской части деятельности. Например, понимание и знание, как надо поступать в той или иной ситуации, в реальной действительности не происходит в соответствии с планируемым, в силу того, что эмоциональное состояние вносит существенные коррективы в решение или поведение субъекта профессиональной деятельности.

Перейдем непосредственно к описанию процедуры валидации и ее результатов по создаваемой методике. Анализ психометрических данных по методике был получен на пилотажной выборке студентов в возрасте от 20 до 25 лет включительно. Количество опрошенных — 97 человек.

В инструкции было обращено внимание испытуемых на анализ своих чувств, состояний и побуждений что-либо сделать в описываемых ситуациях и их оценки по десятибалльной шкале степень каждого из них. Опросник состоит из пяти шкал:

1. Эмоциональная компетентность в отношениях с руководством — чем более человек контролирует проявление эмоций и чувств, тем более он будет адекватно реагировать во взаимоотношениях с руководством. Под адекватностью понимается умение отстоять свою обоснованную позицию, не нарушая этические и субординационные правила во взаимоотношениях с руководством.

2. Эмоциональная автономия — способность эмоционально автономизироваться, дистанцироваться, быть проактивным, в определенной мере не заражаться характеристиками эмоциональности окружающих, но следовать своим чувствам, состояниям и побуждениям, а также функциональным обязанностям.

3. Эмоциональная лабильность — способность в ситуациях дефицита времени, сложных и неожиданных обстоятельствах испытывать чувства собранности и организованности.

4. Эмоциональная ответственность — способность не растеряться и чувствовать позитивные чувства, помогающие собраться и быть эффективным в своих функциональных обязанностях.

5. Эмоциональная устойчивость — способность, несмотря на различные помехи и сложности в профессиональной ситуации, быть в форме, т. е. эффективно справляться с ситуацией.

При проверке разработанной методики мы ставим перед собой две основные задачи: методическую (психометрическая адаптация методики) и исследовательскую (анализ полученных данных). Первая задача включает три основных этапа: стандартизацию, проверку надежности и валидности.

Стандартизация. Опросник является полупроективной методикой с открытым типом вопросов. Поэтому на данном этапе для нас является достаточным критерием проверка распределения ответов на нормальность по всей выборке данных. Построенная гистограмма ответов по методике и сравнение ее с кривой нормального распределения показали, что распределение отличается от нормального (что характерно для проективных методик), поэтому мы будем использовать непараметрические критерии.

Для проверки надежности методики мы использовали метод расщепления. Проверка согласованности пунктов со шкалой по коэффициенту корреляции Альфа-Кронбаха показала, что для всех шкал, кроме пятой, коэффициент имеет значение в пределах 0,961—0,971. Поскольку пятая шкала — «Эмоциональная устойчивость» не получила надежности, мы полностью удаляем ее из методики. Выявленные результаты ставят перед нами на следующем этапе необходимость доработки и внесения редакционных правок в утверждения шкалы «эмоциональная устойчивость». Все остальные шкалы получили достаточно высокий уровень надежности.

Далее мы посчитали взаимосвязь между данными частями по коэффициенту корреляции Спирмена. Методика прошла надежность с коэффициентом корреляции 0,169 при уровне значимости 0,000.

Следующим этапом было проведение дескриптивной статистики. Значение коэффициента Альфа-Кронбаха составляет от 0,942 до 0,971 по 20 утверждениям опросника, что показывает их надежность для шкалы.

Используя контент-анализ, мы посчитали частоту встречаемости категорий. Было выявлено 189 различных категорий, которые

испытуемые использовали при описании своих чувств и побуждений по отношению к предложенному набору ситуаций. В таблице № 1 приведены первые 10 наиболее часто используемых категорий.

Затем для качественной интерпретации полученных результатов мы использовали факторный анализ. В результате проведения первичного факторного анализа (по матрице собственных значений факторов и графику «каменистой осыпи») у нас выделилось два основных фактора. Мы провели вращение факторной структуры для облегчения интерпретации полученных факторов и получили ряд утверждений из методики, которые вошли в эти два фактора. Соответственно, факторы были обозначены: «Отторжение» и «Неопределенность». Оба фактора имеют негативную окраску, что является естественным следствием специфики методики, заключающейся в направленности выявления эмоциональной составляющей в экстремальных ситуациях. Очевидно, что состояние комфорта в этих ситуациях маловероятно. Фактор «отторжения» связан с характером отношения окружающих к тому, что осуществляется, планируется субъектом, иными словами, когда деятельность субъекта отвергается окружением. Фактор «неопределенности», в первую очередь, связан с какой-либо незавершенностью. Незавершенность может проявляться при отсутствии информации, незаконченности действия или отсутствия необходимого запаса времени.

Таблица 1.

Частоты распределения ответов

№	категории	код	частота упомин-я абсолютная	частота относ. (%)
1	раздражение	33	617	10,43
2	уверенность	40	510	8,62
3	негодование	22	310	5,24
4	тревога	39	276	4,67
5	неуверенность	29	253	4,28
6	страх	38	246	4,16
7	спокойствие	36	197	3,33
8	злость	18	182	3,08
9	ответственность	31	175	2,96
10	настойчивость	21	148	2,50

Результаты по проведенной процедуре валидации методики убеждают нас в необходимости продолжения работы над созданием метода, позволяющего вскрыть не только эмоциональную составляющую человека в ситуациях риска, но и те побуждения к действиям, которые соответствуют этому эмоциональному состоянию.

Результаты нашего исследования подтверждают идеи В.Н. Мясищева о необходимости адекватности эмоционального фона субъекта деятельности задачам этой деятельности, о важности преобладания положительных эмоций в этой ситуации. Именно положительные (адекватные) эмоции, по мнению В.Н. Мясищева, являются детерминантами эмоциональной устойчивости, которые в свою очередь определяют возможности регуляции эмоциональными состояниями в экстремальных ситуациях, как нам представляется, могут получить эмпирическое подтверждение благодаря применению методики, обсуждаемой в этой статье.

Таким образом, можно констатировать, во-первых, необходимость продолжения процедуры валидации методики и, во-вторых, возможность приведения ее к инструменту, который можно использовать не только в исследовательских целях, но и при консультативной работе психолога-практика, в том числе при психологическом сопровождении управления экстремальными ситуациями.

Список литературы:

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения. Автореферат дисс. доктор. психол. наук. — М., 1989. — 43 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуации — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — С. 84—85.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Проблемы развития высших психических функций. — Т. 3. — М., 1983. — С. 6—41.
5. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 106—113.
6. Котенев И.О. Психологическая диагностика постстрессовых состояний у сотрудников органов внутренних дел: Метод. пособие для практических психологов. — М.: МЦ при ГУК МВД России, 1997. — 40 с.

7. Кузнецов Д.Ю. Негативные эмоциональные состояния у сотрудников органов внутренних дел в опасных ситуациях профессиональной деятельности и пути их психологической профилактики. Дис. канд. психол. наук. — М., 2010. — 149 с.
8. Мясищев В.Н. Проблема личности и ее роль в вопросах психологии и физиологии //Исследование личности в клинике в экстремальных условиях труда. — Л., 1969. — С. 6—17.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — Изд-е 2-е. — М.: Учпедгиз, 1946. — 488 с.
10. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учебное пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 268 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

03 апреля 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 09.04.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
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