



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XL международной научно-практической конференции*

№ 5 (40)
Май 2014 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, проф. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Виговская Мария Евгеньевна — канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии
/Сб. ст. по материалам XL междунар. науч.-практ. конф. № 5 (40).
Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 196 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN2309-334X

© НП «СибАК», 2014

Оглавление

Секция 1. Педагогика	9
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	9
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ, ПЕРЕБОЛЕВШИХ ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ Гревцева Евгения Александровна	9
1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	14
ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ Антонович Ирина Владимировна Качур Анна Степановна	14
1.3. Инновационные процессы в образовании	20
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Кошелева Лидия Юрьевна Зыкова Кристина Александровна	20
АЛГОРИТМИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Мусс Галина Николаевна	29
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ ГОСПИТАЛЬНОЙ И ПОЛИКЛИНИЧЕСКОЙ ПЕДИАТРИИ Рябова Евгения Анатольевна Настаушева Татьяна Леонидовна	33

1.4. Информационные технологии в образовании	39
ИНФОРМАТИКА И ИКТ (ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ) КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА В ВУЗЕ ДЛЯ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ Кривцов Александр Николаевич Свиркина Лариса Анатольевна	39
К ВОПРОСУ О РОЛИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ Недосейкина Татьяна Владимировна Недосейкин Павел Петрович	46
1.5. Общая педагогика, история педагогики и образования	52
ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ» В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ Кивлева Наталия Васильевна Нечаева Анна Евгеньевна	52
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ЭКОНОМИКО- СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ НОВЕЙШЕЙ РОССИИ Иванова Августина Васильевна Эверстова Валентина Николаевна	58
1.6. Педагогика высшей профессиональной школы	65
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА Берикханова Айман Еженхановна	65

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЮМЕНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ) Важенина Светлана Станиславовна	70
МУЗЕЙ В СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ Гвазава Валентина Ивановна	74
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ Гетман Наталья Александровна Котенко Евгения Николаевна	78
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ЭТИКО- ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА Гречкин Вячеслав Иванович Сапронов Геннадий Иванович Пахоленко Ольга Александровна	88
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ Кобелева Елена Павловна Матвиенко Елена Николаевна	95
РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАЕМЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Крамская Светлана Владимировна	99
АДАПТАЦИЯ МЕТОДОВ СТИМУЛЯЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ Красюков Павел Александрович	104

ВОЗМОЖНОСТИ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Павлова Елена Владимировна	108
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	115
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Тихомирова Ольга Борисовна Наумова Татьяна Владимировна Овечкина Маргарита Сергеевна Молькова Мария Викторовна	115
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Берикханова Айман Еженхановна	123
1.8. Современные технологии в педагогической науке	128
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Алексеевко Ирина Владимировна	128
ПРОЕКТ «МОЯ СЕМЬЯ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Арефьева Марина Анатольевна	132
ГРУППОВОЙ КОНСТРУКТОРСКИЙ ПРОЕКТ «ДЕТСКАЯ ПЛОЩАДКА» КАК ФОРМА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ Головина Людмила Владимировна	138

1.9. Технологии социально-культурной деятельности	144
РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДИНОКИМИ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ В УКРАИНЕ Гриценко Виктория Анатольевна	144
Секция 2. Психология	152
2.1. Общая психология и психология личности	152
НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ Никандрова Наталья Петровна	152
СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА МАСКУЛИННОСТИ/ФЕМИНИННОСТИ ПРИ РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ Кочарян Александр Суренович Макаренко Амалия Алексеевна Яровая Наталья Анатольевна	158
2.2. Педагогическая и коррекционная психология	172
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ШКОЛЫ V ВИДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ Аширова Елена Васильевна	172
2.3. Психология развития и акмеология	178
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Черненко Виктория Геннадьевна	178

2.4. Психология семьи	183
ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ СО ЗДОРОВЫМИ И ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ Ширяева Ольга Александровна	183
2.5. Социальная психология	190
ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА Жеребненко Оксана Александровна	190

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ, ПЕРЕБОЛЕВШИХ ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Гревцева Евгения Александровна

*аспирант кафедры госпитальной и поликлинической педиатрии
Воронежской государственной медицинской академии
им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: grievtsieva85@mail.ru*

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN TRAINING STUDENTS WHO RECOVER FROM ONCOHEMATOLOGICAL DISEASES

Grevtseva Evgeniya

*postgraduate student of the Department of hospital and polyclinic
Pediatrics Voronezh state medical Academy. N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Предложили методику обучения студентов, переболевших онкозаболеваниями, на основании принципов здоровьесбережения с учетом особенностей онкопатологии. Использовали индивидуальный подход, андрогические принципы, технологии проектного обучения и «мозгового штурма». Получили снижение нагрузки, уровня стресса,

повышение интереса и мотивации к обучению. Использование индивидуального подхода, андрогогических принципов, подбор педагогической технологии способствуют комфортной адаптации к обучению в вузе студентов, перенесших онкозаболевания, повышают мотивацию и качество обучения.

ABSTRACT

Proposed a method of teaching students, after oncological diseases, on the basis of the principles of health protection, taking into account characteristics of oncopathology. Used an individual approach, andrologicakie principles, techniques, project training and brainstorming. Got the reduction of the load, stress level, the increasing interest and motivation for learning. Using an individual approach, andrologicheskikh principles, selection of educational technology contribute to the comfortable adaptation to study at University students, who have suffered cancer, increase motivation and the quality of education.

Ключевые слова: студенты; адаптация; педагогические технологии; индивидуальный подход.

Keywords: students; adaptation; educational technology; personal approach.

По данным Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина РАМН НИИ Детской онкологии, заболеваемость онкопатологией в России на 2001 г. составила 9,5—13 на 100 тыс. детского населения. Среднее число ежегодно регистрируемых детей со злокачественными опухолями увеличилось за последнее десятилетие на 20 % и достигло 6,45 тысяч. 5-летняя безрецидивная выживаемость по ряду онкозаболеваний, по данным Journal of Clinical Oncology, за период с 1990 по 2005 гг. достигла 90 %. Из вышеизложенного следуют выводы о числе абитуриентов и студентов-реконвалесцентов онкогематологических заболеваний.

В условиях современной стратегии развития национальной образовательной системы актуален вопрос об использовании здоровьесберегающих технологий, индивидуальный подход в обучении различных категорий студентов [3].

Онкологические заболевания — один из «грузов» современного общества, но благодаря движению науки, выживаемость после лечения данной патологии, особенно у детей и подростков, резко возросла. Соответственно, нередко абитуриентами и студентами вуза становятся молодые люди-реконвалесценты онкогематологических заболеваний. Вышеописанная категория студентов отличается характерными

особенностями, оказывающими влияние на психо-эмоциональную, физическую активность, ценностный ряд и мировоззрение в целом.

Обучение онкобольных детей и подростков в настоящее время включают в себя технологии, направленные в первую очередь на снижение депрессивного настроения, создание позитивной установки восприятия жизни, самореализацию, творческое раскрытие личности. Реабилитационные программы, для вышедших в ремиссию больных, направлены на улучшение психологической и социальной адаптации. В диссертационном исследовании по психологии Ершовой М.П., 2005 г. отражены особенности личностного развития юношей и девушек, перенесших онкологические заболевания. Отмечено, что на когнитивном уровне имеет место значительное расхождение между привлекательными и доступными в будущем ценностями; низкая сформированность инструментально-деловых и коммуникативных качеств личности, деформации личностного развития преобразуются с увеличением срока ремиссии. Период, характерный для срока ремиссии 5—10 лет, является «самым психологически напряженным» [1]. Длительное лечение и последующее наблюдение, моральная нагрузка от момента постановки диагноза и до полного снятия с учета онкогематолога, узкий круг общения дают, с одной стороны, огромную силу воли и стремление к преодолению трудностей, а с другой — затруднение адаптации и социализации, нередко, психологические проблемы. Одной из главных психолого-педагогических задач при работе со студентами данной категории можно считать не только создание комфортных условий обучения, но и помощь с ценностной ориентацией, формирование деловых и коммуникативных качеств личности.

С учетом особенностей данной категории студентов, нами предложена методика обучения, включающая, наряду с классическим объяснительно-иллюстративным методом, возможность проектного обучения.

Учитывая длительный период наблюдения после завершения лечения и необходимость периодических обследований у данной группы студентов, что сопряжено с пропуском занятий, оптимальным является использование индивидуальных и групповых тематических проектов. Данная форма обучения, исходя из теоретических позиций вышеуказанной педагогической технологии [2, с. 156], позволяет обучающемуся учиться и развиваться в индивидуальном темпе, не забывая о контроле заболевания. Личностные и групповые проекты расширяют возможности общения, позволяют лучше адаптироваться к работе в коллективе, обучению в вузе. Большая возможность

самореализации, свобода поиска, развитие творческих способностей, проверки собственных знаний и умений, индивидуальный план консультаций, способствуют мотивации к учению и, как следствие, творческому и профессиональному росту личности. Применение технологии проектного обучения к студентам, переболевшим онкозаболеваниями, в период плановых обследований позволяет контролировать течение ремиссии заболевания, не создавая пробела в знаниях. Тем самым, создаются комфортные условия для обучающегося, снижается уровень стресса. При такой технологии обучения контроль знаний студента по пропущенным темам эффективен для преподавателя, а учащемуся дает свободу интеллектуальных и творческих возможностей по защите своего проекта (реферативный или устный доклад, интерактивная презентация, научная статья и др.).

Вне периода обследования, обучение студента-реконвалесцента онкогематологического заболевания, предполагает посещение лекционного курса и практических занятий, предусмотренных программой вуза. Применение педагогической технологии «мозговой штурм» при проведении занятий со студентами, перенесшими онкозаболевание, в первую очередь начальных курсов, способствует адаптации учащегося на всех трех уровнях — к вузовским условиям обучения, учебному процессу, профессиональной деятельности [2, с. 97—98]. Данная методика позволяет студенту, не только научиться работать в коллективе, но и повысить свой уровень знаний и умений, ориентируясь на других учащихся и преподавателя, провести самоконтроль, реализовать свой творческий потенциал, показать уровень подготовки и способность критически мыслить.

Важным моментом для обучения в вузе такого студента так же можно считать продуктивное, безконфликтное общение в группе и с профессорско-преподавательским составом, психологическую помощь на этапах обучения, поощрение участия в научной и общественной деятельности.

Таким образом, использование индивидуального подхода, андрогогические принципы и подбор педагогических технологий здоровьесберегающей направленности, на основании особенностей онкопатологии, способствуют комфортной адаптации к обучению в вузе студентов, перенесших онкозаболевание, повышают мотивацию и качество обучения.

Список литературы:

1. Ершова М.П. Особенности личностного развития юношей и девушек с онкопатологией с разными сроками ремиссии. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Ростов-н/Д., 2005. — 168 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-lichnostnogo-razvitiya-yunoshei-i-devushek-s-onkopatologiei-s-raznymi-srokami-re> (дата обращения 24.04.2014).
2. Есауленко И.Э., Пашков А.Н., Плотникова И.Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие. Воронеж, ВГМА, 2011. — 383 с.
3. Плотникова И.Е. Здоровоцентрическая система обучения в медицинском вузе — инновационный педагогический подход / И.Е. Плотникова // Инновации в науке — 2013. — № 26. — С. 82—87.

1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Антонович Ирина Владимировна

*канд. соц. наук, доц. кафедры социальной работы
Алтайского государственного университета,
РФ, г. Барнаул
E-mail: kluchidima@yandex.ru*

Качур Анна Степановна

*магистрант 1 курса Алтайского государственного университета,
РФ, г. Барнаул
E-mail: njtik.18.08@yandex.ru*

THE PRACTICE OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE ALTAI REGION

Irina Antonovich

*candidate soc. of Science, assistant professor
of Department of Social Work Altai State University,
Russia, Barnayl*

Anna Kachur

*1st year undergraduate of Altai State University,
Russia, Barnayl*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам организации инклюзивного образования в Алтайском крае, в которой раскрываются особенности системы образования, уделяется внимание законодательному обеспечению права на получение образования всеми гражданами, включая лиц с особыми образовательными потребностями. Статья объединяет информацию о внедрении инклюзии на региональном уровне.

ABSTRACT

Article is devoted to inclusive education in the Altai region, which reveals the peculiarities of the education system, attention to the legislative provision of the right to education of all citizens, including those with special educational needs. Article brings together information on the implementation of inclusion at the regional level.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети-инвалиды; ограниченные возможности здоровья; особые образовательные потребности.

Keywords: inclusive education; children with disabilities; special educational needs.

Проблема обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями в настоящее время является актуальной для образовательного сообщества регионального и федерального уровня России. Право каждого на получение образования гарантируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 года. Отдельные статьи закона регламентируют получение образования лицами с особыми образовательными потребностями, что предполагает создание специальных условий для их обучения, коррекции нарушений развития, социальной адаптации с использованием профессиональных педагогических подходов, методик, подходящих конкретному ученику для получения максимально качественных результатов социального и образовательного развития лиц с особыми образовательными потребностями [2].

Проблема развития инклюзивного образования в Алтайском крае находится на этапе закономерного развития системы образования в целом. В динамике и повышении качества участвуют все субъекты процесса образования: родители учеников с особыми образовательными потребностями и здоровых детей, педагоги, государственные структуры, имеющие полномочия правотворчества, а также общественность в представительстве некоммерческих организаций.

При наличии налаженной в Алтайском крае системы коррекционного (специального) образования, еще недостаточно развита социальная адаптация «особого» ребенка в общество — он находится в изоляции от социума [3]. Многими практиками подтверждается тот факт, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в массовых школах, среди здоровых

сверстников лучше, чем в специализированных учреждениях. Имея образец для подражания в лице здорового ученика, не имеющего ограничений в развитии «особый» ребенок стремится к достижению более высоких результатов, как в системе образования, так и в своей повседневной исследовательской деятельности, направленной на изучение окружающей действительности и накопления социального опыта.

В крае сформирован ряд программ, создающих возможности реализации права на образование для детей независимо от их социального положения и физического развития. В крае функционируют 345 дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного видов, где специалисты осуществляют подготовку детей к учебе в школе. Общее образование детей-инвалидов осуществляется через 32 специальные (коррекционные) школы различных видов — для не слышащих детей (I и II вида), с нарушением зрения (III и IV вида), с тяжелыми нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата (V и VI вида), с задержкой психического развития и умственной отсталостью (VII и VIII вида) [4]. Программа инклюзивного образования (совместного обучения обычных и «особых» детей) в 2013—2014 учебном году реализуется в 26 школах региона [1].

В докладе Алтайского краевого Законодательного Собрания о состоянии законодательства еще в 2008 году была подчеркнута необходимость принятия закона, который бы закреплял условия и порядок оказания образовательных услуг детям-инвалидам и лицам с особыми образовательными потребностями. Базовым документом должен стать закон «Об образовании и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». Тем не менее, пока вопрос организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе остается открытым.

Проблема развития инклюзивного образования в регионе стоит более остро, чем в центральных городах. Прежде всего это связано с технической неподготовленностью школ для обучения детей с ограниченными возможностями, нехваткой квалифицированных специалистов, владеющих специальными методиками обучения и готовых работать в инклюзивно организованных классах.

Для решения вышеуказанных проблем предлагается установление контакта между специалистами дошкольного и общеобразовательного учреждения, а также специалистами массовых и специализированных школ, позволяющего осуществить

преимущество принципов и технологии преподавания, обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных, так и для особых детей [5].

Реабилитация, социализация, воспитание и обучение, доступность социальной среды — вопросы, решение которых возможно только при наличии комплексного и системного подхода.

В решении проблем детей с особыми образовательными потребностями важная роль принадлежит объединениям родителей и самих лиц с ограниченными возможностями [5]. Члены таких организаций имеют право и должны участвовать в принятии решений, касающихся всех аспектов деятельности по обучению (зачисление в образовательное учреждение, совместная разработка индивидуального плана обучения с опорой на индивидуальную программу реабилитации (при ее наличии) и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии).

В Алтайском крае подобным объединением является общественная организация родителей детей-инвалидов «Незабудка», активно работающая над всесторонним развитием детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая их социальную, медицинскую, психологическую реабилитацию, воспитывающая толерантное отношение общества к инвалидам. Также организация оказывает помощь родителям в преодолении сложностей в общении с ребенком. Здесь с педагогами и родителями проводится обучение по коррекционно-развивающей программе «Первые ступеньки». Её реализация подтверждает, что если с ребенком, имеющим даже значительные отклонения в развитии, систематически заниматься с раннего возраста (2—3 года), то многие из них способны в дальнейшем обучаться по программе вспомогательной школы [5].

С целью реализации права на получение образования и организации беспрепятственного доступа с 2012 года в крае реализуется программа «Доступная среда», рассчитанная до 2015 года, в рамках которой предусмотрен ряд мероприятий по созданию безбарьерной школьной среды для детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях, не являющихся коррекционными, позволяющей обеспечить их полноценную интеграцию в школьное сообщество и социум [1].

Для обеспечения физической доступности базовых учреждений образования для учащихся с особыми образовательными потребностями проводится реконструкция зданий школ, переоборудование в соответствии с требованиями доступности. Осуществляется оснащение их современным учебным,

реабилитационным, компьютерным оборудованием. Каждое учреждение обеспечено специализированными аппаратно-программными комплексами для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, являющимися наиболее распространенными видимыми ограничениями, с которыми можно встретиться в массовой общеобразовательной школе. Также появились кабинеты коррекционной гимнастики, психомоторной коррекции, сенсорные комнаты [1].

Достойным примером внедрения практики инклюзивного обучения является муниципальная система образования города Бийска, где в течение последних лет использует системный подход по включению детей с особенностями в развитии в социум. Можно говорить о создании оптимальной структуры инклюзии с разными вариантами. Работа регламентируется утвержденным Положением о внедрении интегрированного (инклюзивного) образования в городе Бийске [3].

В городе удалось выстроить вертикальную модель инклюзивного образования, включающую в себя сеть учреждений, групп и классов, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, включая обычные не коррекционные школы. Эта работа начинается со ступени дошкольного образования и продолжается до определения профессиональной принадлежности [3].

Таким образом, для успешного внедрения системы инклюзивного образования в практику необходимо постоянное совершенствование всей системы обучения, заимствование опыта учреждений успешно внедряющих инклюзию, повышение квалификации для педагогических работников, наличие комплексной системы образования, основанной на межведомственном взаимодействии субъектов, обеспечивающих доступ к получению образования.

Список литературы:

1. Доступная среда // Официальный сайт Главного управления Алтайского края по социальной защите населения и преодолению последствий ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://www.aksp.ru/programms/dostup/> (дата обращения 17.05.2014).
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп.) // Собрание законодательства РФ. — 2012 г. — № 53 (ч. 1). — ст. 3802.

3. Общественный совет по развитию образования в Алтайском крае // Официальный сайт Главного управления образования и делам молодежи Алтайского края [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL http://www.educaltai.ru/obsh_sov/DokOS/2012/ (дата обращения 17.05.2014).
4. Об утверждении Стратегии действий в интересах детей в Алтайском крае на 2012—2017 годы: Постановление Администрации Алтайского края от 13.11.2012 № 617 // Сборник законодательства Алтайского края. — 2012. — № 199 (ч. 2). — с. 107.
5. Специальные доклады // Официальный сайт Уполномоченного по правам человека в Алтайском крае [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL http://protmen.ru/?page_id=346 (дата обращения 17.05.2014).

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кошелева Лидия Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального
образования Хакасского государственного университета
им Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: t5825@mail.ru*

Зыкова Кристина Александровна

*студентка 5 курса Института непрерывного педагогического
образования Хакасского государственного университета
им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: t5825@mail.ru*

FINE ACTIVITIES AS A MEANS OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Kosheleva Lydia

*associate Professor pre-school and special education,
Dr. PED. Khakass state University. N.F. Katanov,
Russia, Republic of Khakassia, Abakan*

Zykova Kristina

*a 5th year student, Institute of continuous pedagogical education
Khakass state University. N.F. Katanov,
Russia, Republic of Khakassia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются пути эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

Актуальность темы связана с острой потребностью современного образования в эффективных средствах эстетического воспитания и развития творческого потенциала детей дошкольного возраста, недостаточностью современных разработок в практике, что обусловлено сложностью психологического механизма творческих процессов. В статье описываются конкретные способы использования изобразительной деятельности как средства развития эстетической культуры детей старшего школьного возраста.

ABSTRACT

The article discusses ways of aesthetic development of children of preschool age in expressive activity. The relevance of the topic is associated with the acute need of modern education effective means of aesthetic education and development of creative potential of children of preschool age, lack of modern developments in practice, due to the complexity of the psychological mechanism of creative processes. The article describes specific methods of use of artistic activities as a means of development of aesthetic culture of children of school age.

Ключевые слова: эстетическое развитие (культура) детей дошкольного возраста; эстетическое отношение; эстетическое воспитание; эмпатия.

Keywords: aesthetic development (culture) of children of preschool age; aesthetic attitude; aesthetic education; empathy.

В последние годы возрастает внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания, направленного на формирование *эстетической культуры или эстетического развития* — важнейшей составляющей духовной культуры гармоничной личности. Под эстетической культурой личности следует понимать и «...определенный уровень потенциала, насыщенности и целенаправленности эмоционально-чувственным переживанием и духовным наслаждением, радостью человека от всех видов его жизнедеятельности» [2, с. 312]

Наиболее благоприятное время для эстетического воспитания в общении с прекрасным, как отмечают многие писатели, педагоги, деятели культуры Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др., — дошкольный возраст.

Проблемой эстетического развития личности в изобразительной деятельности занимались А.В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, А.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова,

Е.М. Торшилова. Однако практический аспект эстетического развития детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства остается недостаточно раскрытым, поскольку до сих пор существует множество точек зрения относительно психолого-педагогических условий эстетического воспитания, меняются детские поколения и соответственно должна измениться технология работы педагогов.

Эстетическая культура личности развивается в процессе целенаправленного формирования у человека *эстетического отношения* к действительности. Это отношение развивалось вместе с человеческим обществом, воплощаясь в сфере материальной и духовной деятельности людей. Эстетическое отношение к миру связано с восприятием и пониманием прекрасного в действительности, наслаждением им, созданием прекрасного в творчестве [3]. Очевидно, что эстетическое отношение должно воспитываться через общение с прекрасным в жизни и искусстве. Оно предполагает формирование эстетико-ценностной ориентации личности, способности к творчеству, созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности в быту, поступках, поведении, и, конечно, художественной деятельности [2]. Прекрасное в природе, окружающих людях, вещах создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы [3].

Взгляды еще таких великих мыслителей прошлого как Платон, Гегель и многих других позволяют утверждать, что различные виды искусства и художественной деятельности: музыка, театр, изобразительное искусство должны быть стержнем всей системы эстетического воспитания, поскольку заключают в себе большой потенциал для развития личности. Научные исследования в области проблем эстетического развития личности были направлены на изучение возможностей искусства в формировании художественных способностей, их реализацию в творческой деятельности, разработку способов, методов, средств приобщения детей к искусству (М.С. Каган, Е.В. Квятковский, Л.В. Компанцева, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Б.И. Теплов, Ю.У. Фохт-Бабушкин, Р.М. Чумичева, Б.П. Юсов, и др).

Как известно, сущность эстетического развития (культуры) заключается (от греческого *aisthesis* — ощущение, понимание) в способности переживать различные явления действительности как прекрасные. Развитие этой способности осуществляется, прежде всего, в процессе восприятия предметов, способных вызвать эстетические переживания, а также во время собственной

художественной деятельности субъекта, особенно в условиях специально организованного воспитания и обучения [4].

Нами было проведен констатирующий эксперимент, выявляющий уровень эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. Обследовалась группа, состоящая из 20 детей старшей группы МКОУ Детловской СОШ № 12 с. Детлово рес. Хакасия. Для осуществления эксперимента использовались диагностики Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой: «Кто есть кто», «Лица» [7].

Цель диагностического задания «Кто есть кто» — определение способности опознавать выразительность формы. Материалом служили картинки с изображением геометрических фигурок. Детям предлагалось опознать в силуэтных абстрактных фигурах характер представителей известных им профессий: повара, военного, балерины. Задание формулировалось в игровой форме. Детям была рассказана история, в которой злой волшебник превратил повара, балерину и военного в предлагаемые ребенку фигурки. Детям говорились: что-то в этих фигурках напоминает представителей указанных профессий, и можно догадаться, кто превращен волшебником в какую фигурку. Выполнение задания предполагало наличие у ребенка определенной остроты форморазличения, умение видеть в форме фигуры ее особенности, характер, признаки, осознание которых и позволяет узнать в каждой фигурке представителя той или иной профессии.

В среднем с этим заданием справилось 60 % детей. Легче всего для опознания оказалась фигура военного. Среди детей, которые смогли опознать только одну фигуру, 63 % «узнали» военного, 23 % — повара и 13 % — балерину.

Цель следующего диагностического задания «Лица» — определение способности опознавать выразительность формы. Его материалом являлись три графических портрета А.Е. Яковлева. Это задание также выявляло умение ребенка читать форму, но на материале графических рисунков человеческого лица. О наличии у ребенка навыков понимания, интерпретации изображенного человека мы судили на основе его способности по выражению лица определить внутреннее состояние человека, его настроение, характер и т. п. Мы предлагали детям рассмотреть три графических портрета А.Е. Яковлева. На первом рисунке («Женская голова» — 1909 г.) изображено красивое женское лицо, обрамленное длинными волосами, выражающее некую отстраненность, самоуглубленность, с оттенком печали. На втором — («Мужская голова» — 1912 г.) — улыбающийся мужчина в головном уборе, напоминающем поварской колпак. Человек, изображенный на портрете, вероятно, обладает большим

опытом и жизненной хваткой. Ему, очевидно, присущи такие качества, как хитрость, коварство, саркастическое отношение к людям, что производит довольно неприятное впечатление, но дети этого, как правило, не замечают. На третьем рисунке («Мужской портрет» — 1911 г.) — мужчина, погруженный в себя, задумавшийся, возможно, о чем-то грустном и далеком. Лицо мужчины выражает гамму неинтенсивных отрицательных переживаний, некоторых переходных состояний. Рисунки предлагались детям с такой инструкцией: «Перед тобой рисунки художника А.Е. Яковлева, рассмотри их и скажи, какой портрет тебе нравится больше других? А какой — меньше или совсем не нравится? Почему? Ты, наверно, знаешь, что по выражению человеческого лица можно многое узнать о человеке, о его настроении, состоянии, характере, качествах. Люди изображены на этих рисунках в разном состоянии. Посмотри внимательно на выражение их лиц и попытайся представить себе, что это за люди. В начале давай рассмотрим портрет, который тебе больше всего понравился. Как ты думаешь, в каком настроении, состоянии изображен этот человек? Какой у него характер? Это человек добрый, приятный, хороший, или он плохой, злой, чем-то неприятен? А что еще можно сказать про этого человека? Теперь рассмотрим портрет, который тебе не понравился. Расскажи, пожалуйста, все, что можешь, про этого человека: какой он, в каком настроении, каков его характер» [7, с. 45]. Способность ребенка наполнять форму социальным содержанием оценивалась по степени соответствия его ответов характеру интерпретации портретов, данной экспертами. Максимальная выраженность способности к социальной перцепции (т. е. восприятию другого человека) оценивается пятью баллами.

Такую оценку получают дети, которые:

- правильно определяют настроение портретируемых;
- не принимают женщину на рисунке № 1 за мужчину;
- видят, что мужчина на рисунке № 2 не просто веселый и смешной, но и «немного ехидный», «хитрый», «насмехается над кем-то»;
- не приписывают страдающему, огорченному человеку, изображенному на рисунке № 3, озлобленность, агрессивность, раздраженность, жестокость.
- высказывают довольно правомерные образные суждения относительно социальной принадлежности лиц, изображенных на портретах № 2 и № 3, называя первого «матросом», «коком», «пиратом», «рабочим», а второго — поэтом, Пушкиным, писателем, художником, ученым и т. п. Если ответы оказываются верными по четырем из указанных направлений, то его способность

к социальной перцепции оценивалась 4 баллами, по трем — 3 баллами и т. д. [7]. Проведя данную методику, мы получили средний балл: 4,4. Сопоставляя данные, полученные в ходе эксперимента и обобщая их (два ребенка обнаружили высокий уровень эстетического развития, 5 детей — средний, остальные — низкий), мы пришли к выводу о наличии проблемы эстетического развития в обследуемой группе.

Далее нами была спланирована и осуществлена работа, направленная на развитие эстетической культуры детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности. За основу нашей работы нами были взяты взгляды Е.М. Торшиловой, создавшей концепцию эстетического развития ребенка дошкольного возраста. Мы проводили рекомендуемые Е.М. Торшиловой игровые занятия «Ваза и горшок», «Я как кресло», «Фрукты поссорились», «Я на портрете» [6], включая в них изобразительную деятельность детей как неотъемлемую составляющую.

Е.М. Торшилова считает, что составляющими эстетической культуры (развития) личности являются *эмпатия, творческая активность и художественный вкус*.

В самом понятном и распространенном смысле слова эмпатия — это способность к сопереживанию, и в таком общем понимании это скорей, категория нравственного, а не эстетического воспитания. И таким образом, воспитание способности к эмпатии заключается в попытке сделать воспитанное у ребенка гармоническое отношение к миру и гармоничность поведения естественной «самопроизвольной» основой его нравственности. Эмпатия заключается в сопереживании ребенка всему живому, человеку и человеческим ситуациям, но начинается она со способности к одушевлению неживой формы, внесения в нее, как говорят зарубежные психологи, «человеческих значений». Это важно для того, чтобы в дальнейшем развитии ребенка не пропал эстетический, как универсально гармонический, аспект мировосприятия в целом, не поглощался подходом, во главе которого утилитарные, сиюминутные смыслы пригодности, выгоды, нужности, полезной и скучной правильности.

Известно, что в той или иной форме прием эмпатии используется в театральной педагогике, на занятиях ритмикой, художественным движением, когда дети «раскрываются», как распускается цветок, качаются как дерево под ветром и т. п. Используется это и самими детьми в ролевых играх. Нам прием эмпатии был необходим на занятиях изобразительной деятельностью, поскольку мы следовали принципу восточной культуры: чтобы нарисовать цветок, нужно стать цветком.

Занятие-игра «Ваза и горшок» предполагало перевоплощение детей: мы просили выбрать себе вазу, которая понравилась, а затем показать, как она стоит, ходит, разговаривает, здоровается, кланяется, танцует, общаясь с «горшком». Затем детям предлагалось придумать и разыграть сценку или сказку, сочиненную детьми совместно с воспитателем. Для занятия использовались две емкости разной формы, величины, фактуры, взятые по контрасту. Детям напоминалось, что все формы ваз, кувшинов, чугунок, бидонов формировались человечеством по аналогии с человеческой фигурой, чаще — женской. Чтобы вовлечь в игру и девочек и мальчиков, пары подбирались с возможно большим контрастом: хрупкая и стройная ваза и тяжелый круглый чугунок, чашка и чайник или самовар. В процессе показа мы не ограничивались показом функций того или иного вида посуды, будь то самовар или кувшин. Обычно дети тратят много сил на изобретение того, *о чем* говорить вазе с горшком, а не *как* они говорят. Поэтому в сочинении коротких «текстов» (две-пять фраз) мы детей направляли. В качестве живописного приложения нами использовался зрительный ряд: репродукции картин, фотографии девушек, несущих кувшины, подносы — на голове и т. п. Заранее мы просили детей дома приглядеться к вазам и посуде и рассказать, что у них дома есть такого особенного, выразительного, при этом важно воспитателю в разговоре с детьми употреблять слово «выразительно». Эта предварительная часть занятия логически переходила в изобразительную деятельность: дети вырезали из бумаги сосуда разной формы, используя прием сложения листа бумаги пополам. Сосуд украшался различными элементами: бусинами, вырезанными из фольги цветами и т.п. Заканчивалось занятие коллективным обсуждением получившихся образов.

В игре-занятии «Я и кресло» внимание ребенка обращалось на такой сложный и непривычный для выразительного восприятия предмет, как мебель. Мы предлагали детям описать характер кресла, как будто оно человек, придумать историю, представив себя на месте того или иного кресла и т. п. Дети «превращались» в кресло, стул, стульчик и др. мебель. «Мебель» могла двигаться, говорить, общаться. Затем дети лепили различную мебель и это были «живые» персонажи, обладающие определенными характерами.

В игровом занятии «Фрукты поссорились» мы использовали репродукции знаменитых натюрмортов Ф. Снейдерса «Фруктовая лавка» и «Рыбная лавка» (изобилие, хаос, теснота), а также «тихие» натюрморты с завтраками П. Класа, П. Хеда и более «воинственные» — И. Машкова, В. Ван Гога («Айва»). Мы просили детей в парах (или группах, смотря какая попалась репродукция) встать на место «героев» натюрморта

и действовать, как подсказывает их характер: яблоки и персики (на картине) лежат спокойно, общаться дружелюбно: всем хватает места, они разговаривают тихо или нежатся под солнцем (позы, цвет и общая композиция — гармоничные). Но они могут и толкаться, падать, цепляться за скатерть, шуметь, а еще сердиться друг на друга, при этом напряжение вот-вот перейдет в ссору (листья и цветы или овощи, фрукты крупные, взяты «крупным планом», цветовая гамма сочная, агрессивная, вещи назойливо выпирают из рамы). Затем предлагалось задание каждой паре (группе) составить натюрморт из готовых форм (из бумаги были вырезаны яблоки, персики, груши, вишенки и др.), найдя необходимые по цвету «персонажи» и охарактеризовать его (спокойный, бурный, задумчивый и т. п.)

В игровом занятии «Я-на портрете» мы обращались к прямым аналогиям с абстрактной формой, выражающей характер человека на портрете. Для этого подготавливались «похожие» на композиционное решение портрета абстрактные формы: прямоугольники (для гордых и высоких воинов П. Корины), вычурные для «капризниц», изогнутые, «контрапунктные» для сложных поз (вроде знаменитого автопортрета ванн Дейка), чаще мягко овальные для Ренуара — и детям предлагалось выбрать подходящую для портрета форму и, если получится, объяснить выбор. Объяснение движением принималось как удачное и верное, потому что оно часто точнее, чем словесное объяснение. Затем дети получали задание выложить из готовых форм (треугольники, квадраты, овалы) портрет сказочных героев: бабы Яги, Аленушки и др. Навык такого «формалистического» восприятия, утверждает Е.М. Горшилова, обеспечит ребенку в дальнейшем большую полноту, эмпатийную созвучность и эмоциональность понимания искусства (и человека в жизни), при которой полученные искусствоведческие знания о замысле художника, его манере, его достоинствах лягут на подготовленную почву самостоятельного живого пережитого отклика. Эта задача ставилась и на занятии «Плим», подсказанное стихотворением И. Токмаковой, в котором точно выражен эстетический аспект отношения к слову. Автор открыто противопоставляет игровое, эстетическое, ассоциативное звучание слова его функциональному смыслу. В традиционных методиках развития речи все внимание уделяется, как правило, пониманию и запоминанию смысла слов, их «правильному» расположению в фразе (как будто в жизни люди говорят, ставя слова только в одном порядке, как бы это было скучно), правильному произнесению слов и т. п.

Мы можем придумать еще много таких слов, смешных, которые ничего не значат, но все-таки что-то напоминают. Например, «шышла», а еще лелеха, вампука, жигли, лепота, мальвазия, лызла.

Мы просили детей выбрать слово и изобразить красками (как им кажется, это зверек, город, вещь, веселая, смешная, страшная, ласковая и т. д.), а затем объяснить почему именно так нарисовали.

Заканчивался наш цикл занятием «Тихие краски». Его цель: показать красоту нежных красок, мягких переливов, одежды блеклых тонов, помня, что дети предпочитают яркие цвета. Мы напоминали детям, что им известно, что бывают шумные, громкие и тихие вещи, что мы сами бываем шумными и тихими, а вот краски, цвета, бывают тихими? Мы просили назвать вещи тихого цвета в окружающей детей предметной среде, а также самое тихое время дня, года. Мы пришли в выводу, что тише всего осень и зима. Заканчивалось занятие заданием украсить силуэты волшебниц Зимы и Осени тихими, мягкими красками. Анализ выполненных детьми работ подтвердил, что такой поход к организации изобразительной деятельности вызывает большой интерес детей и дает свой положительный эффект для развития их эстетической культуры.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем утверждать, что проблема эстетического развития личности ребенка — одна из важнейших в дошкольном образовании, требующая своего решения на уровне современных требований педагогической науки. Она может эффективно решаться средствами художественной деятельности, в том числе изобразительной.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Киященко Н.И. Эстетика жизни: Учебное пособие для учащихся лицеев и гимназий в 3 ч. Ч. 3 М.: ФОРУМ, ИНФРА-М, 2000.
3. Куренкова Р.А. Эстетика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 368 с.
4. Павловский А.Ф. Восхождение к благу и красоте, М., 1997. — 181 с.
5. Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие / сост. Л.Ю. Кошелева. Абакан: Изд. ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2013. — 80 с.
6. Торшилова Е.М. «Шалун или Мир дому твоему»: программа и методика эстетического развития дошкольников. М.: 1998. — 220 с.
7. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3—7 лет (теория и диагностика). Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 2-е изд., перер. И доп. — 141 с.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Мусс Галина Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Оренбургского государственного педагогического университета,

РФ, г. Оренбург

E-mail: gnmuss@ya.ru

ALGORITHMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MEANS OF MENTAL OPERATIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Galina Muss

candidate of pedagogic sciences,

associate professor of Orenburg State Pedagogical University,

Russia, Orenburg

АННОТАЦИЯ

В статье описаны некоторые аспекты алгоритмизации учебной деятельности младших школьников. Она рассматривается как средство развития мыслительных процессов (анализ, синтез, абстрагирование и проч.) учащихся.

ABSTRACT

In article the some aspects of the algorithmization of the educational activity of primary school students is described. Algorithmization is seen as a means of developing thinking processes (analysis, synthesis, abstraction and so on) of primary school students.

Ключевые слова: младший школьник; алгоритм; мыслительный процесс.

Keywords: primary school student; algorithm; mental operation.

В условиях возрастающей потребности в модернизации системы образования вообще, в том числе начального, обеспечения ее адекватности требованиям общества возникает объективная необходимость повышения эффективности учебной деятельности.

Данная проблема актуализируется тем, что в качестве цели современного российского образования называется развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности.

В теории и методике обучения (с опорой на основополагающие труды корифеев отечественной психологии) исходят из того, что всякий мыслительный процесс состоит из совокупной последовательности умственных операций (анализ, синтез, абстрагирование, сериация, обобщение, конкретизация и проч.). Зачастую учащийся начальной школы не осознает их, совершает автоматически. Однако в целях обеспечения эффективности обучения эти операции надо вычленять из общего потока мышления и специально им обучать.

В содержании начального образования можно выделить важный блок, касающийся планирования и организации деятельности. Он, помимо прочего, предполагает научение младших школьников выполнению инструкций и простейших алгоритмов. Казалось бы, в условиях всепоглощающей вариативности учебно-воспитательного процесса нет необходимости в жестком управлении деятельностью детей, требуется более гибкое следование их спонтанным интересам. На самом деле это не так. Установление последовательности действий в ходе решения познавательных задач — это одно из условий усвоения системы знаний, развития умений, формирования навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося. В этом смысле ответ на вопросы «Что нужно сделать раньше, а что потом», «Как это делать?», «Что и как нужно делать, чтобы достичь цели?», должны стать органической частью учения.

Алгоритмизация подразумевает формулировку учителем или самостоятельное определение учащимися предписания, в котором детально представлены способы той или иной работы, изучения каких-либо вопросов, овладения теми или иными умениями и навыками. Простая инструкция или алгоритм в начальной школе включают в себя ряд последовательно разворачивающихся логических действий и практических приемов учебной деятельности.

В дидактическом процессе можно дифференцировать два вида алгоритмов:

- предопределяющие учебную деятельность младших школьников в ходе решения ими учебно-познавательных предметно-практических задач;
- детерминирующие деятельность педагога в процессе преподавания.

Очевидно, что в условиях отвечающего современным требованиям двустороннего диалогического учебного процесса, первые являются составной частью вторых, составляющими системы операций «учитель-ученик».

Анализ педагогической теории и школьной практики показывает, что в начальной школе наиболее часто применяются вербальные (словесные) и знаковые (графические) алгоритмы. В первом случае описание, подача алгоритмического процесса производится либо устно (объяснение учителем хода учебного действия, логика решения учебно-познавательной или практической задачи и пр.), либо письменно (это может быть записанный на доске, спроецированный через мультимедиапроектор план, текст, инструкция и т. д.). Вторым случаем являются табличные способы представления хода действий, формулы, блок-схемы, графики, схемы процессов и т. п.

Исходя из того, что обучение в современной начальной школе должно ориентироваться на овладение обучающимися обобщенными способами действий, формирование у них умения сочетать различные виды деятельности, выстраивать логику решения познавательной, учебной, практической задачи, развитие операций анализа, синтеза, классификации, обобщения и т. д. работа по усвоению детьми алгоритмов может быть выстроена весьма вариативно:

1. Применение готовых предписаний, предусматривающее репродуктивные способы действий младшего школьника.
2. Восстановление логики алгоритма, предполагающее элементы частично-поисковой деятельности.
3. Перенос в алгоритма в нестандартные ситуации, в основе которого лежит продуктивная деятельность ученика начальной школы.
4. Конструирование алгоритма, характеризующееся творческим подходом, высокой познавательной активностью и самостоятельностью младшего школьника.

Использование такого разнообразия работы с алгоритмами способствует повышению эффективности учебной деятельности младшего школьника. Частичное конструирование и создания новых алгоритмов создает условия для формирования у него теоретического анализа. Алгоритмическая деятельность «заставляет» детей устанавливать компоненты деятельности; проектировать, предвосхищать предполагаемый результат действия, находить варианты операций, составляющие предписание, соотносить результат с изначально поставленной целью учебно-познавательной деятельности. Анализ как мыслительная операция в процессе

алгоритмизации дополняется классификацией, в ходе которой единичные объекты или явления относятся к соответствующему роду или классу, выделяются их родовые/видовые признаки. Учащиеся учатся устанавливать последовательность операций предписания, шаги по его восстановлению и созданию. Младший школьник постигает сложный процесс распознавания, постановки задач, для решения которых могут быть применимы те или иные алгоритмы.

Следует отметить, что применение в начальной школе инструкций и алгоритмов не является «панацеей от всех бед». Во-первых, не всякий учебный материал можно подвергнуть алгоритмизации. Во-вторых, объективно имеет место детерминированное возрастом младших школьников недостаточное развитие операциональной стороны их мышления. Желание использовать алгоритмы (зная их весомый вклад в развитие мыслительных операций младших школьников) во что бы то ни стало, ни лучшим образом отразится на эффективности учебного процесса.

Таким образом, использование в учебно-воспитательном процессе начальной школы алгоритмов и предписаний позволяет создать условия для возникновения у детей обобщенных способов действий и развития мыслительных операций. Рассмотрение и организация процесса обучения в начальной школе с этих позиций позволяет осуществить алгоритмизацию учебной деятельности учащихся на трех уровнях: репродуктивном, частично-поисковом и продуктивном (творческом). Все они, будучи достаточно устойчивыми, детерминируют развитие мыслительных операций учащихся начальной школы от низшего уровня к высшему, способствуют проектированию оптимальной структуры учебно-воспитательного процесса.

Перспективы исследования обозначенной проблемы видятся нам в разработке технологии алгоритмического обучения детей с разными стартовыми интеллектуальными способностями, обеспечивающих активизацию мыслительных процессов учащихся начальных классов; в изучении влияния алгоритмической деятельности на развитие мотивационно-волевой сферы школьников; в определении роли и места алгоритмизации в достижении младшим школьником предметных и метапредметных результатов образования и т. д.

Список литературы:

1. Гажук Н.И. Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности / Н.И. Гажук // Начальная школа плюс: до и после. — 2011. — № 7. — С. 30—33.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ ГОСПИТАЛЬНОЙ И ПОЛИКЛИНИЧЕСКОЙ ПЕДИАТРИИ

Рябова Евгения Анатольевна

*заочный аспирант кафедры госпитальной и поликлинической
педиатрии, ГБОУ ВПО «ВГМА им. Н.Н. Бурденко»
Минздравсоцразвития России,
Россия, г. Воронеж
E-mail: Fenichca@yandex.ru*

Настаушева Татьяна Леонидовна

*профессор, заведующая кафедрой госпитальной и поликлинической
педиатрии, ГБОУ ВПО «ВГМА им. Н.Н. Бурденко»
Минздравсоцразвития России,
Россия, г. Воронеж
E-mail: nastat53@mail.ru*

APPLICATION OF INNOVATIVE APPROACHES OF EDUCATION AT THE DEPARTMENT OF HOSPITAL AND POLYCLINIC PEDIATRICS

Evgeniya Ryabova

*part-time postgraduate student of the Department of Hospital
and Polyclinic Pediatrics, SBEI HVE Voronezh State Medical Academy
named after N.N. Burdenko, Ministry of Health Care and Social
Development of the Russian Federation,
Russia, Voronezh*

Tatiana Nastausheva

*professor, Head of the Department of Hospital and Polyclinic Pediatrics,
SBEI HVE Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Ministry of Health Care and Social Development of the Russian Federation,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются классические и инновационные подходы, используемые в учебном процессе кафедры госпитальной

и поликлинической педиатрии. Задачей данных подходов является, формирование высококвалифицированного специалиста (врача-педиатра), способного решать актуальные проблемы в здравоохранении в современных условиях, конкурентноспособного и востребованного на рынке медицинских услуг.

ABSTRACT

The article discusses classical and innovative approaches which are used in the educational process of the Department of Hospital and Polyclinic Pediatrics. These approaches are aimed at formation of a highly qualified specialist (pediatric physician) who is able to solve relevant problems in healthcare under current conditions and who is competitive and required in the market of medical services.

Ключевые слова: инновационные подходы; модернизация; высшая медицинская школа; специалист; образовательные технологии.

Keywords: innovative approaches; modernization; High Medical School; specialist; educational technologies.

В последние несколько лет все чаще и чаще слышим слово модернизация. Модернизация — (англ. Modern) — обновленный, современный, быстрый рост научных знаний. С XXI века активный процесс модернизации коснулся и высшего образования в медицинских вузах, обусловленный социальными и экономическими изменениями самого общества. В новых социально-экономических условиях реальную ценность для здравоохранения представляет лишь широко образованный специалист, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с потребностями отрасли.

Современная система подготовки врача должна формировать у него потребность в самостоятельном непрерывном овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками в течение всей его жизни. Медицинский вуз должен гарантировать подготовку специалиста, обладающего необходимым уровнем компетенций, способного обеспечить клиническую эффективность применяемых технологий и стандартов оказания медицинской помощи [5].

С сентября 2009 г. Россия присоединилась к Болонской декларации, предусматривающей повышение качества образования, тем самым расширив и облегчив своим гражданам доступ к современному образованию. Общие правила образовательной системы должны выгодным образом помочь нынешним студентами медицинских вузов. Расширяются возможности продолжать или получать образование, проходить специализацию или стажировку в зарубежных университетах.

Расширять профессиональные компетенции за счет освоения смежных дисциплин и новых технологий [7].

Кафедра госпитальной и поликлинической педиатрии ВГМА им. Н.Н. Бурденко, является одной из ведущих кафедр педиатрического факультета и включает в себя преподавание студентам большого количества клинических дисциплин: такие как нефрология, кардиологии и ревматологии, гастроэнтерология, гематология и онкология, эндокринология, поликлиническая педиатрия, подростковая медицина. Кафедра располагается на базе БУЗ ВО «Воронежской областной клинической больнице № 1», что предоставляет возможность комплексного подхода в совокупности овладеть теоретическими и практическими навыками.

Инновационный подход в подготовке квалифицированных конкурентоспособных специалистов является стратегическим направлением деятельности высшего профессионального образования. Система медицинского образования является одной из наиболее консервативных областей человеческой деятельности, вместе с тем должна отражать, поддерживать и обеспечивать современные требования. Профессорско-преподавательский состав кафедры госпитальной и поликлинической педиатрии на протяжении многих лет ставит и осуществляет такую задачу, как формирование высококвалифицированного специалиста (врача-педиатра), способного решать актуальные проблемы в здравоохранении в современных условиях, конкурентоспособного и востребованного на рынке медицинских услуг.

Для осуществления поставленной задачи преподаватели кафедры госпитальной и поликлинической педиатрии применяют следующие инновационные подходы:

- профессионально-ориентированные технологии обучения — как технологии, обеспечивающие формирование у студента значимых для их будущей профессиональной деятельности качеств личности, а так же знаний, навыков, умений обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей по предназначению. Правильно сформулированные преподавателем этапы диагностического поиска открывают нужную информацию, решение обучающих клинических задач по дисциплине в ходе проведения практических занятий позволяет обсудить все варианты диагностического поиска, предлагаемые студентами, показать правильные и ошибочные направления, развивать абстрактное и клиническое мышление [4].

- Применение в процессе обучения последовательных этапов получения теоретических знаний и закрепления практических умений

формирует профессиональные и общекультурные компетенции специалиста-медика, позволяет обозначить приоритет индивидуального подхода в обучении врача клинициста.

- Применение клинического образования студентов 6-го курса педиатрического факультета, врачей-интернов и ординаторов, где совершается передача и воспроизводство не только знаний и врачебного опыта, но и самое главное — практических умений и навыков. Клиническое мышление базируется на знании, почерпнутом из разнообразных научных дисциплин, на воображении, памяти, фантазии, интуиции, умении, ремесле и мастерстве [2]. Это не только решение сложных логических задач, но и способность к наблюдательности, установлению психологического контакта, доверительных отношений с больным, развитая интуиция и «воссоздающее воображение», позволяющее представить патологический процесс в его целостности.

- Значительное место в активизации познавательной активности и, особенно, в развитии клинического мышления отводится интерактивным формам обучения, таким как, кейс-метод, ролевые игры и другие, которые повышают мотивацию студента к практическому овладению профессиональной деятельностью. В качестве инновационной образовательной технологии на кафедре госпитальной и поликлинической педиатрии используется успешно зарекомендовавший себя «кейс-метод» при проведении практических занятий посвященных дифференциальному диагнозу различных заболеваний.

Применение виртуальных технологий (обучение на фантомах, муляжах и симуляционных тренажерах), которые позволяют овладеть практическими навыками по принципу «не навреди»:

- появилась возможность моделировать клинические ситуации, максимально приближенные к реальным, но безопасные для пациентов;

- профессиональное действие может быть неоднократно повторено для выработки умения и ликвидации ошибок;

- создаются условия для выработки и поддержания навыков необходимых каждому врачу (например, сердечно-легочная реанимация, наложение трахеостомы) [1].

- На клинической кафедре наилучший метод овладения профессиональной компетенцией врача — это непосредственная работа с больными и их родителями. В современном мире очень важной задачей клинического преподавателя стало обучить студентов навыкам общения с пациентом и его родителями на разных этапах оказания помощи, своевременная госпитализация в специа-

лизированное отделение. Так же важно продемонстрировать способность и готовность специалиста действовать в профессиональной ситуации целесообразно, грамотно, т. е. самостоятельно и целенаправленно решать поставленные задачи на основе знаний и опыта, а также при помощи собственных идей, оценивать найденные решения и усовершенствовать свою деятельность.

- Использование информационно-сообщающего подхода с использованием мультимедиа (анимация, видео, звук и др.) способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации как лекционных, так и практических тем. К психологическим преимуществам мультимедиа относят эмоциональный заряд, который получает обучающийся в условиях одновременного воздействия на него аудиальной (звуковой) и визуальной (статической и динамической) информацией, что способствует развитию мышления и творчества студента.

- еще одной важной задачей преподавателей кафедры госпитальной и поликлинической педиатрии является приобщение студентов к систематической самостоятельной работе с использованием методической литературы, электронных версий печатных изданий, электронных учебников и учебных пособий, образовательных порталов вузов страны, электронных библиотек и т. п., с помощью интернета, который имеет неисчерпаемые ресурсы в плане информатизации образования. Так же успешно реализуется в процессе самостоятельной работы педагогическая технология «мозговой штурм».

Осуществляется привлечение студентов к научно-исследовательской работе в рамках кружка СНО. Данный вид самостоятельной работы студентов развивает в них познавательную мотивацию, творческое начало, углубляет и обобщает теоретические знания по преподаваемым дисциплинам, формирует научные взгляды и основы врачебного мышления, прививает навыки планирования и организации исследовательской работы, самоконтроля. Данный вид деятельности создает более тесный контакт студент — научный руководитель. Большинство студентов самостоятельно занимаются оформлением результатов своего труда, используя современные информационные и коммуникативные технологии, что способствует формированию будущего аспиранта и является важным составляющим компонентом профессиональных умений современного специалиста. Научно-исследовательская деятельность вносит вклад в создание портфолио студента медицинского вуза, что учитывается в оценке качества результата обучения.

- для оценки усвоенного материала используется обновляемый тестовый контроль (набор тестов разработанных преподавательским коллективом кафедры), непосредственная организация выпускного государственного экзамена.

Учитывая, что в системе высшего профессионального образования произошло изменение критериев оценки его качества: усвоение знаний должно сочетаться с высоким уровнем эрудиции, работоспособностью, умением и навыками организации собственной деятельности на основе творческого применения полученных теоретических основ и практических навыков. Именно набор таких характеристик во многом определяет эффективность и результативность работы специалиста. Успешное развитие современных технологий обучения зависит от правильно организованной образовательной среды, которая включает личностный, информационный, профессиональный, социально-средовый и материально-технический компоненты.

Список литературы:

1. Агранович Н.В., Ходжаян А.Б. Мотивация повышения психолого-педагогических компетенций преподавателя для обеспечения инновационного подхода непрерывного медицинского образования на современном этапе // Педагогические науки. — 2013. — № 2. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: www.science-education.ru/108-8888.
2. Билибин А.Ф. О клиническом мышлении. [Текст] /А.Ф. Билибин Г.И. Царегородцев М.: Медицина, 1973. — 98 с.
3. Бухарина Т. Внедрение инновационных технологий в педагогический процесс медицинского вуза // Врач: научно- практический журнал — 2011. — № 10. — с. 71—73.
4. Есауленко И.Э., Пашков А.Н., Плотникова И.Е. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие. Воронеж 2011. — 384 с.
5. Инновационные технологии в формировании научного мышления студентов медицинского ВУЗа// сборник научно-методических трудов. Киров 2013. — 198 с.
6. Кудрявая Н.В. Педагогика в медицине. / под редакцией профессора Н.В. Кудрявой // учебного пособия для студентов медицинских вузов М. «Академия», 2012. 2-е издание. — 22 с.
7. Психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателя медицинского вуза в условиях непрерывного образования // Сборник статей. Омск 2012. — 112 с.

1.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАТИКА И ИКТ (ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ) КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА В ВУЗЕ ДЛЯ БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ

Кривцов Александр Николаевич

*доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент
Санкт-Петербургского государственного университета,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: a_kriv@mail.ru*

Свиркина Лариса Анатольевна

*канд. физ.-мат. наук, доцент
Санкт-Петербургского государственного университета,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: lara_a@mail.ru*

INFORMATICS AND ICT (INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES) AS AN ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAM IN HIGH SCHOOL FOR FUTURE STUDENTS

Alexandr Krivtsov

*associate professor, candidate of physical and mathematical sciences,
associate professor of St. Petersburg State University,
Russia, St. Petersburg*

Larisa Svirkina

*candidate of physical and mathematical sciences,
associate professor of St. Petersburg State University,
Russia, St. Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена становлению, формированию и реализации дополнительной образовательной программы «Шестимесячные очные подготовительные курсы по информатике и ИКТ (информационным и коммуникационным технологиям)». Рассмотрена необходимость довузовской подготовки школьников и опыт реализации программы. Приведены отзывы слушателей, подтверждающие эффективность такой программы.

ABSTRACT

The article is devoted to the development, formation and implementation of the supplementary educational program "Six-month internal training course in Informatics and ICT (information and communication technology)". The necessity of pre-University training for school students and the experience of the program implementation are considered. Feedback about the program is presented.

Ключевые слова: Информатика и ИКТ; ЕГЭ по информатике; дополнительная образовательная программа; форма обучения.

Keywords: Science and ICT; exam in computer science; additional educational program; a form of teaching.

Информатика и ИКТ (информационные и коммуникационные технологии) играют важную роль в современном образовании. Без них не может обойтись практически ни одна учебная дисциплина в вузе. Данные разделы присутствуют в учебном процессе как отдельные образовательные программы основные или дополнительные, так и в качестве инструмента для обеспечения реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

В Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) на факультете прикладной математики-процессов управления (ПМ-ПУ) с 2007 года действует структурное подразделение — Центр дополнительных образовательных программ факультета прикладной математики — процессов управления Санкт-Петербургского государственного университета («ЦДОП ПМ-ПУ СПбГУ»). «ЦДОП ПМ-ПУ СПбГУ» [7] создано для реализации дополнительных образовательных программ, к которым относятся дополнительные общеобразовательные программы и дополнительные профессиональные программы. Одной из программ подготовки направления «Подготовительные курсы» [3] является дополнительная образовательная программа «Шестимесячные очные подготовительные курсы по информатике и ИКТ (информационным и коммуникационным технологиям)».

И изначально, и в настоящее время основной целью данной программы является не только дополнительная подготовка школьников к сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ) по информатике, но и подготовка школьников, как потенциально будущих студентов нашего факультета ПМ-ПУ, для дальнейшего восприятия основных образовательных программ учебного процесса.

Формирование программы проходило так. На факультете ПМ-ПУ, базовым языком программирования, изучаемом на первом курсе, для студентов всех специальностей являлся, и является по настоящее время, язык программирования Си. Как правило, это не базовый язык в школах, поэтому при изучении дисциплин программного профиля и у студентов, и у преподавателей возникали определенные трудности. Кроме того, в 2007 году, до того времени когда ЕГЭ стал основной формой вступительных испытаний в вузы [6], одним из критериев поступления на факультет ПМ-ПУ являлось успешное участие в олимпиадах по программированию. Дипломы этих олимпиад приравнивались к аналогичным дипломам олимпиад по математике и учитывались при поступлении на первый курс. Это все и послужило толчком к открытию и реализации дополнительной образовательной программы «Языки программирования Си и Си++», которая предусматривала не только изучение основ программирования, но и подготовку к решению олимпиадных задач.

На наш взгляд такая форма подготовки абитуриентов («для себя») несла в себе, во-первых, элементы предварительной подготовки по будущим профильным дисциплинам, во-вторых, позволяла, еще до поступления на наш факультет, ближе познакомиться с ребятами, выявить сильные и слабые стороны будущих студентов.

Введение ЕГЭ как основной формы вступительных испытаний в вузы, и выбор ЕГЭ по информатике в качестве одного из экзаменов для поступления на факультет ПМ-ПУ (как и на отдельные образовательные программы в другие вузы), открыло новые проблемы и поставило новые цели и задачи. С одной стороны нам не хотелось терять наработки по курсу программирования, с другой стороны — в ЕГЭ по информатике делается акцент не только на программирование. И третье, что самое парадоксальное, несмотря на то, что уровень информатизации общества стремительно растет, качество знаний студентов в области информационных технологий и теоретических основ информатики на начальных курсах оставляет желать лучшего. Скорее всего, это связано с избыточностью школьных

программ по информатике при ограниченности часов, выделяемых для освоения этой дисциплины. Удивительно, но факт, что в течение последних 5 лет в практике преподавания информационных технологий среди студентов первого курса, как естественных, так и гуманитарных факультетов, всегда найдутся те, у которых в школе информатики не было вообще, или была на уровне основ работы на персональном компьютере. То же самое подтверждается и при опросах тех школьников, которые приходят к нам на подготовительные курсы, в том числе и тех, которые учатся в этом, 2013/2014, учебном году.

Сказанное выше, анализ требований к ЕГЭ по информатике [1], анализ государственных образовательных стандартов по информатике [4], анализ подготовки студентов на начальных курсах обучения послужили толчком для пересмотра уже существующей в то время программы. В итоге мы открыли новую программу — «Шестимесячные очные подготовительные курсы по информатике и ИКТ (информационным и коммуникационным технологиям)». Одним из преимуществ данной программы является форма подачи материала, которая востребована школьниками при подготовке к ЕГЭ по информатике. А именно, целесообразно давать материал двумя, напрямую не связанными, частями. Обозначим их условно «Основы информатики» и «Основы программирования». Первая часть подразумевает классическое углубленное изучение теории и решение примеров и задач. Вторая часть — практическое изучение языка программирования на компьютере от классических базовых основ, до задач повышенной сложности и емкости. И наибольший эффект при этом достигается тогда, когда эти части дают разные преподаватели — специалисты в своих областях. Общий курс подготовки становится более отточенным, насыщенным и интересным для ребят. На занятиях появляется больше возможностей как для индивидуального подхода в обучении, так и для коллективного творчества при обсуждении наиболее сложных задач или интересных подходов. Более подробно с учебным планом дополнительной образовательной программы «Шестимесячные очные подготовительные курсы по информатике и ИКТ (информационным и коммуникационным технологиям)» можно познакомиться на сайте факультета ПМ-ПУ [5]. В целом, подход к тематике обучения по данной дополнительной образовательной программе выглядит примерно так, как предлагают специалисты федерального института педагогических измерений (ФИПИ) в тематических тестовых заданиях [2].

Нам очень приятно, когда наши бывшие ученики-абитуриенты на нашем факультете начинают проявлять себя в научной работе уже на младших курсах. И особенно интересно увидеть их профессиональный рост во время защиты выпускных квалификационных работ. А это значит, что достигнута одна из главных целей обучения— способность критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач.

Мы стараемся не терять связь с выпускниками нашей дополнительной образовательной программы, тем более многие из них потом являются студентами факультета ПМ-ПУ, и очень благодарны им за их отзывы [5]. Вот некоторые из них.

Арефьева Ия (*слушательница 2010/2011 учебного года*, поступила на факультет ПМ-ПУ СПбГУ): «Итак, курсы закончились в начале апреля, но я еще все помню и даже скучаю. Про физику затрудняюсь что-либо сказать, на нее не ходила. На математику и информатику ходила. Информатика делилась на теорию с решением разных задач и на программирование. Что касается теории, то она быстро подняла мой уровень от «прихожу в ужас при виде первых же задач ЕГЭ» до «могу решить все без особых проблем». В часах информатики было не так уж много, но тему, которую в школе могли с переменным успехом проходить несколько недель (те же системы счисления), тут быстро проходили с самого начала за 3 часа, успевая при том решить на эту тему много задач. Причем так, что редко кто-то чего-либо не понимал. В итоге успешно решали задачи даже сложнее, чем встречаются на ЕГЭ. Преподаватель, конечно, гонял нас сильно, но все объяснял настолько хорошо, что ничего не казалось особо сложным, и поэтому было даже интересно. Теперь о программировании. Программы писали на языке C++, который ударными темпами с самого начала выучили до уровня, достаточного для решения всех задач части C. Я, надо сказать, основы C++ уже знала, задачи решала очень мало, в основном занималась другими вещами, но быстро разобралась. Решала задачи своими способами, и вообще было безумно интересно. Кто с программированием был плохо знаком, тем сложнее было, но преподаватель каждому объяснял, что именно не так написано, и просто относился с пониманием, да и вообще любил, когда задают вопросы и находят ошибки. Так что я даже чуть не расплакалась, когда уходила с последнего занятия».

Павел Куперштейн-Чалей (*слушатель 2010/2011 учебного года*, поступил в СПбНИУ ИТМО — Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий,

механики и оптики): «Если честно, то не припомню, каким образом выбор подготовительных курсов пал именно на факультет ПМ-ПУ. Но зато отлично помню, что это чуть ли не единственное место, где было удобно организовано все расписание, так что никаких накладок с точки зрения «если я хожу на один предмет, я рискую не попасть на другой». Все преподаватели очень ответственно подходят к своей работе, каждое занятие заканчивается домашним заданием, а начинается его разбором. По итогам изучения тем проводятся контрольные работы, проводятся разборы реальных заданий из ЕГЭ. Но самое хорошее, на мой взгляд, это то, что Вас обучают думать, как подойти и как решить задание, а не просто «дрессируют» решать типовые задачи».

Хаджимирзоев Руслан (слушатель 2012/2013 учебного года, в то время учась 10 класса): «Отличный курс. Доступный и содержательный. Представлен широкий спектр информации, доступно разъяснены как базовые термины, так и более сложные. Стоит отметить удобство восприятия информации. Понравилось разделение на «программирование» и «теорию», это было очень удобно. Про программирование: до начала курса, я уже был знаком с основами C++, поэтому мне было совсем не тяжело. Лишь после нескольких занятий, я встретился с проблемой, вызвана она была тем, что я еще в 10 классе и не знал, что такое «экстремум», что такое «полинома Ньютона» и еще несколько терминов. Но и в них разобрался. Преподаватель очень понравился: тем, кто всё понимает, давал задачи для решения потяжелее, тем, кто не понимает, с удовольствием объяснял. К концу курсов, мы уже решали задачи сложнее, нежели встречаются в ЕГЭ. Про теорию: за достаточно короткое время нам объяснили все темы, способы решения задач которые могут встретиться в ЕГЭ и даже больше, при этом всё было более чем понятно. После прохождения новой темы, мы решали несколько задач по ней. Если у всех получалось, шли дальше, если были трудности, то решали еще типовые задачи и разбирали их более детально. Теперь я спокойно могу сказать, что без проблем решаю задания ЕГЭ».

Чжан Шуай (слушатель 2012/2013 учебного года, гражданин КНР, поступил на факультет ПМ-ПУ): «Мне очень понравилось обучение на подкурсах на ПМ-ПУ, потому что наши преподаватели относились серьезнее к нам и качественнее учили нас».

Список литературы:

1. Анализ ЕГЭ по информатике // edurt.ru: информационный портал [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: <http://edurt.ru/index.php?link=305&type=1&lang=1> (дата обращения 18.04.2014).
2. Крылов С.С. ЕГЭ 2014. Информатика. Тематические тестовые задания / С.С. Крылов, Д.М. Ушаков. М.: Издательство «Экзамен», 2014. — 245 с.
3. Подготовительные курсы // apmath.spbu.ru: информационный портал [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: <http://www.apmath.spbu.ru/ru/admission/training.html> (дата обращения 24.03.2014).
4. Российский общеобразовательный портал // school.edu.ru: информационный портал [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp (дата обращения 18.04.2014).
5. Учебный план дополнительных образовательных программ на 2013/2014 учебный год // apmath.spbu.ru: информационный портал [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: <http://www.apmath.spbu.ru/ru/education/cdop/uplan.html> (дата обращения 19.04.2014).
6. Федеральный закон Российской Федерации от 9 февраля 2007 г. № 17-ФЗ // consultant.ru: информационный портал [Электронный ресурс] — режим доступа. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73203/ (дата обращения 18.04.2014).
7. Центр дополнительных образовательных программ // apmath.spbu.ru: информационный портал [электронный ресурс] — режим доступа. — URL: <http://www.apmath.spbu.ru/ru/education/cdop/> (дата обращения 24.03.2014).

К ВОПРОСУ О РОЛИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Недосейкина Татьяна Владимировна

*заочный аспирант кафедры общей хирургии,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Воронежская
государственная медицинская академия им. Н.Н. Бурденко»
министерства здравоохранения Российской Федерации,
Россия, г. Воронеж
E-mail: nedoseykinatv@gmail.com*

Недосейкин Павел Петрович

*врач анестезиолог-реаниматолог, Бюджетное учреждение
здравоохранения областная детская клиническая больница № 2,
Россия, г. Воронеж
E-mail: Breakthru978@gmail.com*

TO THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION

Nedoseikina Tatiana

*correspondence graduate student of chair of the general surgery
State budget institution of higher education "Voronezh State
Medical Academy of N.N. Burdenko" of the Ministry of Health,
Russia , Voronezh*

Nedoseikin Pavel

*anesthesiologist-resuscitator Budgetary healthcare institution regional
children's clinical hospital № 2,
Russia , Voronezh*

АННОТАЦИЯ

На сегодняшний день система высшего образования России проходит очередной новый этап модернизации. Обновляются учебные планы, программы подготовки молодых специалистов. В свою очередь, предъявляются высокие требования к уровню профессионально-педагогической подготовки преподавательского

состава. В связи с этим, в последнее время существенно возрастает интерес студентов, аспирантов, преподавателей, руководства факультетов, университетов к изучению наиболее острых, ранее неохваченных вопросов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки специалистов в высшей школе.

ABSTRACT

Today the system of higher education in Russia is undergoing another new stage of modernization. The Curricula, training programs for young specialists are being updated. In turn, it demands high level of professional and pedagogical preparation of teaching structure. Thereby, the interest of students, postgraduates, teachers, guidance departments and universities to the most acute, previously unreached training issues, education, development and psychological training of specialists significantly has increased in the higher school recently.

Ключевые слова: инновационные процессы; образование.

Keywords: innovative processes; education.

На сегодняшний день система высшего образования России проходит очередной новый этап модернизации. Обновляются учебные планы, программы подготовки молодых специалистов, идет активный поиск современных подходов, технологий, способов осуществления учебно-воспитательного процесса в высшей школе. В свою очередь, предъявляются высокие требования к уровню профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава. Реализация профессионально-педагогической деятельности определяется готовностью педагога к профессиональной деятельности, которая в современных условиях должна реализоваться на основе инновационных технологий [3, с. 36]. В связи с этим, в последнее время существенно возрастает интерес студентов, аспирантов, преподавателей, руководства факультетов, университетов к изучению наиболее острых, ранее неохваченных, вопросов обучения, воспитания, развития и психологической подготовки специалистов в высшей школе. Выделяются специфические закономерности педагогического процесса в высшем учебном заведении, такие как:

1. Единство обучения, воспитания, развития и психологической подготовки студентов, слушателей вузов;

2. Соответствие учебно-воспитательных воздействий преподавателей, воспитателей характеру будущей профессиональной деятельности студентов, слушателей, их познавательным, духовным,

физическим потребностям и возможностям, целям обучения и воспитания;

3. Моделирование задач (ситуационные задачи), условий (производственная практика) будущей профессиональной деятельности студентов в педагогическом процессе ВУЗа [1, с. 12].

Все выше перечисленное является невозможным на современном этапе, в условиях жесткой конкуренции, без внедрения инноваций в учебный процесс. Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Инновационный процесс в сфере образования — это обновление и изменение концепций образования, в связи с растущими требованиями к молодым специалистам, пересмотр и коррекция содержания учебных программ, методов, подходов и методик, а так же способов обучения и воспитания.

Сущность инновационных процессов в образовании включает в себя две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и расширения передового педагогического опыта и проблема внедрения современных достижений психолого-педагогической науки в повседневную практическую работу преподавателя высшей школы.

Учебно-воспитательному процессу отводится центральное место в образовательной деятельности, но его можно рассматривать как инновационный, только в том случае, когда его цель заключается в передаче обучаемым новых для них знаний, в формировании новых свойств личности. В последние годы возрос интерес социологов к изучению обстоятельств, связанных с формированием личности, в том числе и инноваций.

Инновационные процессы в образовании необходимо рассматривать в комплексе, который включает в себя:

1. соответствие системы образования комплексу жизненных и социальных нужд обучаемого;
2. внутреннюю скоординированность её частей и оценку обществом каждого из структурных элементов системы;
3. нацеленность программы образования на прогрессивное развитие общества на современном этапе;
4. наличие у молодых людей социально направленной потребности в образовании.

В ситуации сохраняющегося социально-экономического кризиса место высшего образования в системе жизненных ценностей российских студентов изменилось. Образование в последнее десятилетие стало прагматической утилитарной ценностью.

Преобладает стремление получить образование в максимально короткие сроки, чтобы занять наиболее выгодное в материальном отношении место. Инновационные технологии в профессиональном образовании предусматривают внедрение новых методов организации профессионального образования различных уровней. Важно создать такие психологические условия, в которых студент принимал бы активную позицию и в полной мере мог бы реализовать себя как субъект учебной деятельности. К инновационным технологиям в образовании можно отнести:

1. Личностно-ориентированное обучение:

- Опора на субъектный опыт (выяснение и учет эмоционально-ценностного отношения обучаемого к изучаемому материалу);

- Субъект-субъектные отношения или «учитель-ученик» (ученик овладевает не только предметными, а так же организационными навыками: определяет содержание, задачи, цели, формы познавательной деятельности, рефлексивирует и оценивает ее; может повлиять на ход учебной деятельности через выбор содержания обучения, форм и т. п.);

- Деятельностная основа (ученик учится самостоятельно приобретать и применять знания, «учится учиться»).

2. Проблемное обучение (создание проблемных ситуаций и их решение в процессе совместной деятельности студентов и педагога. При этом дается максимальная самостоятельность обучаемым, а преподаватель осуществляет общее, направляющее деятельность обучающихся);

3. Блочно-модульное обучение (способствует развитию самостоятельности обучающихся), тестовые формы итогового контроля знаний;

4. Метод проектов и кредитно-модульная система оценки знаний (это модель организации учебного процесса, основанная на объединении двух составляющих: проектной технологии обучения и кредитов или зачетных единиц, и охватывающая содержание, формы и средства учебного процесса, формы контроля качества знаний и навыков, а также учебной деятельности студента в процессе аудиторной и самостоятельной работы);

5. Дистанционные технологии обучения (совокупность образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие студента и преподавателя, происходит независимо от места их нахождения и распределения во времени, на основе педагогически организованных

информационных технологий, в первую очередь с использованием средств телекоммуникаций и телевидения) [2, с. 67—69].

Инновационные технологии в профессиональном образовании способствуют повышению эффективности обучения и воспитания личности, оказывают положительное влияние на подготовку высококвалифицированных специалистов. В современном мире инновационная педагогическая деятельность является одним из важнейших компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Это связано с тем, что инновационная деятельность не только дает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого потенциала, что в свою очередь способствует личностному росту воспитанников. Именно поэтому инновационная деятельность напрямую связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской деятельностью студентов.

Основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий:

- повышение качества и эффективности образовательного процесса;
- стимуляция познавательной деятельности студентов, преподавателей;
- углубление и укрепление межпредметных связей;
- формирование комплексного подхода к изучению проблемы;
- увеличение объема доступа и оптимизация поиска требуемой информации;
- развитие разностороннего мышления;
- развитие и улучшение коммуникативных способностей;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения проблемы в urgentной ситуации;
- эстетическое воспитание благодаря использованию компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- формирование умений осуществлять обработку информации, выделять главное и второстепенное;
- развитие умений моделировать, визуализировать задачу или ситуацию;
- формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность, создание компьютерных моделей, 3D эскизов, макетов;
- подготовка информационно грамотной развитой личности;

- подготовка пользователя компьютерными средствами.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из важнейших компонентов образовательной деятельности любого высшего учебного заведения. Она создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, определяет направления профессионального роста педагога, способствует личностному и профессиональному росту воспитанников [4, с. 229—232]. Нельзя отрицать огромное влияние информационных технологий на образовательный процесс, именно поэтому все большее число педагогов включают их в свою методическую программу.

Список литературы:

1. Вдовюк В.И., Фильков С.М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах: Учебное пособие. М.: МГИМО(У) МИД России, 2004. — 67 с.
2. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/ Т.Х. Дебердеева// Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — 79 с.
3. Инновационные технологии в формировании готовности педагога физической культуры к профессиональной деятельности / В.В. Лобачев, И.Е. Плотникова, С.В. Федоров, И.В., Скорикина, И.В. Трухачева // Культура физическая и здоровье. — 2009. — № 1. — с. 35—37.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

1.5. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИИ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ» В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ

Кивлева Наталья Васильевна

*педагог, Государственное бюджетное образовательное учреждение,
средняя общеобразовательная школа № 134
Красногвардейского района Санкт-Петербурга имени Сергея Дудко,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: nkivleva@mail.ru*

Нечаева Анна Евгеньевна

*педагог, Государственное бюджетное образовательное учреждение,
средняя общеобразовательная школа №134
Красногвардейского района Санкт-Петербурга имени Сергея Дудко,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: nechayeva_vago@mail.ru*

PRECONDITIONS OF EMERGENCE OF A PROFESSION «THE SOCIAL TEACHER» IN AN EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA AT TURN XX-XXI OF CENTURIES

Kivleva Natalia

*teacher, Public budgetary educational institution high comprehensive
school № 134 of the Krasnogvardeysky district of St. Petersburg
of a name of Sergey Dudko,
Russia, St. Petersburg*

Nechaeva Anna

*teacher, Public budgetary educational institution high comprehensive
school № 134 of the Krasnogvardeysky district of St. Petersburg
of a name of Sergey Dudko,
Russia, St. Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья повествует о предпосылках появления профессии «социальный педагог» в системе образования России на рубеже XX—XXI веков.

ABSTRACT

Article narrates about preconditions of emergence of a profession «the social teacher» in an education system of Russia at a turn of the XX-XXI centuries.

Ключевые слова: социальный педагог; педагогика; образование.
Keywords: social teacher; pedagogics; education.

«Лишь в образовании наше политическое спасение; без такого ковчега нас поглотит потоп».
Хорас Манн

Многие философы мечтают о социальном (мировом) интеллекте. «Социальный, а тем более — социально-технологический (гибридный) интеллект формируется не только из личностей и их взаимодействия в коллективе, но и с помощью средств информатизации и коммуникации» [5, с. 27]. При использовании таких средств формируется коллективно-синергетический интеллект, который по своему масштабу преобладает над индивидуальными интеллектами, а также гибридными интеллектами, являющимися социотехнологическими образованиями.

«Образование человека в сфере разума превратится в образование всего человечества, ибо интеллект отдельного человека окажется взаимосвязанным с интеллектуальной суперсистемой — ноосферным социоприродным интеллектом цивилизации» [5, с. 27].

Мнение Д.С. Сеницына о том, что для наискорейшего перенаправления мышления народа, и, как следствие, изменения интеллекта цивилизации, требуются эмоционально окрашенные социовоздействующие инструменты, например, публичная деятельность представителей искусства, культуры, средства массовой информации (СМИ), выглядит убедительным. По проведенным опросам, телевидение, как представитель СМИ, обладает максимально эффективными манипулятивными возможностями, т. к. общество считает его наиболее достоверным источником информации — источником с «парасоциальным» характером. «Суть его в создании иллюзии «присутствия» при действии, которое показывается на телеэкране» [1, с. 251].

После разрушения зыбкого народовластия во времена перестройки, в СМИ стали слышны «намёки» на конец цивилизации, ведь они (СМИ) могут организовать всё, что им угодно — настолько глубоко их проникновение.

В этих условиях проблема воспитания и образования выдвигается на передний план. Перед народом встал вопрос: «Какими он видит своих детей в контексте социального интеллекта?».

После перестройки официально воспитание из школы исчезло, т. е. были расформированы пионерские дружины и комсомол, которые помогали школе воспитывать детей. Основными принципами пионерской работы считались: формирование коллективизма, т. е. проявление коммуникативных навыков с соблюдением общечеловеческих норм в коллективной деятельности, отрядно-звеньевой работе, соревнованиях и т. д.; побуждение воспитанников к самостоятельности, в т. ч. через проявление инициативы и активности. Необходимой составляющей пионерской работы была ее общественно полезная направленность, самодисциплина участников, комбинирование серьёзности и ответственности с творческим разнообразием форм её проведения и пр. [3, с. 7].

Как отмечает А.В. Мудрик, пионеров учили коммуникативности с элементами делового общения, соблюдением моральных норм, которые должны были бы становиться неотъемлемой составляющей личности с большой буквы [3, с. 53].

Это было время, когда пионерская организация еще решала поставленные перед ней задачи оригинальными формами работы и являлась общественной организацией, в первую очередь пропагандирующей приобретение знаний воспитанниками [3, с. 102].

Став пионером, ученик добровольно принимал на себя обязательства учиться, относиться к сверстникам по-товарищески. Т. е. коммуникативное общение среди сверстников основывалось на главных принципах эстетического воспитания, которое в пионерской организации имело политическую и общественно-полезную направленность [3, с. 111]

Далее, вследствие «грянувшей» перестройки учебно-образовательный процесс «обрушился». Ценность образования снизилась. Повсеместным стало проявление безнравственности — на улицах, в общественном транспорте, в торговле, в органах милиции, судах, прокуратуре, в правительстве и Думе. «Чего стоит с позиции нравственности гражданская война в Чечне?» [6, с. 10].

Перестройка стала фестивалем идеологов. Из академических аудиторий, редакционных курилок и кафе-«стекляшек» на страницы

журналов и в телевизионные шоу вышли прежде анонимные авторы аналитических записок в ЦК, передовиц «Правды» и статей «Коммуниста». А «золотые перья», ранее известные живописанием успехов колхозов или героизма гидростроителей, предлагали публике политико-экономические концепции. В журналах утвердился формат трактата, на телеэкране часами красовались «говорящие головы». Идеология, верховодившая в советской культуре, переживала самоотрицающую кульминацию. Рейтинг идеологии повысился, но за счёт отрицания приевшихся догм.

Развенчивая то, что было наработано до «перестройки», властители дум конца 1980-х одновременно сооружали себе пьедестал, и рубили сук, на котором сидели. Уже начало 1990-х превратило их в маргиналов, мало кому интересных. Даже возвращение А.И. Солженицына в Москву через всю Россию не вызвало резонанса. Когда уже всё разоблачено и обличено, отрицающие утрачивают общественное влияние.

Начало последнего десятилетия XX века — это время глубоких, кардинальных изменений в жизни государства и общества, каждого человека. Уход с политической арены КПСС, развал СССР, крах военно-промышленного комплекса, разрыв экономических связей, резкое обнищание основной массы населения, безработица, разгул преступности, деградация армии и флота. А если к этому добавить внезапную деидеологизацию общества, потерю социальных и нравственных ориентиров, то станет понятна вся масштабность трансформаций, пережитых школой, учителем, семьёй, детьми.

«В начале девяностых годов прошлого века детские игры ушли из дворов, двор на фоне общей криминализации стал опасен, параллельно полным ходом пошло социальное расслоение, разбросавшее детей. Традиция передачи детских игр прервалась. Сегодняшние родители не прошли этой игровой школы» [4, с. 210].

Школа в 1990-е годы ощутила, что такое быть частью общества эпохи перемен. Учителя месяцами не получали зарплаты, голодали, бастовали. Ветшала материальная база. Для массовой школы это десятилетие оказалось самым тяжёлым за послевоенное время.

В результате перестройки социально-политической и социально-экономической структуры общества, сопровождавшейся распадом системы социальных отношений, общественных структур, образованием идеологического вакуума, и прочего, губительному влиянию подверглось воспитание. В состоянии педагогического кризиса воспитание часто подменялось предметным обучением детей. Так как легальные школьные организации — пионерия и комсомол, —

были запрещены, то место этих организаций занял невидимый фронт, внедрившийся в школы, в результате чего появились новые профессии:

- «социальный работник»,
- «специалист по социальной работе»,
- «социальный педагог».

Это происходило в условиях глобальных изменений всей системы государственных и общественных отношений в России на рубеже 1980-х—1990-х годов, что неизменно повлияло на процесс формирования новых профессий и их особенностей.

Период на рубеже 1980-х—1990-х годов является начальным периодом развития социальной педагогики, когда еще не сформировалась социальная педагогика как специальность и научная дисциплина. В это время социальная педагогика была представлена деятельностью специалистов других профессий (учителей, врачей, партийных работников, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой работы и др.).

Законодательно, должность социального педагога была закреплена в 1990 г. специальным решением коллегии Гособразования СССР «О введении института социальных педагогов». Характерные особенности должности социального педагога введены приказом Государственного комитета СССР по высшему образованию в 1991 г. и содержали три части: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Квалификационные требования». В первой части указаны основные виды помощи, которые социальный педагог оказывает детям» [7, с. 8].

Следующим периодом становления социальной педагогики признают 1989—1992 годы. Характерными особенностями стал тот факт, что эволюция социальной педагогики была неразрывно связана с глобальными процессами изменений в стране. Во второй половине 1980-х годов стало очевидно, что период перестройки в России спровоцирует распад имеющейся на тот момент образовательной системы. Образовательная система России в этот период была лишена маневренности и напрямую зависела от государственного финансирования.

Период научно-теоретического обоснования социальной педагогики — 1993—2001 годы характеризовался экстенсивным развитием социально-педагогической науки и практики. Такой характер развития проявился в проведении большого числа научных исследований, которые обозначили проблемное поле социально-педагогической практики. При этом глубина и полнота проникновения в проблематику, широта её охвата были различными.

С 2002 года начался следующий период социальной педагогики — период профессионализации. Одной из задач наступившего периода развития социальной педагогики является задача сохранения (наряду с развитием) того социально-педагогического знания (идей, гипотез, концепций, подходов и т. п.), которое возникло в предыдущие периоды развития социально-педагогической практики и науки. Несмотря на ряд теоретических разногласий между различными научными школами, это знание составляет основу, фундамент, каждый «кирпичик» которого необычайно ценен.

26 августа 2010 г. приказом Минздравразвития РФ № 761н утверждена новая квалификационная характеристика социального педагога, в которой основные обязанности социального педагога получают более широкую и четкую формулировку [2, с. 25]. Центром приложения деятельности социального педагога становятся дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию.

Список литературы:

1. Батышев С.Я. Производственная педагогика: учебник. Изд. 2-е/ С.Я. Батышев. М.: Машиностроение, 1976. — 688 с.
2. Боровик В.Г. Социальный педагог в школе // Народное образование. — 2011. — № 9. — с. 24—27.
3. Воспитательная деятельность пионерской организации: вопросы методики/ под ред. Б.Е. Ширвиндта М.: Педагогика, 1982. — 168 с.
4. Ефолова З.Б., Крылова Н.Б., Социокультурные и гражданские перспективы сельской школы // Народное образование. — 2012. — № 5. — с. 51—58.
5. История и философия науки. Введение в специальность: Учебное пособие/ Под общ. ред. проф., д.т.н. А.Д. Урсула. М.: Изд-во РАГС, 2006. — 434 с.
6. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания/ В.С. Кукушин. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. — 508 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2001. — 480 с.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ
ЭКОНОМИКО-СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ
НОВЕЙШЕЙ РОССИИ**

Иванова Августина Васильевна

*д-р пед. наук, профессор
Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск*

Эверстова Валентина Николаевна

*канд. пед. наук, доцент
Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск
E-mail: everstova-popova@mail.ru*

**HISTORICAL PRECONDITIONS OF POLYTECHNIC
EDUCATION DEVELOPMENT TAKING INTO
CONSIDERATION ECONOMIC AND SOCIAL CONDITIONS
OF CONTEMPORARY RUSSIA**

Augustina Ivanova

*doctor of Pedagogy, professor
of North-Eastern Federal University (NEFU),
Russia, Yakutsk*

Valentina Everstova

*candidate of Pedagogy, associate professor
of North-Eastern Federal University (NEFU),
Russia, Yakutsk*

АННОТАЦИЯ

В статье на основе историко-педагогического анализа соответствующей литературы и нормативной документации по исследуемой проблеме выявлены и обоснованы исторические этапы, направления развития политехнического образования в России. И на этой основе выявлены исторические предпосылки его развития

с учетом экономико-социальных условий России. Раскрыто значение политехнического образования на современном этапе.

ABSTRACT

Based on historical and pedagogical analysis of relevant sources and regulatory documents on the problem under study the historical stages and directions for the development of polytechnic education in Russia have been defined and proved in the article. According to that the historical preconditions of its development taking into account economic and social conditions of Russia have been found out. Implication of polytechnic education at the present stage has been revealed.

Ключевые слова: политехническое образование; производство; предпосылки; универсальные учебные действия.

Keywords: polytechnic education; production; preconditions; universal training actions.

Глубокие преобразования в сфере политехнической подготовки подрастающего поколения требуют научного осмысления данной проблемы с целью дальнейшей оптимизации и приведения в соответствие со стремительно меняющимися производственно-хозяйственными реалиями. В связи с этим требуется провести многоплановый анализ истории развития политехнического образования в России и на этой основе выявить основные исторические предпосылки его развития, которые открывают перспективы для решения указанных проблем.

Политехническое образование — дело не новое, однако должно организовываться с учетом возникших за последние десятилетия изменений. Для подтверждения данного положения необходимо провести анализ исторических предпосылок, обосновавших развитие политехнического образования в России.

Как показывает история, в эпоху ремесленного производства ремесленнику достаточно было подобрать сырьё, умело пользоваться инструментом, т. е. круг деятельности не требовал больших знаний и был очень узок, требовались лишь умение и сноровка.

Первоначально в России особенно быстрыми темпами развивались отрасли, производящие предметы потребления, горнодобывающая промышленность и тяжелая индустрия. К началу XX в. Российская империя была одним из центров мирового производства продукции сельского хозяйства. Все это содействовало развитию промышленного производства. Развивались новые отрасли промышленности — электротехническая и химическая.

Таким образом, первые объективные предпосылки для развития политехнического обучения работников создаются в эпоху крупного промышленного и сельскохозяйственного производства, характерных ещё капиталистической системе хозяйствования. Вместе с тем общественные отношения, классовая ограниченность и безграмотность рабочего класса тормозили данный процесс.

Проблема трудового обучения и политехнического образования стали одними из центральных в области народного просвещения. Были определены основные принципы политехнического образования: максимальное развитие способностей человека активно применять свои знания на практике; ориентироваться в системе общественного производства; формирование готовности участвовать в данном образовании.

Главной задачей Советского государства на данном историческом этапе являлось проведение в жизнь плана ГОЭЛРО. Раскрывается содержание политехнизма, в которое вкладываются основные понятия об электричестве, о применении электричества в механической и химической промышленности, о плане электрификации страны, вместе с тем не забываются и знания основ агрономии.

В 20-е годы XX века стране нужно было восстанавливать народное хозяйство после гражданской войны, и перед школой была поставлена задача трудового воспитания подрастающего поколения, а так же привлечение учащихся к работе на фабриках и заводах. Создавались первоначальные основы системы политехнического образования и их теоретическое обоснование в единстве с общеобразовательной подготовкой.

XV съезд Всероссийской коммунистической партии (декабрь 1927 г.) объявил форсированную индустриализацию страны, с целью построения мощной промышленной базы в Советском Союзе.

С началом индустриализации проблемой стало недостаточное количество квалифицированных рабочих, а также инженерных кадров. Выявились противоречие между практическими потребностями социалистического государства и установившейся на данный период системой учебно-воспитательного процесса. Значительной реорганизации подверглась система высшего образования: были ликвидированы рабфаки, отменили ранее существовавшие ограничения на поступление в вузы. Перед учителями поставлена задача подготовки учащихся к получению высшего образования.

Советский народ в 30-е годы XX столетия преодолел технологическую отсталость, завоевал полную экономическую

независимость СССР. О чем свидетельствуют следующие факты: некогда аграрная страна по структуре индустриального производства вышла на уровень мировых стандартов, обогнав по объёму промышленной продукции Англию, Францию, Германию, уступив лишь США; строятся ТЭС, ГЭС, развивается цветная металлургия, тракторостроение, нефтехимическая, легкая и пищевая промышленности. Появляется дешёвая, избыточная рабочая сила [2]. Это обусловило некое другое отношение к политехническому обучению школьников, необходимость в трудовой школе отпала, стране нужны были высококвалифицированные инженерные кадры.

Потребность государства в военное время в рабочей силе обусловила серьёзное отношение к учащимся, и политехническое образование получает новый толчок. Учащиеся профессиональных и общеобразовательных школ трудились на промышленных предприятиях. Как подтверждают исторические документы, всего за годы войны во время летних каникул в сельскохозяйственных работах приняли участие около 20 миллионов школьников [1, с. 351]. В школах в основном обучались дети до 14-ти лет. В сельских школах вводится обучение сельскохозяйственному труду, городские дети трудовое обучение проходят в учебно-производственных мастерских при школах или на предприятиях.

В первые послевоенные годы необходимость восстановления страны из разлухи, значительный рост технического уровня народного хозяйства предъявляет всё более высокие требования не только к знаниям выпускников школ, но и к их готовности к практической деятельности. Следовательно, снова повышается требование к улучшению трудовой и политехнической подготовки школьников. Перед учителями ставится задача воспитания активности учащихся, привлечение их к общественно-полезному труду, усиление интереса к знаниям, умение применять полученные знания на практике [3, с. 2].

Этот исторический период ознаменован тем, что производится ядерное оружие, водородная бомба, строится первая атомная электростанция, осваивается целина. Этот прорыв в науке и технике состоялся благодаря периоду с 1932 по 1941 годы, когда в стране большое внимание уделялось подготовке учащихся к поступлению в ссузы и вузы и в школах особое внимание уделялось преподаванию основ наук.

Однако стране снова стали нужны специалисты рабочих профессий и в 1952 году в учебные планы, введены уроки ручного труда в начальной школе; практические занятия в школьных мастерских и на пришкольных участках в средних классах;

машиноведение, практикумы по сельскому хозяйству и электротехнике в старших классах.

Начинаются интенсивные научные исследования в области политехнического образования и трудовой подготовки молодежи. Это было требование времени: гигантские стройки, восстанавливаемая после войны промышленность, сельское хозяйство. В учебные планы школ вновь включены предметы политехнического цикла: трудовое обучение, машиноведение, практикумы по сельскому хозяйству и электротехнике.

Таким образом, с 1956 г. снова наблюдается подъем политехнического обучения в СССР. В школах снова оборудуют мастерские, учебно-опытные участки, организуются экскурсии на предприятия, в школах открываются политехнические музеи.

Быстрые темпы технического прогресса в народном хозяйстве коренным образом меняли условия, формы труда и отношение к нему. Главный упор делался на развитие активности школьников, их участие в общественно-полезном труде.

В конце 50-х годов страна снова столкнулась с нехваткой квалифицированных технических кадров рабочей специальности, как для промышленного производства, так и для сельского хозяйства. Теперь выпускники средней школы стали стремиться продолжать учебу в высших учебных заведениях, возникла необходимость в повышении престижа рабочих и прикладных специальностей.

Идея политехнического образования и соединения производительного труда с обучением в этот период переживает пик актуальности. Открываются научно-исследовательские институты и университеты по инициативе П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, П.И. Ставского.

Страна добивается успехов в космической и ракетной сферах, что вызывает ответную реакцию зарубежных оппонентов, которые приступили к реформированию своей общеобразовательной системы.

Во второй половине 1980-х гг. во все сферы народного хозяйства стали стремительно внедрять компьютерные и информационные технологии. Это коснулось и системы школьного образования России, но темпы оснащения школ компьютерами и подготовленность кадров в педагогической среде оказались явно недостаточными. Содержание политехнического образования получило новое направление в связи с тем, что владение информационно-коммуникационными технологиями становится показателем квалификации работников всех сфер деятельности, начиная с обслуживания, кончая производства.

«На рубеже 1980—1990-х гг. в российской школе произошел резкий всплеск экспериментальной деятельности» [1, с. 353], в стране массово развиваются школы с углубленным изучением отдельных предметов, а также такие типы школ как гимназии, лицеи и колледжи, к работе в которых привлекались преподаватели вузов.

В ходе распада СССР (начало 1990-х гг.) и смены политического статуса страны происходит утечка кадров за рубеж. Образование как одно из самых уязвимых звеньев государственной системы претерпело очередной кризис.

В постсоветский период в России стала формироваться новая система образования, соответствующая потребностям и возможностям социальной организации общества. В «Законе об образовании» (1992 г.) отменялось всеобщее среднее образование, допускалось использование вариативных учебных планов.

Таким образом, во всей истории образования отчетливо прослеживаются следующие исторические предпосылки развития политехнического образования:

- развитие крупного промышленного и сельскохозяйственного производства;
- электрификация всей страны;
- восстановление народного хозяйства после гражданской войны, переход к новой экономической политике;
- индустриализация страны;
- противостояние социализма и капитализма;
- потребность государства в военное время в рабочей силе;
- необходимость восстановления страны из разрухи после Великой отечественной войны;
- гигантские стройки, восстанавливающаяся после войны промышленность, сельское хозяйство;
- быстрые темпы технического прогресса в народном хозяйстве;
- успехи в космической и ракетной сферах;
- внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности;
- распад СССР, утечка кадров за рубеж.

Страна, прожившая не одно десятилетие, черпая свои природные богатства, при этом, не развивая производственную сферу, отстала от темпов развития передовых зарубежных стран.

Таким образом, на современном этапе развития новейшей России возникают очередные предпосылки развития политехнического

образования — это отставание по уровню жизни и темпам роста производительности от развитых зарубежных стран.

Однако изменения в системе общественных отношений, введение новых стандартов образования, предусматривающих формирование у обучающихся универсальных учебных действий, составляющих основу умения учиться, использовать полученные знания в повседневной жизни, влекут за собой и изменения в сущности и содержании политехнического образования на данном этапе развития общества.

Список литературы:

1. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли [Текст] / А.Н. Джуринский. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
2. Миронов С.С. Некоторые аспекты экономического и политического развития СССР в 1930-е годы [Текст] : краткий очерк / С.С. Миронов. М.: [Б. и.], 1998. — 55 с.
3. Программа КПСС [Текст]. М.: Политиздат, 1967, — 144 с.

1.6. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Берикханова Айман Еженхановна

*канд. пед.наук, профессор кафедры национального воспитания и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алмата
E-mail: aiman10@rambler.ru*

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF INTERACTION OF PARTICIPANTS OF PEDAGOGICAL PROCESS

Berikkhanova Aiman

can. of ped, Sciences, Professor of the Department of national education and self-knowledge of Kazakh national pedagogical University named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almata

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является актуализация роли педагогического общения как основного средства развития личности студентов. На основе использования методов научного анализа разработанных теорий по проблемам общения раскрываются основные функции педагогического общения. В статье представлены основные результаты исследования вопросов формирования культуры педагогического общения будущих учителей. Даны научные рекомендации по совершенствованию культуры педагогического общения студентов.

ABSTRACT

The purpose of this article is to update the pedagogical role of communication as the primary means of personal development of students. On the basis of scientific analysis methods developed theories on the communication reveals the basic functions of pedagogical communication. The article presents main results of the study of questions of formation of the pedagogical culture of communication of future teachers. Given the scientific recommendations on improvement of culture pedagogical students.

Ключевые слова: Общение; педагогическое общение; культура педагогического общения; тренинги по общению.

Keywords: Communication; pedagogical communication; culture of pedagogical communication; training on communication.

В эпоху интегрирования человечества в глобальное информационное пространство для каждой из социально-гуманитарных наук, предметом исследования которых является личность человека во всех ее взаимоотношениях с окружающим миром и социумом, актуализируется проблема *общения* как стержневого междисциплинарного понятия.

Общение является существенным фактором сложного процесса социализации человека, включения личности в социальную среду. Через общение проявляется неповторимость и оригинальность каждой личности, собственный стиль деятельности человека. Общаясь с другими людьми, каждый человек познает свое «Я», сопоставляя себя с другими, оценивает свои достижения и недостатки. Б.Г. Ананьев отмечал, что в общении всегда есть момент познания человека человеком и одновременно еще большего познания каждым из них самого себя [1, с. 69].

В истории человечества было немало великих людей, посвятивших свои бесценные труды проблемам общения. Великие мыслители Востока как Аль Фараби, Ж. Баласагуни уделяли особое внимание гармоничным отношениям между людьми, основанном на взаимоуважении и целостности процесса общения [4]. В трактате Ю. Баласагуни «Благодатное знание» на высоком эмоциональном уровне повествуется о силе живого слова, об искусстве речи, об ораторском мастерстве и умениях людей строить отношения на принципах гуманизма.

Научный анализ источников по проблемам общения позволяет выделить двустороннюю характеристику рассматриваемого феномена: социально значимые и личностно значимые.

Социальный характер общения выражается в том, что оно реализует и регулирует общественные отношения. Являясь сложным многофункциональным процессом, общение представляет собой не только самостоятельную сферу жизнедеятельности человека, но и пронизывает прямо или косвенно все остальные сферы. Значимость общения в жизни человека определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека, детерминацию его внутреннего мира. Накапливая общественно-исторический, социальный опыт предшествующих поколений в контексте общения с другими людьми человек становится трансформирующим субъектом этого опыта.

Вместе с социально значимыми характеристиками общения можно отметить и его личностно значимые стороны. С этой позиции общение можно рассматривать в качестве: регулятора межличностных отношений; стимулятора развития личности, ее творческой индивидуальности; механизма реализации коммуникативных функций индивида; необходимого условия самоутверждения и самовыражения каждой личности.

Общение занимает одно из центральных мест в педагогической деятельности, так как процессы *воспитания, обучения, образования, развития и формирования* личности обучаемых немислимы без непосредственного общения между субъектами педагогического процесса. Общение — стержень, неотъемлемый элемент труда учителя, воспитателя, преподавателя, руководителя. Применительно к специальности педагога часто используется понятие профессионально-педагогического общения.

Г.М. Коджаспирова [2, с. 121] рассматривает *педагогическое общение* как профессиональное общение педагога с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе.

В педагогическом общении ведущая роль принадлежит педагогу, так как он определяет педагогические задачи, ищет пути решения этих задач для организации продуктивного общения с воспитуемыми. Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого.

Отмечая важность и значимость педагогического общения в развитии личности обучаемых, можно остановиться на таких

его основных *функциях* как: коммуникативная, перцептивная, интерактивная, самопрезентативная, организаторская и др.

В педагогической практике рассматриваемые функции педагогического общения реализуются в тесной взаимосвязи между собой, взаимодополняя и взаимообогащая друг друга. Эти функции выражаются через профессионально-педагогическую деятельность педагога.

В целях развития коммуникативных умений будущих учителей нами был проведен эксперимент во время педагогической практики студентов. Для этого были выбраны экспериментальная и контрольная группы, относительно равные по психолого-педагогическим возможностям. В экспериментальной группе целенаправленно проводились тренинги по организации продуктивного общения с учащимися.

Для будущих педагогов были предложены диагностические материалы из сборника методических материалов Т.В. Морозовой, С.В. Пазухиной [3, с. 58] и др. по выявлению тенденций к стилям педагогического общения, по определению предрасположенности к конфликтному поведению, по определению готовности к педагогическому сотрудничеству, по определению уровня общительности, и др. Проходя этот тренинг студенты преодолевали барьеры общения, учились моделированию педагогического общения.

Большое внимание уделялось на то, чтобы во время педагогической практики процесс управления студентами деятельностью учащихся успешно состоялся, чтобы все участники общения были удовлетворены его результатами.

В реальном педагогическом процессе школы студенты экспериментальной группы проявили высокий уровень педагогической культуры. Заметно повысился уровень сформированности умений студентов управлять процессом общения, воспринимать личность детей с уважением и доверием, оказывать психологическую поддержку, выражать свое одобрение при стараниях детей.

Высокого уровня профессионализма в культуре взаимоотношений достигли те студенты, которые рассматривали общение как двусторонний процесс, при котором все его участники становятся полноправными партнерами. После педагогической практики был проведен сравнительный анализ учебно-профессиональных достижений практикантов, что подтвердило значимость целенаправленного формирования культуры педагогического общения в педагогических вузах. Это позволяет смоделировать систему воспитательных взаимоотношений,

способствующих эффективности воспитания и обучения. В педагогической деятельности общение приобретает функциональный и профессионально значимый характер.

Учитывая тот факт, что вся деятельность педагога основывается на формах, видах, стилях общения при профессиональной подготовке студентам необходимо изучать и развивать уровень своих коммуникативных умений. Для этого психолого-педагогическая наука располагает достаточным фондом диагностических материалов, направленных на выявление уровня общительности молодых специалистов.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания /Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А.А. Жданова, Фак. психологии. Л.: 1968. — 339 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: 2007. — 256 с.
3. Пазухина С.В. Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального самосознания учителя: уч.пособие. СПб. 2007. — 224 с.
4. Юсуф Хас-Хаджиб Баласагунский. Наука быть счастливым / Пер. Наума Гребнева. Перевод отдельных глав. Гослитиздат УзССР, 1963. — 120 с.

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА КУЛЬТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЮМЕНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВ
И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)**

Важенина Светлана Станиславовна

*начальник отдела по внеучебной работе федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Тюменская государственная академия
культуры, искусств и социальных технологий»,*

РФ, г. Тюмень

E-mail: vazhenina-svetlana@rambler.ru

**EDUCATIONAL ASPECT OF EDUCATIONAL ACTIVITY
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF CULTURE
(ON THE MATERIAL OF THE TYUMEN STATE ACADEMY
OF CULTURE, ARTS AND SOCIAL TECHNOLOGIES)**

Svetlana Vazhenina

*head of Department of Extracurricular Activities,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Tyumen State Academy of Culture, Arts and Social Technologies”,
Russia, Tyumen*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема воспитания студентов вуза культуры. На основе обозначения особенностей художественного вуза утверждается значимость воспитания в общей системе образования вуза культуры.

ABSTRACT

In article the problem of education of students of higher education institution of culture is considered. On the basis of designation of features of art higher education institution the importance of education in the general education system of higher education institution of culture is approved.

Ключевые слова: воспитание; вуз культуры.

Keywords: education; institute of culture.

О сложной ситуации, связанной с исключением из аккредитационных показателей отечественных вузов воспитательного аспекта, упоминалось в предыдущих работах [1; 2]. Обозначенная проблема остро стоит и в отношении художественных вузов. Значение воспитания студентов под натиском официального исключения показателя «воспитательная деятельность вуза» нивелируется.

Обобщение педагогического опыта работы в Тюменской государственной академии культуры, искусств и социальных технологий; изучение нормативных документов, регламентирующих деятельность вуза, в том числе, организацию внеучебной воспитательной работы; отчетных материалов, отражающих систему образования в вузе культуры; учебных материалов, раскрывающих содержание подготовки специалистов вуза художественного профиля; анализ опыта воспитания студентов — будущих работников сферы культуры и искусства актуализируют обращение к заявленной теме исследования. Выявленные в процессе исследования особенности организации образовательной системы художественного вуза: сочетание учебной аудиторной работы и учебной внеаудиторной работы; наличие и развитость системы наставничества; тесное взаимодействие педагога и студента в рамках одного ансамбля, театральной постановки, фольклорной экспедиции и т. д.; тесная взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности и др. [1; 2] позволяют поставить под сомнение тезис о ненужности, необязательности воспитания в вузах культуры или о возможном отказе от воспитания. Отрицание значимости воспитания в художественном вузе может свидетельствовать о поверхностном подходе, сформированном без учета специфики образования в сфере культуры и искусства. Кроме того, перечисленные особенности художественного вуза наглядно демонстрируют вовлеченность не одного, специально созданного отдела и, соответственно, его сотрудников, в работу по воспитанию студентов, а всех тех, кто связан с образованием студентов (педагогов, кураторов, классных руководителей, художественных руководителей студенческих студий и т. д.).

О значимости воспитания в художественном вузе и, более того, о необходимости расширения воспитательных границ художественного вуза идет речь в таких нормативных документах, как: «Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008—2015 годы» и «Концепция художественного образования в Российской Федерации». На вузы культуры сегодня возложена важная роль по организации всеобщего художественного образования, среди задач которого — «эстетическое

воспитание подрастающего поколения; воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей» [3] и т. д.

В рамках реализации задач по художественному образованию вуз культуры сегодня выступает, во-первых, как центр профессиональной подготовки студентов для осуществления работы по художественному образованию во всех образовательных учреждениях. Воспитание провозглашается составной частью деятельности высококвалифицированного специалиста, «способного обучать и воспитывать подрастающее поколение в духе уважения к культурным традициям, патриотизма и понимания ценности прекрасного» [3]. Во-вторых, вуз культуры сегодня — это не закрытая (замкнутая) система, а центр сосредоточения творческой активности населения. Вуз культуры принимает на своих концертных площадках городские, областные, всероссийские и международные мероприятия (фестивали, конкурсы, выставки и т. д.); создает максимальные условия для организации доступности этих мероприятий населению; предоставляет возможность школьникам, студентам города безвозмездно заниматься в творческих студиях, выступает организатором театральных, музыкальных абонементов, концертов фортепианной музыки и т. д. В-третьих, художественный вуз — это центр повышения квалификации работников сферы культуры, сосредоточение передовых методик обучения и воспитания в области культуры и искусств.

Успешная реализация воспитательного аспекта художественного образования возможна при организации сотрудничества вуза культуры с ведущими учреждениями культуры города и области (государственное автономное учреждение культуры Тюменской области «Дворец национальных культур «Строитель», государственное автономное учреждение культуры Тюменской области «Тюменская областная научная библиотека имени Дмитрия Ивановича Менделеева» и др.), а также при поддержке административных структур, курирующих работу учреждений культуры и искусств (Департамент культуры Администрации города Тюмени, Департамент культуры Тюменской области).

Воспитательные ориентиры студенчества, в том числе и вуза культуры, обозначены и в «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации». В заявленном документе в рамках приоритетных национальных направлений описывается система проектов, ориентированных на участие молодежи. Одним из приоритетных национальных направлений признается «Совершенствование государственной политики в сфере духовно-

нравственного развития и воспитания детей и молодёжи, защиты их нравственности». В рамках этого направления предусмотрен проект «Гражданин России», основной целью которого является «развитие системы духовно-нравственного, гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» [5].

Целевые воспитательные установки в работе со студенчеством, заданные в «Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008—2015 годы», «Концепции художественного образования в Российской Федерации», федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации» находят отражение в нормативных документах, регламентирующих деятельность вуза культуры, в том числе, организуют внеучебной воспитательной работы со студентами и являются ориентиром образования.

Таким образом, обращение к обозначению роли воспитательного аспекта в образовательной деятельности вуза культуры вскрывает утверждение о признании воспитания неотъемлемой частью образования в системе вуза [6], в системе художественного образования вуза [3; 4] и необходимости разработки и внедрения в практику образования методик воспитания в части реализации прав и свобод педагогических работников [6].

Список литературы:

1. Важенина С.С. Специфические особенности и возможности формирования гражданской позиции студентов вуза культуры / С.С. Важенина // Педагогика и психология, культура и искусство: Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования» (г. Климовск, 3 декабря 2013 г.). / отв. ред.-сост. Ф.Ш. Салитова. Казань: изд-во «Отечество», — 2014. — Вып. VII. — С. 564—567.
2. Важенина С.С. Потенциал вуза культуры в формировании у студентов ценностного отношения к искусству / С.С. Важенина // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник статей Международной научно-практической конференции 19 февраля 2014 г.: / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. — С. 44—49.
3. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008—2015 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/193788/#text> от 17.06.2014. — Загл. с экрана.

4. Концепция художественного образования в Российской Федерации (утв. Минобразованием РФ и Минкультуры РФ 26 ноября 2001 г.) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> от 17.06.2014. — Загл. с экрана.
5. Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации от 18 декабря 2006 года (изменения — 2008, 2009 гг.) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://molodost.ru/text/1151> от 17.06.2014. — Загл. с экрана.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753> от 17.06.2014. — Загл. с экрана.

МУЗЕЙ В СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гвазава Валентина Ивановна

*канд. филол. наук, доцент, Калининградского института экономики,
РФ, г. Калининград
E-mail: balticvalentina@mail.ru*

MUSEUM IN FAMILY EDUCATION

Gvazava Valentina

*candidate of philological Sciences, associate Professor,
Kaliningrad Institute of Economics,
Russia, Kaliningrad*

АННОТАЦИЯ

Музей играет важную роль в воспитании и образовании личности, поэтому необходимо активизировать работу по созданию программ для семейного досуга, что будет способствовать и образованию и укреплению семейных отношений.

ABSTRACT

The Museum plays an important role in the upbringing and education of the person, therefore it is necessary to intensify the work on creation of programs for family leisure activities that will contribute to the formation and strengthening of family relations.

Ключевые слова: Музей; образование; музейная образовательная среда; музейный потенциал.

Keywords: The Museum; education; Museum educational environment; the Museum's potential.

Музей обладает высоким культуросозидающим и воспитательным потенциалом и способен к решению задач духовного развития социума. В последние годы был принят ряд правовых актов и целевых программ, направленных на стабилизацию института семьи, что имеет для общества в целом большое значение. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г. создана на основе соответствующего Указа Президента РФ, главной задачей которого является «формирование системы общественных и личностных ценностей» ориентированных на семью [1].

Наиболее изученным аспектом культурно-образовательной деятельности большинства современных музеев является работа со школьной и студенческой аудиторией, а семье отводится второстепенное место.

В Калининграде на базе Калининградского института экономики, Бизнес-колледжа было проведено исследование, цель которого — определить значимость музеев в воспитании студентов, роль музеев в семейном досуге.

Опрошено более 130 студентов, 75 девушек, 55 юношей.

В результате установлено:

1. Наиболее популярные у туристов музеи Калининграда:

- Историко-культурный центр «Великое посольство»

в Королевских воротах;

- Историко-художественный музей;
- Музей янтаря;
- Музей «Блиндаж»;
- Музей «Фридландские ворота»;
- Музей Мирового океана;
- Музей истории Калининградской железной дороги;
- Музейный комплекс «Кафедральный собор» на острове

И. Канта;

- Королевские ворота историко-культурный центр;
- Королевский замок смотровая площадка археологических

раскопок и др.

2. Более 80 % опрошенных отметили, что чаще всего они посещают музеи со школой — 60 %, с друзьями — 20 %, с родителями — 20 %.

3. Музей как интересный досуг рассматривают — около 40 % опрошенных.

Таким образом, роль музеев в семейном досуге невелика, а интерес к музейной деятельности у студентов сформирован слабо.

Ряд ученых отмечают, что в настоящий момент отмечается значительное омоложение семейной аудитории в музеях, т. е. чаще посещают музеи — молодежь от 12 до 25 лет.

Ряд ученых говорит о целесообразности практических занятий по изобразительному искусству для семей с детьми; указывает на необходимость комплексного развития детей средствами живописи и музыки; отмечает значимость общения с подлинными произведениями искусства в процессе эстетического развития детей и взрослых; демонстрирует специфику работы с семейной аудиторией в условиях художественного музея.

Исследователи М.В. Выжигина, Е.Г. Ванслова, М.Б. Гнедовский, И.Г. Кузнецова, М.В. Новак и др. считают, что мероприятия для родителей с детьми, прежде всего, нацелены на организацию совместного досуга семьи в музее, предлагают особые интерактивные методы и формы работы с семейной аудиторией в музеях: театрализованная экскурсия, семейная викторина, путеводитель (лист активности, маршрутный лист, игра-путешествие, игра-лабиринт), мастер-класс, праздник и др., отмечая, что многие из названных форм, получивших широкое распространение в культурно-образовательной практике современного музея, первоначально были адресованы семье [2; 4].

Раскрыть потенциал современного музея для образования семьи, студентов вузов и колледжей, школьников — важнейшая задача современных исследований.

Проведенный опрос среди студентов позволил дополнить и уточнить качественные характеристики семейной аудитории в музеях Калининграда, реконструировать ряд утраченных форм работы с семьёй, определить специфику музейного досуга семьи в условиях конкретного музея.

Музеи Калининграда предлагают следующие формы работы с семьей:

- Музей Мирового океана организует Клуб выходного дня — цикл игровых занятий и лекций для семейного посетителя; «Музыка и море» — ежемесячные концерты для детей и юношества, для пожилых людей; Музейные детские праздники и акции и др.
- Музей янтаря — специальная программа для родителей с детьми. В субботу 3 мая праздничная программа «Наша семья в Музее янтаря» и др.

Следует отметить, что специальных программ в музеях недостаточно, необходимо активизировать этот аспект работы.

Самыми востребованными коммуникативными технологиями, адресованными семейной аудитории, в музеях Калининграда являются: студии раннего развития для родителей с детьми раннего и дошкольного возраста, студии семейного творчества, тематические конкурсы и викторины для родителей с детьми среднего и старшего школьного возраста.

Развитие музея как коммуникативного института обусловило дифференциацию детско-родительской аудитории музея и привело к появлению множества методик, имевших узкую категориальную направленность в соответствии с возрастными характеристиками ребенка. Программы выходного дня, семейного клуба, комплексных экскурсионно-творческих занятий, студии семейного творчества предлагались вниманию семей с детьми старшего дошкольного, младшего и среднего школьного возраста в музеях Калининграда.

В Калининграде музейно-педагогическая деятельность недостаточно ориентирована на семью с детьми. Распространенной формой практической деятельности стало изобразительное творчество, как наиболее оптимальный способ освоения музейной информации и социализации детей в процессе организации совместного досуга семьи.

Таким образом, в Калининграде существенно расширяется культурно-образовательная среда современного музея, развиваясь по пути дальнейшей дифференциации семейной аудитории. Появление новых форм музейно-педагогической деятельности, использование инновационных методов и технологий в культурно-образовательном пространстве музея позволяет расширить культуротворческий потенциал, стать эффективным инструментом воспитания и образования в сфере стабилизации семьи.

Список литературы:

1. Ванслова Е.Г. Музейный всеобуч науч.-практ. рекомендации / М-во культуры РСФСР, Академия наук СССР, Науч - исслед ин-т культуры М., 1989. — С. 80—82.
2. Выжигина М.В. Семейные праздники в музее / М.В. Выжигина // Музей, школа, семья: труды ГМИ СПб. Вып. П. СПб.: ГМИ СПб, 2005. — С. 97—101.
3. Гнедовский М.Б. Музейная аудитория//Советский музей — 1986 — № 4 — С. 38—40.
4. Кузнецова И.Г. Музей и дети: из опыта Новосибирской картинной галереи // Художественный музей и город. Новые формы деятельности. М., — 1988. — Т. II—III. — С. 204—208.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гетман Наталья Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Омской государственной медицинской академии,
РФ, г. Омск*

E-mail: gettmann_natali@mail.ru

Котенко Евгения Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Омской государственной медицинской академии,
РФ, г. Омск*

E-mail: enkotenko@rambler.ru

DESIGNING OF INDIVIDUAL STUDY PLANS IN GRADUATE EDUCATION

Getman Natalya

*candidate of pedagogical science, Professor of the chair of pedagogy
and psychology of the Omsk state medical Academy,
Russia, Omsk*

Kotenko Evgeniya

*candidate of pedagogical science, Professor of the chair of pedagogy
and psychology of the Omsk state medical Academy,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования, проводимые на кафедре педагогики и психологии со слушателями программы «Преподаватель высшей школы». Использована технология проектирования индивидуального образовательного маршрута. Представлены результаты исследования.

ABSTRACT

The article presents the results of research conducted at the Department of pedagogy and psychology with the students

of the program "Teacher of higher school". Used technology of designing of individual study plans. The results of research.

Ключевые слова: проектирование; индивидуальный образовательный маршрут; готовность к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Keywords: design; individual educational route; willingness to design individual study plans

Более десяти лет Российское образование развивается в рамках общеевропейского и мирового образовательного пространства. Возникающая потребность общества в специалистах нового поколения, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества и обладающих профессионально значимыми характеристиками, требует новых подходов в образовательной политике. В настоящее время в России реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях профессионального образования. В них результаты образования выражены в терминах «компетенции», широко используются инновационные процессы в содержании и технологиях обучения, что соответствует целям модернизации системы образования и направлено на повышение качества подготовки специалистов. Государственная программа развития образования в России (принятая в 2010 г.) также предполагает модернизацию системы технического и профессионального образования в соответствии с запросами общества и индустриально-инновационного развития экономики, интеграции в мировое образовательное пространство. Реализация данной программы позволит достигнуть высокого уровня качества высшего образования, удовлетворяющего потребностям рынка труда, задачам индустриально-инновационного развития страны, личности и соответствующего лучшим мировым практикам в области образования [3].

Присоединившись к Болонскому процессу, страны-участники приняли на себя обязательства по выполнению его основных параметров. Некоторые из них играют значительную роль в планировании и организации учебного процесса с учётом интересов работодателей и запросов общества. К ним относят нелинейные траектории обучения слушателей последипломного образования, наличие курсов по выбору и электронных курсов, возможность дистанционного обучения. Таким образом, современный образовательный процесс, реформируемый в соответствии с Болонской декларацией, должен обеспечить индивидуализацию обучения.

Современное образование развивается в разных направлениях. Одной из характерных черт современного образования является индивидуализация. Под «индивидуализацией» понимают «процесс и результат совмещения индивидуальных требований, ценностно-нормативных предписаний, ожиданий определённых действий, проявления личностных и деловых качеств, необходимых для эффективного выполнения общественной роли...».

Индивидуализация образования предполагает «учет и развитие индивидуальных особенностей слушателей стоматологических специальностей в системе последиplomного образования во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания; обусловленная потребность в нерегламентированных, творческих видах деятельности в соответствии с особенностями каждого конкретного индивида» [6].

В педагогических исследованиях индивидуализация рассматривается по-разному: как система, как учёт индивидуальных особенностей, как принцип, как процесс. Это нашло своё отражение в определениях:

Индивидуальный подход — это:

- принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными обучающимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности;
- ориентация на индивидуальные особенности слушателя в общении с ним;
- учет индивидуальных особенностей слушателя в процессе обучения;
- создание психолого-педагогических условий не только для развития всех слушателей, но и для развития каждого слушателя в отдельности.

Индивидуализация обучения — это:

- организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями обучающихся;
- различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход [4].

Проблема индивидуализации обучения, представляющая собой одно из приоритетных направлений модернизации современного образования, является актуальной. Ориентация системы на личностно-профессиональное становление специалиста потребовала

значительных изменений в структуре, содержании и технологиях подготовки слушателей центра повышения квалификации. Индивидуализация предполагает в процессе обучения реализацию возможности выбора для каждого, исходя из интересов личности. Только в таком случае он сможет превратиться из управляемого объекта обучения в субъект управления своей собственной деятельностью. Одним из условий индивидуализации современного образовательного процесса в вузе выступает образовательный маршрут, который слушатели центра повышения квалификации не умеют проектировать [2].

Таким образом, приведенные обстоятельства выявили противоречия:

- между усложняющейся системой требований государства и общества к качеству профессиональной подготовки выпускника и применением в ее процессе стандартных методик, не предполагающих развития индивидуальности слушателя и формирования его индивидуального стиля, необходимого в постоянно меняющихся условиях деятельности;

- между необходимостью получения слушателями последиplomного образования по стоматологическим специальностям навыков проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и неразработанностью содержания и процесса подготовки данного слушателя к проектной деятельности.

Исследуя возможности проектирования образовательного маршрута слушателей центра повышения квалификации, мы определили цели исследования, а именно: теоретически обосновать возможности подготовки слушателей системы последиplomного образования к проектированию образовательных маршрутов и разработать материалы специального семинара для этих слушателей.

При проектировании мы предположили, что подготовка слушателей последиplomного образования к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов пройдет успешно, если она осуществляется:

- с учётом образовательных потребностей слушателя,
- с учётом мотивации слушателя к овладению знаниями и умениями в области проектирования,
- с учётом компетентностного подхода,
- содержательно и организационно соответствует логике и этапам проектирования образовательных маршрутов в соответствующих условиях [5].

Одним из условий индивидуализации современного образовательного процесса на последипломном образовании в вузе выступает обучение по индивидуальному образовательному маршруту. Когда слушатель понимает, что ответственность за свое образование, за качество знаний и за его результат несет он сам, меняется отношение его к процессу обучения. И в этом случае, роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь ему в проектировании индивидуального образовательного маршрута и раскрыть его внутренние возможности [1].

Подчеркнем, что под «индивидуальным образовательным маршрутом» мы понимаем целенаправленную проектируемую дифференцируемую образовательную программу, обеспечивающую слушателю позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы [4].

Таблица 1.

Критерии и показатели готовности слушателей к проектированию индивидуального образовательного маршрута

КРИТЕРИИ	ПОКАЗАТЕЛИ
мотивационный	- слушатель хочет (желает) учиться по индивидуальному образовательному маршруту; - осознаёт необходимость и возможности обучения по индивидуальному образовательному маршруту;
когнитивный	Слушатель должен знать: - что такое индивидуальный образовательный маршрут; - классификацию индивидуальных образовательных маршрутов; - как строится индивидуальный образовательный маршрут (этапы проектирования, отбор содержания индивидуального образовательного маршрута); - как проектируется индивидуальный образовательный маршрут (знание сущности проектирования, принципов, условий, этапов);
технологический	Слушатель умеет: - определить собственные приоритеты при получении образования (тип индивидуального образовательного маршрута); - работать с имеющейся учебной документацией (учебным планом, графиком учебного процесса и т.д.); - умеет прогнозировать результаты обучения по индивидуальному образовательному маршруту;
рефлексивный	Слушатель умеет проводить самоанализ достижений и препятствий, анализ собственной деятельности.

Проектирование маршрута предполагает знание и соблюдение определённых этапов проектирования:

- диагностика образовательных потребностей и возможностей обучающегося;
- целеполагание;
- определение содержания образовательного маршрута;
- формирование индивидуального плана обучения;
- реализация индивидуального учебного плана;
- анализ и оценка образовательных продуктов обучающегося, созданных в ходе выполнения индивидуального учебного плана;
- рефлексивно-оценочная деятельность.

Для проведения исследования нами было опрошено 43 слушателя методом случайной выборки в течение одного учебного года. Из методов исследования были применены метод анкетирования и опрос. Дана статистическая оценка исследуемого материала (альтернативный анализ).

Как показало диагностическое исследование, слушатели системы последиplomного образования (слушатели курсов тематического усовершенствования, слушатели программы «Преподаватель высшей школы») обладают высокой степенью мотивации к проектировочной деятельности. Исходя из специфики профессиональной подготовки слушателей в системе последиplomного образования, когда нет возможности ознакомиться с основами проектировочной деятельности в процессе изучения педагогических и психологических дисциплин, возникает необходимость специальной подготовки слушателей к проектированию. Этим обусловлена целесообразность разработки специального обучающего семинара по проектированию индивидуального образовательного маршрута.

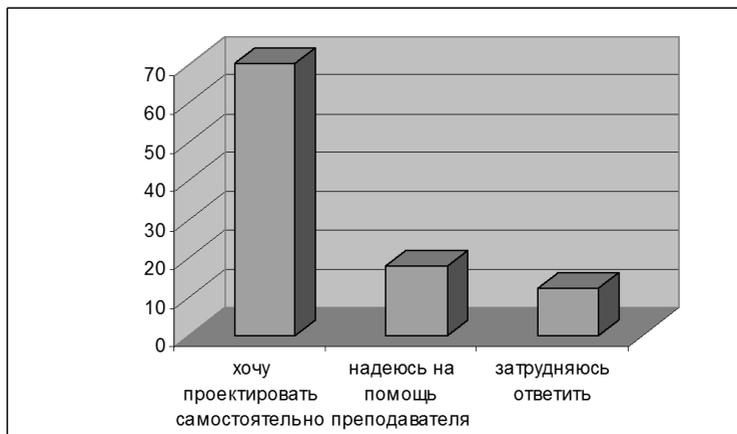


Рисунок 1. Отношение к проективной деятельности

Так, изучение технологического компонента готовности слушателей к проектированию индивидуального образовательного маршрута показало следующее:

- слушатели не владеют умениями проектирования, не могут определить этапы проектирования, но при этом 70% опрошенных слушателей хотели бы проектировать образовательный маршрут самостоятельно, если бы знали как это можно сделать;
- 18 % слушателей рассчитывают только на помощь преподавателя в планировании образовательного маршрута;
- оставшиеся слушатели (12 %) так и не решили — желают ли они обучаться по индивидуальному образовательному маршруту, поэтому воздержались от ответа. Таким образом, в большинстве случаев слушатели желают проектировать самостоятельно, что доказано статистически высокой степенью достоверности ($p < 0,001$).

Таблица 2.

Мотивы получения последипломного образования

Мотив получения образования	Маршрут	% слушателей, выбравших данный маршрут
Получение знаний, умений и навыков	«Знания»	15±4,2 %
	«Наука»	11±3,7 %
	«Специалист»	12±3,8 %
Экономически ориентированный	«Материальное благосостояние»	46±5,8 %
Личностно-ориентированный	«Я-центрированный»	11±3,7 %
	«Ступень к другой специальности»	5±2,6 %

Анализ мотивов получения последипломного образования слушателей показал, что на первом месте материальное благополучие (46 %) и достоверно отличается от других маршрутов, а самый низкий мотив (из личностно-ориентированных) указывает на маршрут в получении другой специальности (например — преподаватель высшей школы). Количество слушателей, выбравших различные типы индивидуальных образовательных маршрутов (в % от общего числа ответов)

Таблица 3.

Результаты исследования когнитивного компонента готовности слушателя к проектированию индивидуального образовательного маршрута до и после проведения семинара

Знания	Характеристики					
	знаю		не знаю		собственное определение	
	До	после	до	после	до	после
Сущность индивидуального образовательного маршрута	3+1,9 %	64+5,6% (p<0,001)	97+1,9 %	12+3,8% (p<0,001)	85+4,2 %	20+4 % (p<0,001)
Типы индивидуальных образовательных маршрутов	0 %	72+5,3% (p<0,001)	100 %	28=5,3% (p<0,001)	—	—
Сущность педагогического проектирования, этапы	0 %	25+5,1% (p<0,001)	100 %	70+5,4% (p<0,01)	15+4,8 %	5+2,8 % (p>0,05) *

Результаты исследования когнитивного компонента готовности слушателя к проектированию индивидуального образовательного маршрута показали, что его знания по всем компонентам значительно повысились, что статистически доказано, за исключением сущности и этапов педагогического проектирования в собственном определении (статистически не достоверно).

Таким образом, в результате исследования были получены следующие данные: а) значительное большинство слушателей желают самостоятельно проектировать образовательный маршрут, б) значительное число слушателей (46 %) при получении последипломного образования предпочитают материальное благосостояние, в) однако ступень к другой специальности на крайне низком уровне (5 %), г) после проведения семинара существенно повысились знания в сущности, типах индивидуального образовательного маршрута и сущности этапов педагогического проектирования. Собственное определение сущности этапов педагогического проектирования после обучения не изменилось. Выявленные недостатки требуют дальнейшего совершенствования программы, что свидетельствует о её перспективе.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Состояние проблемы подготовки слушателей последипломного образования к проектированию образовательных маршрутов в методической и психолого-педагогической литературе представлено недостаточно полно.

2. Изучены сущность, особенности специфика и структура образовательных маршрутов, возможности образовательного проектирования в системе последипломного образования.

3. 3) Определены критерии и показатели готовности слушателей к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

4. Выявлена необходимость активизации проектирования маршрута на получение ступени к другой специальности, что, в целом, повысит мотив получения образования.

Программа семинара носит практикоориентированный характер и выстроена в соответствии с логикой модульного обучения, позволяющего погрузить слушателей в проектную деятельность.

Материалы исследования могут быть использованы в практике подготовки слушателя системы последипломного образования к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Список литературы:

1. Гетман Н.А. Управление образовательными системами: учебно-методическое пособие/ Н.А. Гетман. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. — 112 с.
2. Зырянов Б.Н. Преемственность додипломного и последипломного образования по стоматологическим специальностям / Б.Н. Зырянов // Экономика и менеджмент в стоматологии. — 2010. — № 3. — С. 93—94.
3. Ковалева Т.М. Изменение представлений о качестве в образовании и формирование стандарта нового поколения // Лекция [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/13484.html> (дата обращения 03.04.2014 г.).
4. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия. Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. № 2 (3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. СПб., 2002. — С. 79—90.
5. Национальная доктрина образования Российской Федерации// Законодательные акты Российской Федерации о высшей школе. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>. (дата обращения 03.04.2014 г.).
6. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: Монография. Омск: БОУДПО «ИРОО», 2009. — 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА

Гречкин Вячеслав Иванович

*канд. мед. наук,
доцент, Воронежская медицинская академия им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж
E-mail: mev79@mail.ru*

Сапронов Геннадий Иванович

*канд. мед. наук,
доцент, Воронежская медицинская академия им. Н.Н. Бурденко,
РФ, г. Воронеж*

Пахоленко Ольга Александровна

*врач функциональной диагностики, Городская клиническая больница
скорой медицинской помощи № 1,
РФ, г. Воронеж*

FORMATION AT MEDICAL STUDENT A PRINCIPLES OF ETHICS AND DEONTOLOGY IN RELATIONSHIPS OF DOCTORS AND PATIENTS

Grechkin Viacheslav

*candidate of medical sciences,
assistant of Voronezh State Medical Academy N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Sapronov Gennady

*candidate of medical sciences,
assistant of Voronezh State Medical Academy N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

Pakholenko Olga

*doctor of functional diagnostic of Voronezh clinical hospital № 1,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы этики и деонтологии в медицине, необходимость знакомства с ними студентов уже на первых курсах медицинского вуза, роль науки и искусства в расширении кругозора будущего врача.

ABSTRACT

The article deals with the problems of ethics and deontology in medicine, the need for students to know them already in the first years of the medical academy, the role of science and art in expanding outlook of the future doctor.

Ключевые слова: этика; деонтология; медицинский вуз; обучение.

Keywords: ethics; deontology; medical academy; training.

История человеческой цивилизации исчисляется многими тысячелетиями и уходит своими корнями в глубокую древность. Врачевание также известно с древнейших времен. Проблема взаимоотношений врача и больного так же стара, как и мир. Современная жизнь с ее ритмом, темпами и потоком информации хотя и вносит свои коррективы, но нисколько не уменьшает актуальности проблемы. Основы морали, этических норм и духовности были заложены еще во времена глубокой древности и нашли свое отражение в религиозно-нравственных учениях всех народов.

Впервые основные этические принципы медицины сформулировал греческий ученый Гиппократ. Они дошли до нас в виде «клятвы Гиппократата». В ней нашли отражение ставшие каноническими традиции врачебной деятельности.

Медицинская деонтология определяет поведение врача в процессе его профессиональной деятельности, рассматривает вопросы взаимоотношений врача и больного, врача и коллектива медицинского учреждения, врачебные ошибки, определяет профессиональные требования к врачу. Медицинская деонтология так же стара, как стар и сама медицина. Исторические памятники знакомят нас не только с результатами врачевания в древние времена, но и позволяют проанализировать отношение к врачам со стороны пациентов и общества в целом.

Термин «деонтология» впервые применил в начале XIX века английский философ Бентам, но основные ее принципы формировались и изменялись на протяжении столетий и определялись социально-экономическими отношениями, уровнем культуры, национальными и религиозными традициями.

Бурный научно-технический, социальный и культурный прогресс нашего общества определяет современный этап развития здравоохранения. Вот почему в этих условиях нам необходимо не только сохранить, но и упрочить гуманистические традиции отечественной медицины — сердечное, чуткое отношение к больному как к личности, а также к его близким. Этико-психологический фактор в деятельности медиков всех рангов оказывает прямое влияние на уровень культуры медицинского обслуживания населения — взрослого и детского. Медицина в большей степени, чем другие сферы, базируется на духовности, совестливости, доброжелательности, строжайшем выполнении норм нравственности.

Падение нравственности у медицинских работников влечет за собой нарастание этических и профессиональных ошибок. Нельзя забывать, что врачебная деятельность — это особая профессия, характер которой не должен быть подвластен никаким отрицательным влияниям [2].

Медицина как совокупность наук о человеке, его здоровье и заболеваниях, их лечении и профилактике представляет преподавателю любой специальности неограниченные возможности для обучения и воспитания студентов на принципах гуманизма. Преподавание всех медицинских дисциплин в академии должно строиться, прежде всего, на формировании гуманистических основ врачебной деятельности, если мы хотим сохранить «русские медицинские традиции».

Все эти столь простые и ясные положения глубоко и проникновенно должны понимать и претворять в жизнь студенты, молодые врачи и особенно преподаватели, в руках которых находится их формирование как личностей.

Формирование мировоззрения будущего врача, основ его профессиональных знаний, по существу начинается с момента поступления в медицинский вуз. Выпускными экзаменами лишь формально завершается этап первоначального накопления и систематизации знаний и начинается следующий этап — совершенствования профессионального мастерства и специализации, продолжающийся всю жизнь.

Внедрение в учебный процесс принципов медицинской этики и деонтологии необходимо уже на первом курсе, хотя и представляет определенную сложность. Но она вполне преодолима, если в воспитательный процесс сразу же будут включены некоторые эстетические аспекты [3]. Так, внешнее оформление учебных комнат, наглядные средства способствуют формированию понятия о месте врача в обществе, о его профессиональном долге и сочетаются с требо-

ванием постоянного соблюдения этических норм поведения в коллективе, включающих взаимоотношения преподавателей и студентов, а также студентов между собой [1]. Хорошее эстетическое оформление вуза, лабораторий, глубокое содержание лекций и практических занятий играет исключительно важную воспитательную роль. Студенты должны постоянно чувствовать атмосферу высокой медицинской культуры. При обучении на старших курсах преподаватели обязаны следить за тем, чтобы в больничных и поликлинических условиях студенты четко придерживались установленных правил поведения, диктуемых принципами медицинской этики и деонтологии. Эти вопросы должны регулярно подниматься и на внеаудиторной работе, например, на заседаниях студенческого научного кружка [4].

В процессе обучения будущий врач, помимо общеобразовательной медико-биологической подготовки, должен освоить основы медицинских дисциплин, научиться грамотно лечить больного. Больные люди, кроме чисто медицинских знаний врача, требуют к себе внимания, чуткости и способности понять их переживания. Научить студентов этому искусству за короткое время пребывания их в вузе — весьма трудная задача. Большое значение имеет здесь личный пример преподавателя, который должен не только обладать профессиональными знаниями и навыками, но и являться носителем высоких этических норм, демонстрировать примеры поведения врача у постели больного, решения сложных вопросов взаимоотношений врача и пациента.

Профессиональная подготовка врача не укладывается в установленный регламент учебного времени. Она требует от человека, посвятившего себя этой науке, самоотверженности и самосовершенствования, максимальной отдачи духовных и физических сил и преданности делу, т. к. врачу доверяется самое дорогое — жизнь и здоровье человека. Невозможно однозначно определить требования, предъявляемые современному врачу. Ему необходимы профессионализм, широта кругозора, чувства такта, доброжелательность, умение находить контакт с больным. В формировании правильных взаимоотношений врача и больного имеет значение не только духовный, но и внешний облик врача. Врач должен обладать запасом «эмпатичности», «сопереживаемости», без чего проблематично завоевать доверие больного. Причина недостаточного контакта между врачом и пациентом чаще всего кроется в отсутствии должного уровня культуры и элементарных представлений врача об основных принципах этики и деонтологии.

Не последнюю роль в повышении общей культуры врача играет неразрывная связь врачебной сферы с наукой и искусством.

Выразительным примером такой связи медицины и искусства является творчество А.П. Чехова, который в письмах П.И. Чайковскому подчеркивал, что в его произведениях художественные элементы густо перемешаны с медицинскими.

Глубокое понимание смысла профессии в сочетании с трепетным восприятием произведений искусства и вдохновением способны поднять работу врача на высший духовный уровень и избавить от многих трагических ошибок. Но это возможно только на базе четкого и безусловного соблюдения этических норм. В противном случае, т. е. без строжайшего соблюдения норм нравственности, прогресса в здравоохранении ожидать сложно.

Нравственность, искусство и культура неразрывно связаны и призваны служить на благо человека, общества и государства. Соблюдение нравственных норм делает человека чище, добрее, пробуждает и поддерживает в нем стремление к постоянному совершенству. Искусство потенцирует эти устремления, делает их более выразительными, более изящными и совершенными. А культура обеспечивает все этим добрым побуждениям и делам более высокий уровень развития, делая их жизненной необходимостью.

Студент должен знать, что во многих странах мира между врачом и пациентом осуществляется принцип «информированного согласия», когда врач, разъясняя больному необходимость проведения тех или иных диагностических или лечебных мероприятий, заручается его поддержкой и согласием. Это влечет за собой определенные проблемы, которые могут оказать влияние на здоровье больного. В медицине издавна существует понятие о врачебной тайне. В процессе своей профессиональной деятельности врач часто оказывается перед дилеммой — говорить или не говорить больному правду. На этот вопрос, вероятно, нельзя найти однозначного ответа. Слово врача может не только лечить, но и ранить, причем последнее происходит помимо воли и вопреки его лучшим побуждениям. Неосторожно сказанное слово при обсуждении с больным результатов исследований вызывает порой тяжелые психические травмы. Эти негативные последствия влияния слова врача на психику больного обозначают как «ятрогения». Нам представляется целесообразным подходить к решению этой проблемы дифференцированно. Во-первых, врач, будучи психологом, должен уметь оценить личность пациента, его интеллектуальный уровень, попытаться прогнозировать реакцию больного на ту или иную информацию.

Вероятно, нет смысла сообщать неизлечимому больному о тяжести его состоянии, лишать его, таким образом, последнего — надежды. В то же время, если такому больному можно помочь, например, путем хирургического вмешательства, необходимо приоткрыть завесу, частично посвятив его в сущность патологического процесса.

Сложными и нерешенными до конца остаются вопросы взаимоотношений врача с родственниками больного с учетом аспекта врачебной тайны. И здесь, врач прежде всего должен выступить как психолог. Информацию о тяжести состояния больного следует сообщать при личном контакте лишь ближайшим родственникам, которые искренне заинтересованы в скорейшем выздоровлении больного и всемерно способствуют ускорению этого процесса. В случаях с неблагоприятным прогнозом полученная информация позволит им вовремя решить некоторые юридические вопросы.

Проблематичными остаются этические и юридические аспекты взаимоотношений врача и больного в случае применения эвтаназии, разрешенной в некоторых европейских странах.

Таким образом, проблема взаимоотношений врача и больного сложна и многогранна. Решить ее возможно, только прилагая максимум усилий на различных уровнях. Залогом успеха может быть не только хорошая профессиональная подготовка будущего врача, но и развитое чувство долга, любви к профессии и больному, готовность к самопожертвованию. Все эти качества необходимо прививать студенту уже с первого курса медицинского вуза и всесторонне развивать в последующем в процессе преподавания клинических дисциплин на старших курсах.

Список литературы:

1. Гречкин В.И., Кравченко А.Я. Некоторые аспекты взаимоотношений врача и пациента// Этические основы воспитания духовности в медицинском вузе: Материалы к конференции / Под ред. проф. И.Э. Есауленко. Воронеж. гос. мед. акад. Воронеж, 2003. — С. 51—54.
2. Гречкин В.И., Ромашов Б.Б., Кретинина Т.И., Строева С.В. Некоторые аспекты оптимизации преподавания ревматических пороков сердца на кафедре факультетской терапии // Современные проблемы формирования учебной деятельности студентов медицинского вуза: Материалы конференции 29 марта 2002 г. Воронеж. гос. мед. акад. Воронеж, 2002. — С. 209—211.

3. Гречкин В.И., Сапронов Г.И., Пахоленко О.А. Роль медицинского вуза в формировании у студентов этико-деонтологических принципов взаимоотношений врача и пациента. / Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском вузе: сборник научных статей. Выпуск 2./ Под ред. И.Е. Есауленко. Воронеж: Научная книга, 2010. — С. 76—79.
4. Малыш Е.Ю., Ромашов Б.Б., Гречкин В.И. К вопросу об организации научно-исследовательской работы студентов / Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Сб. ст. по материалам XXXIX междунар. науч.-практ. конф. № 4(39). Ч. I. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — С. 127—132.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Кобелева Елена Павловна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: eleko70@mail.ru*

Матвиенко Елена Николаевна

*доцент кафедры английского языка
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: elenanick13@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF ECONOMISTS IN THE PROCESS OF THE CONTEXT-BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Elena Kobeleva

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the English
Language Department at the Siberian Transport University,
Russia, Novosibirsk*

Elena Matvienko

*associate professor of the English Language Department
at the Siberian Transport University,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Компетентность современного экономиста определяется способностью решать профессиональные задачи методами научного исследования. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования профессионально-исследовательской компетентности экономиста, а также рассматривается возможность использования

контекстной иноязычной подготовки как инструмента формирования заданной компетентности.

ABSTRACT

Professional competence of modern economists is determined by their ability to apply scientific approaches in solving professional problems. Development of economists' professional and scientific competence is an urgent issue to be discussed. The potential of context-based foreign language teaching in development of the above-mentioned competence is considered.

Ключевые слова: профессиональная подготовка экономистов; профессионально-исследовательская компетентность экономистов; контекстная иноязычная подготовка.

Keywords: professional training of economists; professional and scientific competence of economists; context-based foreign language teaching.

Успешность деятельности специалистов в экономической сфере определяется их готовностью понимать, теоретически обосновывать и практически решать профессиональные задачи, самостоятельно и результативно пользоваться современными источниками информации, а также использовать научные подходы к выполнению своих профессиональных функций. При этом потребности общества в экономистах с качественно новым уровнем подготовки, владеющих технологией научного исследования, будут постоянно возрастать [3].

Теоретические основы профессиональной подготовки экономистов нашли отражение в работах учёных (Е.И. Джалилова, О.А. Зарубина, Н.Н. Кормягина, А.В. Муханова, М.А. Паутова, В.Н. Пищулин, Е.А. Попова, Л.А. Ролдугина и др.). Однако ещё недостаточно исследованы вопросы развития экономического образования, обеспечивающего готовность специалистов к результативному участию российских экономистов в международных профессиональных и исследовательских проектах.

С целью подготовки грамотного, творческого, динамичного специалиста, способного самостоятельно осваивать экономическую сферу деятельности и решать профессиональные задачи методами научного исследования, необходимо формировать его профессионально-исследовательскую компетентность.

Идея формирования профессионально-исследовательской компетентности специалистов является не только отображением тенденции развития инновационной экономики, но и модернизации

российского образования в трехуровневую систему (бакалавриат-магистратура-аспирантура). Аспирантура стала рассматриваться как третья ступень высшего образования для подготовки кадров высшей квалификации в научно-исследовательской сфере. В связи с этим обучение в системе профессионального образования должно быть ориентировано на подготовку экономистов, демонстрирующих готовность самостоятельно спланировать и организовать исследовательский проект в своей профессиональной сфере, осуществить его, оценить достигнутые результаты и определить перспективу развития.

Сложившаяся система подготовки экономических кадров объективно требует пересмотра и уточнения её содержания, структуры, организации, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в экономике [4], что непосредственно связано с проектированием новых профессионально-ориентированных образовательных технологий при изучении конкретных учебных дисциплин в системе профессионального образования.

Интеграция России в международное профессиональное и научное сообщество обуславливает необходимость повышения эффективности иноязычной подготовки в системе высшего профессионального образования, что делает возможным результативное участие российских экономистов в международных профессиональных и исследовательских проектах. Возрастающая потребность в экономистах, владеющих иностранными языками, делает этот учебный предмет одним из основных в формировании профессионально-исследовательской компетентности данной категории специалистов.

Практика подготовки студентов-экономистов в Сибирском государственном университете путей сообщения (кафедра «Английский язык») позволяет сделать вывод о целесообразности внедрения контекстной иноязычной подготовки [5] вообще, и контекстно-ориентированной проектной деятельности на иностранном языке, в частности. Контекстно-ориентированная проектная деятельность представляет собой субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, имеющее исследовательский, компетентностно-ориентированный характер, направленное на решение моделируемых и реальных проблемных профессиональных ситуаций *средствами иностранного языка* [2].

Контекстно-ориентированная проектная деятельность [1] имеет определенные этапы, которые коррелируют с основными

требованиями к подготовке и реализации исследовательского проекта, отбору наиболее оптимального решения, а также презентации результатов проекта на иностранном языке. Содержание деятельности студентов представлено на рис. 1.



Рисунок 1. Содержание деятельности студентов в процессе контекстно-ориентированной проектной деятельности на иностранном языке

Список литературы:

1. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н. Организация синхронной и асинхронной самостоятельной работы студентов в процессе контекстной иноязычной подготовки в системе профессионального образования. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. — 2014. — № 1. — с. 113—117.
2. Кобелева Е.П. Компетентностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов экономических специальностей. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: педагогика. — 2010. — № 2. — с. 125—129.

3. Кобелева Е.П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул. 2012. — 23 с.
4. Плехина С.В., Силкина Н.В. Модернизация и компетенции. Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 3. — С. 33—34.
5. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2008. — 399 с.

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАЕМЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Крамская Светлана Владимировна

*канд. ист. наук, доцент кафедры истории и философии
Ростовского государственного медицинского университета,
РФ, г. Ростов-на-Дону
E-mail: sveta011961@mail.ru*

ROLE OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF TAUGHT DISCIPLINES IN PEDAGOGICAL PROCESS OF A MEDICAL INSTITUTION

Svetlana Kramskaya

*candidate of Historical Sciences, associate professor of History
and Philosophy Department, Rostov State Medical University,
Russia, Rostov-on-Don*

АННОТАЦИЯ

На сегодняшний день с целью духовно-нравственного и гармонического развития индивида в российской системе образования возникла острая необходимость в педпроцессе высших учебных заведений максимально задействовать воспитательный потенциал преподаваемых учебных дисциплин. ФГОС последнего поколения явился важным шагом на пути гуманизации педпроцесса медицинского вуза.

ABSTRACT

For the purpose of spiritual, moral and harmonic development of an individual nowadays an exigence has appeared in the Russian system of education in pedagogical process of higher educational institutions to use educational process of taught disciplines to the maximum. The latest Federal State Education Standard (FSES) has become a significant step on the road to humanization of pedagogical process of a medical institution.

Ключевые слова: духовные скрепы; гуманизация; общекультурные и профессиональные компетенции; врачебная ментальность; духовно-нравственное воспитание; национальное самосознание.

Keywords: spiritual bonds; humanization; common cultural and professional competences; medical mindset; spiritual and moral education; national identity.

«Уважение к морально-этическим нормам и правовым законам общества, чувства долга и справедливости изначально формируются у ребенка в семье и получают дальнейшее развитие на всех ступенях образования: детский сад-школа-вуз. Особое внимание в высшей школе необходимо уделять гуманитарным наукам, поскольку с их помощью формируется личность обучаемого и совершенствуются его профессиональные качества» [3, с. 83].

Учитывая условия критической ситуации, в которой оказалось молодое поколение, особенно на примере соседней Украины, необходимо обращение к определенной системе ценностей, связанных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения.

«Российский врач как человек, специалист и гражданин обладает определенным набором национальных черт и профессиональных компетенций, детерминированных особенностями культуры и религии, которые проявляются в его отношении к самому себе, окружающим людям, государству и миру в целом. Врачебная ментальность — не врожденный феномен, а социально приобретенный, поэтому в медицинских и фармацевтических вузах гуманизации педпроцесса следует уделять должное внимание» [2].

В ежегодном Послании Федеральному Собранию Президент РФ В.В. Путин подчеркнул: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи — дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее,

чем мы всегда гордились. Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики. Эти сферы— это не набор услуг, а прежде всего пространство для формирования нравственного гармоничного человека, ответственного гражданина России» [6].

Медицинский вуз является пространством для формирования нравственного гармоничного человека, ответственного гражданина России. Формирование мировоззрения студентов-медиков возможно при активном использовании в педпроцессе вуза воспитательного потенциала преподаваемых учебных дисциплин. «Ведущую роль в этом процессе должны играть гуманитарные науки, а духовные скрепы общества станут одними из главных ориентиров в нравственно-патриотическом воспитании молодежи, основанием для ее приобщения к истокам русской культуры» [1, с. 60].

Огромное значение для формирования менталитета молодого поколения россиян имеет изучение курсов: «Отечественная История», «История медицины», «Культурология», «Философия», «Биоэтика» и др. «Знакомство студентов-медиков с историей нашей страны, с русской религиозной философией и приобщение их к морально-нравственному наследию отечественной медицины будет способствовать формированию мировоззрения студентов, их нравственному воспитанию и развитию национального самосознания, самоидентификации и самодетерминации личности, что, в конечном счете, приведет к трансформации нравственного сознания в нравственное отношение, а затем в конкретные дела на благо Родины» [4, с. 131].

Воспитание любви к малой и большой Родине, учитывая многонациональный состав медицинского ВУЗа, также лежит в основе цикла гуманитарных дисциплин. Кроме этого, нужно уделять внимание национально-региональному аспекту преподавания гуманитарных дисциплин, что, например, позволит отчетливо представить Российскую историю, как полиэтническую и поликонфессиональную.

«Основным методологическим компонентом ФГОС третьего поколения является компетентностный подход. В качестве ключевого понятия современного образования выдвигается понятие компетенций, а их формирование заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения» [9, с. 217].

«С целью формирования общекультурных компетенций, имеющих значение для успешной профессиональной деятельности врача-специалиста, необходимо, в первую очередь, воспитывать

приверженность базовым гуманистическим, нравственным ценностям, ценностям гражданского общества, патриотизма, гуманистическим традициям отечественной медицины» [5, с. 99].

Целью гуманитаризации высшего медицинского образования является: «формирование нравственно и духовно развитого человека—будущего специалиста, вне зависимости от его национальной и культурной принадлежности, готового и способного гармонично сочетать образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность; это процесс, направленный на усвоение личностью гуманитарного знания, гуманитарной культуры, гуманитарного потенциала медицины» [7, с. 112].

Наличие у молодежи социального потенциала позволяет усилить результативность решения актуальных задач развития общества за счет повышения активности молодежи в различных сферах жизни. Например, волонтерское движение является мощным фактором профилактики негативных явлений и гуманитаризации в молодежной среде, кроме того, это одно из направлений духовно-нравственного воспитания студентов-медиков. Проведение благотворительных акций, уход за тяжелобольными детьми, забота о ветеранах Великой Отечественной войны и труда, участие в компаниях по сдаче донорской крови учит милосердию, способности сопереживать чужую боль, способствует обучению молодых людей новым формам поведения, воспитывает личность, устойчивую к стрессам, способную самостоятельно и эффективно строить свою жизнь.

В рамках духовно-нравственного воспитания студентов медицинского вуза главным ретранслятором культурных и социальных норм для обучающихся является личность и профессиональная деятельность учителя — педагогического работника медицинского вуза [8, с. 49].

Подытожив вышеизложенное можно заключить, что российская система образования и современное общество в целом нуждаются в развитии и реформировании под эгидой традиционных ценностей во имя духовно-нравственного и гармонического развития индивида, во благо Отечества и россиян. Это возможно реализовать при условии дальнейшей гуманитаризации педпроцесса высших учебных заведений страны, где будет максимально задействован воспитательный потенциал преподаваемых учебных дисциплин.

Список литературы:

1. Агеева Н.А. Духовные скрепы общества как главный ориентир гуманизации высшего образования // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 11 (31): сборник статей по материалам XXXI международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. — с. 57—61.
2. Агеева Н.А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // Universum: Медицина и фармакология: электрон. научн. журн. 2014. № 4 (5). [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/1231> (дата обращения: 21.04.2014).
3. Агеева Н.А. Психолого-педагогические аспекты правового сознания личности // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 10 (30): сборник статей по материалам XXX международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. — с. 79—83.
4. Агеева Н.А. Этический аспект проблемы взаимоотношения врача и пациента // Гуманитарные и социальные науки. — 2012. — № 5. — с. 131—139.
5. Гаврилов С.Н., Старцева С.В., Филозоп А.А. Опыт применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов медицинского вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. № 38: сборник статей по материалам XXXVIII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. — с. 98—104.
6. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118> (дата обращения 24.04.2014).
7. Шаповал Г.Н. Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 33: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. — с. 108—112.
8. Шаповал Г.Н. Личность преподавателя как главного ретранслятора культурных и социальных норм при обучении иностранных студентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. № 32: сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. — с. 49—54.
9. Шаповал Г.Н., Камалова О.Н. Оптимизация обучения иностранных студентов медицинских вузов в условиях культурной адаптации в рамках ФГОС третьего поколения // Гуманитарные и социальные науки. — 2013. — № 4. — с. 216—226.

**АДАПТАЦИЯ МЕТОДОВ СТИМУЛЯЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД
МОДЕРНИЗАЦИИ**

Красюков Павел Александрович

*канд. мед. наук, ассистент
Воронежской государственной медицинской академии,
РФ, г. Воронеж
E-mail: one-office@rambler.ru*

**THE ADAPTATION OF THE STIMULATION METHODS
OF INDEPENDENT CREATIVE WORK OF STUDENTS
IN THE HIGHER SCHOOL IN THE PERIOD
OF MODERNIZATION**

Krasiukov Pavel

*candidate of medical science, assistant of professor
of Voronezh State Medical Academy named after N.N. Burdenko,
Russia, Voronezh*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются примеры педагогических методов, используемых коллективом кафедры нормальной физиологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко, для стимуляции самостоятельной творческой работы студентов в высшей школе в период ее модернизации. Подчеркивается высокая эффективность раннего выявления интересов и последующего формирования мотивации у обучающихся для углубленного изучения конкретной дисциплины.

ABSTRACT

The article deals with examples of pedagogical methods used by the collective of the Department of Normal Physiology of VSMA named after N.N. Burdenko to stimulate independent creative work of students in higher school during its modernization. It is highlighted the high effectiveness of early detection of interests and the subsequent forming of the motivation in students for in-depth study of a particular discipline.

Ключевые слова: мотивация; образование; высшая школа; модернизация; элективный курс.

Keywords: motivation; education; high school; modernization; elective course.

Стремление высших профессиональных учебных заведений проводить реализацию основных преобразований в рамках современной модернизации образовательных услуг является неотъемлемой частью выживания вузов при всё нарастающей рыночной конкуренции в эпоху мировой глобализации. В связи с этим, разработка и внедрение новых технологий в данной сфере является неотъемлемой составляющей успеха в данном направлении. Несмотря на наличие достаточно активно обсуждаемых новых форм, до конца не потеряли своей актуальности и проверенные временем методы. Поэтому является по-прежнему актуальным такой подход, когда происходит не полный отказ от проверенного временем методов, а разумная и продуманная адаптация уже имеющихся методов стимуляции работы студентов в высшей школе, которая приводит к самостоятельной творческой активности обучающихся в период модернизации учебного заведения. На кафедре нормальной физиологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко уже сложилась такая система преподавания основной дисциплины «нормальная физиология». Она реализуется в рамках утвержденных стандартов преподавания по высшему профессиональному образованию и соответствующим рекомендациям в сфере медицинского образования.

С 2012—2013 учебного года к основной дисциплине «нормальная физиология» добавился новый образовательный курс — «Физиологические основы актуальных медицинских проблем». Это является примером вариативной части основной образовательной программы, что собственно прописано в ФГОС ВПО третьего поколения. Организация элективных курсов является важным аспектом подготовки высококвалифицированных специалистов медицинского профиля [1]. Данный курс был подготовлен профессорско-преподавательским коллективом кафедры нормальной физиологии и приведен в соответствие с внутри академическим регламентирующим документом — «Положением об элективе для студентов ВГМА» (утверждено приказом ректора № 340 от 23.09.2011). В данный курс включили как теоретическую лекционный материал, так и практическую часть — тематические лабораторные работы, выполняемые при контроле преподавателя.

Занятия по данному элективному курсу проводятся на лечебном и педиатрическом факультетах. Тематический план по затрагиваемым

основным вопросам схож, но и также носит оттенок профильности в каждой теме. К примеру, в тематический план элективного курса вошли такие темы как «От теории сбалансированного питания к современной теории питания. Питание и интеллект», «физиологические основы функциональных нагрузочных проб», «Гормональный контроль роста и развития организма», «Физиологическая система беременная-плацента-плод. От плода к новорожденному» и другие. В определении тем приняли участие не только профессорско-преподавательский коллектив кафедры нормальной физиологии, но и также ряд клинических кафедр. При обсуждении также принималось во внимание пожелания студентов-выпускников кафедры нормальной физиологии, а также студентов, которые только определялись со своим выбором в пользу нашей дисциплины.

Коллектив кафедры нормальной физиологии ВГМА им. Н.Н. Бурденко в своей статье, посвященной опыту создания элективных курсов, излагал подобный подход [2]. Так в ней указывалось о целесообразности проведения конкурса презентаций на кафедре как средства стимулирования самостоятельной творческой работы студентов. В этом 2013—2014 учебном году коллективом преподавателей элективного курса применялся данный подход в ряде учебных групп на лечебном и педиатрических факультетах.

Так, в ходе проведения элективных занятий было сформирован ряд направлений по самостоятельной работе студентов: внеаудиторная и аудиторная работа. Конечно же, в фокусе внимания профессорско-преподавательского коллектива кафедры нормальной физиологии было и понимание важности закладки при подготовке и проведения электива соответствующей профилизации преподаваемого материала на различных факультетах.

Одним из примеров такого подхода стало включение в план занятий подготовку и выступление с презентацией по теме согласованной с преподавателем в рамках утвержденного тематического плана. Помимо этого, в ходе проводимых нами подобных мероприятий было предложено самим студентам определить дополнительно темы докладов, которые они бы желали подготовить сверх установленных. Особо стоит отметить, что среди лечебного и педиатрического факультета темой, к которой студенты проявили особый интерес, оказалась «Физиология мышц» и «Регуляция движений». Преподавательским коллективом оказана помощь в разработке студентами тем, связанных с двигательным режимом, у обучающихся на педиатрическом факультете — в детском возрасте, у лечебного факультета — у стареющего организма.

В ходе подготовки и представления в учебных группах на практических занятиях элективного курса презентаций по обозначенным выше темам были отобраны лучшие доклады, которые были положены в основу проведения внеочередного заседания студенческого научного кружка кафедры нормальной физиологии. С инициативой проведения данного заседания выступил заведующий кафедрой нормальной физиологии Евгений Владимирович Дорохов, выяснив на очередном заседании кафедрального коллектива, что студентов так заинтересовала тема развития и становления опорно-двигательных функций у человека.

Чтобы у студентов дополнительно повысить мотивацию к творческой самостоятельной доработке подготовленных докладов, было принято решение, что внеочередное заседание студенческого научного кружка провести на какой-либо клинической базе. Данной организацией, которое с интересом откликнулось на данное предложение стало Бюджетное учреждение Воронежской области «Областной центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Парус надежды». В заседании приняло участие свыше 70 студентов, из которых 5 было докладчиков. Активную позицию при его проведении занял руководитель отделения медицинской реабилитации данного областного центра, что придало дополнительный импульс при обсуждении поставленных проблем в докладах участников. Мероприятие закончилось познавательной экскурсией по многопрофильному учреждению, что добавило новых впечатлений студентам-кружковцам.

Таким образом, адаптация проверенных временем методов стимуляции самостоятельной творческой работы студентов в период модернизации высшей школы является актуальным и востребованным при реализации образовательных программ высшего профессионального образования.

Список литературы:

1. Егорова Т.А. Роль элективных курсов в процессе обучения на кафедре педиатрии / Т.А. Егорова, И.Г. Метелева, Л.Ю. Зайцева // Международный журнал экспериментального образования, — 2010. — № 5, — С. 33.
2. Опыт создания элективных курсов как способ развития педагогической деятельности на кафедре нормальной физиологии / Е.В. Дорохов, В.Н. Яковлев, А.В. Сергиенко [и др.] // Достижения и перспективы педиатрического факультета ВГМА им. Н.Н. Бурденко: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 80-летию педиатрического факультета ВГМА им. Н.Н. Бурденко. Воронеж, 2013. — С. 353—358.

**ВОЗМОЖНОСТИ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА
В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО
И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Павлова Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Чувашского государственного педагогического университета

им. И. Я. Яковлева,

РФ, г. Чебоксары

E-mail: pav-elena-vlad@yandex.ru

**OPPORTUNITIES OF A KEY SYNTHESIZER
IN INSTRUMENTAL TRAINING OF STUDENTS
OF ART AND MUSIC EDUCATION FACULTY**

Elena Pavlova

candidate of pedagogic sciences, associate professor

of Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev,

Russia, Cheboksary

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы обучения студентов музыкального факультета педагогического вуза игре на клавишном синтезаторе. Анализ опыта освоения студентами дисциплины «Электронные музыкальные инструменты» показал, что применение потенциала современных синтезаторов будет способствовать совершенствованию исполнительской подготовки бакалавров, раскрытию их творческих возможностей.

ABSTRACT

The article considers the questions of teaching students of Faculty of Music of a pedagogical institution to play a key synthesizer. Analysis of studying the subject “Electronic Musical Instruments” by students has shown that application of the potential of modern synthesizers will promote improvement of performance training of bachelors and revealing of their creative abilities.

Ключевые слова: Электронные музыкальные инструменты; синтезатор; инструментально-исполнительская подготовка студентов.

Keywords: electronic musical instruments; synthesizer; instrumental and performance training of students.

Значительные изменения, происходящие сегодня в системе высшего образования, не всегда обусловлены процессом реформирования и переходом на многоуровневую систему. В современных условиях наряду с внешними, наиболее заметными переменами, которые касаются организационных сторон образовательного процесса в высшей школе, не менее глубокую трансформацию претерпевают и внутренние, содержательные аспекты обучения студентов вуза. Так, на развитие музыкальной педагогики большое влияние оказывает стремительное развитие музыкально-компьютерных технологий и растущая популярность электронных музыкальных инструментов.

В последние годы профессиональный интерес многих музыкантов вызывает клавишный синтезатор. Этому инструменту понадобилось не одно десятилетие, чтобы преодолеть негативные стереотипы и некий барьер неприятия его со стороны академического музыкального сообщества. Сегодня синтезатор занимает все более прочные позиции в отечественном музыкальном пространстве и по праву завоевывает достойное место среди традиционных музыкальных инструментов.

Прочно входит он и в музыкально-образовательную среду. Обучение игре на синтезаторе введено в образовательные программы многих детских музыкальных школ и школ искусств. Неизменно возрастает интерес к ежегодным конкурсам и фестивалям электронного музыкального творчества и курсам подготовки преподавателей игры на синтезаторе. Кроме того, учителя музыки общеобразовательных школ все чаще делают свой выбор в пользу этого инструмента.

Такие существенные перемены приводят к преломлению традиционных взглядов на содержание инструментально-исполнительской подготовки студентов высшей школы. С одной стороны, это обусловлено тем, что обучение игре на синтезаторе в музыкальных школах требует продолжения на следующих ступенях образовательного процесса. С другой стороны, применение синтезатора в профессиональной деятельности учителей музыки, педагогов учреждений системы дополнительного образования, приводит к необходимости подготовки педагогических кадров

соответствующей квалификации. Таким образом, в условиях столь широкого распространения синтезатора в деятельности музыкантов различных профессий проблема обучения игре на этом инструменте студентов вуза стала весьма актуальной. Это привело к пониманию необходимости включения в учебные планы подготовки бакалавров дисциплин, способствующих получению таких навыков.

На факультете художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева обучение игре на синтезаторе осуществляется в рамках дисциплины «Электронные музыкальные инструменты». Дисциплина изучается в пятом семестре всеми студентами без исключения, вне зависимости от того, какой музыкальный инструмент они осваивают в качестве основного. Сравнительно небольшой по времени опыт преподавания новой для факультета дисциплины пока не позволяет сделать каких-либо весомых выводов, но некоторые обобщения возможны.

Принято считать, что синтезатор — это некий электронный аналог фортепиано. По мнению многих, если студент владеет основными приемами фортепианной игры, успех в освоении синтезатора ему гарантирован. Однако, это далеко не так. Фортепиано и синтезатор связывает лишь расположение клавиш на клавиатуре. Безусловно, для молодых музыкантов, имеющих навыки игры на фортепиано и активно применяющих в своей учебной и внеучебной деятельности компьютерные технологии, освоение синтезатора не станет слишком сложной задачей. Но следует помнить, что синтезатор — это многоплановый и многофункциональный инструмент. Восприятие его как машины с фортепианной клавиатурой, способной без особых физических усилий воплотить в звуке все творческие замыслы исполнителя, является довольно частым заблуждением.

На первых же занятиях студенты осознают, что знаний по классической теории музыки, сольфеджио и гармонии для освоения синтезатора им недостаточно. Неожиданностью для начинающих исполнителей становится и то, что традиционные приемы восприятия и чтения нотного текста не являются единственно применимыми. Игра на синтезаторе требует готовности и умения самостоятельно преобразовывать звуковое пространство, используя для этого специфические методы и средства. И.М. Красильников подчеркивает, что «огромный художественный потенциал электронных инструментов требует от их пользователя переосмысления нотного

текста — его нужно переложить, аранжировать для этих инструментов в соответствии с особенностями каждого из них» [2, с. 9].

В связи с этим исследователи указывают на необходимость развития новых для музыканта способностей «оперативно и качественно работать с музыкальной информацией на базе нового инструментария, анализировать и обрабатывать полученные результаты, обосновывать принятые решения в творческой деятельности, исходя из имеющейся музыкальной информации» [7, с. 3]. Таким образом, можно утверждать, что игра на синтезаторе требует от музыканта развития специфического исполнительского мышления.

Следующий весьма очевидный факт, который характеризует процесс освоения дисциплины «Электронные музыкальные инструменты», — высокая познавательная активность студентов и повышение уровня их положительного отношения к инструментально-исполнительской деятельности, в том числе сценическим выступлениям. Сами студенты связывают это с тем, что на синтезаторе даже несложные исполнительские действия могут привести к яркому звуковому и художественному результату. Это еще раз подтверждает высказывание И.М. Красильникова о том, что «техника игры на синтезаторе гораздо проще, а выразительные функции звучания количественно и качественно возрастают по сравнению с традиционными инструментами» [3, с. 4].

Следует отметить и то, что методические аспекты, касающиеся применения электронных музыкальных инструментов в учебном процессе педагогического вуза, недостаточно разработаны. В научно-методической литературе и периодических изданиях последних лет появилось немало исследований, направленных на изучение различных сторон проблемы применения электронных инструментов в музыкальном образовании. Среди них следует выделить: диссертационные работы И.М. Красильникова, О.А. Подкопаевой, М.Ю. Чёрной, статьи Е.Ю. Гундоровой, В.П. Чудиной [3; 5; 6; 7; 1; 8] и др. Однако эти исследования, за исключением работы О.А. Подкопаевой, в большей степени посвящены вопросам использования синтезатора в работе со школьниками в системе дополнительного музыкального образования.

При этом функциональные возможности современных синтезаторов настолько велики, что владение этими инструментами как ничто другое может обогатить исполнительскую, музыкально-теоретическую, методическую подготовку бакалавров и повысить уровень их музыкальной культуры в целом.

Анкетирование студентов, проведенное нами в конце семестра, показало, что в сравнении с традиционными акустическими инструментами синтезатор имеет ряд преимуществ, среди которых респонденты выделили:

- мобильность — небольшие размеры и вес позволяют легко переносить инструмент с места на место. В работе учителя это имеет немаловажное значение, при необходимости можно переносить синтезатор из класса в класс, в актовЫй зал и т. д.;

- наличие в современных моделях синтезаторов множества тембров акустических и электронных инструментов, функций наложения голосов, разделения клавиатуры, автоаккомпанемента, возможности звукозаписи и многое другое открывает перед исполнителем широкие возможности для реализации своих творческих идей.

Среди отрицательных факторов, встающих на пути признания синтезатора главным инструментом учителя музыки, студенты, принявшие участие в анкетном опросе, выделили следующие. Во-первых, скорость развития музыкально-компьютерных технологий, а также активная конкуренция, существующая между фирмами-производителями электронных инструментов, приводит к постоянному совершенствованию их звуковых и функциональных возможностей. Любая самая современная и дорогостоящая модель через несколько лет устареваеТ, и музыканты неизбежно сталкиваются с необходимостью обновления инструментария.

Во-вторых, и это отмечают не только студенты, но и педагоги, работающие с синтезатором, изучение функциональных особенностей инструментов различных брендов, имеющих порой существенные отличия, создание аранжировок, работа над звуковым синтезом и освоение необходимых компьютерных программ — весьма трудоемкий процесс, отнимающий большое количество времени.

Наконец, зачастую преградой для развития данного вида творчества становится стоимость как самих инструментов, так и сопутствующего музыкально-компьютерного оборудования, лицензионного программного обеспечения.

Опыт преподавания дисциплины «Электронные музыкальные инструменты» показал, что в зависимости от уровня музыкальной подготовки студентов, их мотивации и имеющегося в наличии инструментария синтезатор открывает перед исполнителем следующие возможности:

1. Создание аранжировок музыкальных произведений в различных стилях и жанрах с применением тембров сотен

акустических и электронных музыкальных инструментов. Использовать тембры можно как по отдельности, так и в их различных сочетаниях. В звуковом арсенале синтезатора немало так называемых двоянных тембров (например, «Скрипка и виолончель») и тембров, передающих ансамблевое звучание («Струнный ансамбль», «Секция духовых»). Таким образом, исполнение на синтезаторе музыкального произведения с несложной фактурой способно передать звучание небольшого инструментального ансамбля. Наличие таких возможностей, кроме всего прочего, будет способствовать развитию тембрового слуха и общего музыкального кругозора студентов.

2. Применение функции автоаккомпанемента в работе инструментальными пьесами и песенным репертуаром. Использование этой функции способно не только значительно облегчить техническую сторону исполнения аккомпанемента, но, что наиболее важно, дает возможность создавать аранжировки хорошего качества и применять их во время педагогической практики.

3. Осуществление записи фонограмм, которые также могут быть использованы в ходе уроков, внеурочных занятий со школьниками и концертных выступлений.

4. Синтезатор не только запрограммирован на воспроизведение различных голосов и стилей автоаккомпанемента, на нем можно редактировать предустановленные тембры и стили, изменяя многочисленные звуковые параметры и применяя эффекты к звуку, а также создавать свои собственные, пользовательские стили и тембры.

Результатом изучения дисциплины «Электронные музыкальные инструменты» и факультативных занятий по ансамблю синтезаторов стал успешно проведенный концерт — первый опыт совместного творчества студентов и преподавателей факультета в области электронной музыки. Надеемся, что использование возможностей электронных музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий в целом станет для будущих профессиональных музыкантов неиссякаемым источником для творчества, а клавишный синтезатор займет прочные позиции в инструментальной подготовке студентов высшей школы.

Тема, затронутая в работе, без сомнения, имеет перспективу для дальнейшего исследования. На наш взгляд, более пристального внимания заслуживают следующие вопросы: оптимизация самостоятельной работы студентов в классе клавишного синтезатора; издание учебных пособий, нотных хрестоматий для методического обеспечения учебного процесса на очном и заочном отделениях;

создание аранжировок произведений мировой музыкальной классики и национальной музыки композиторов Поволжья, которые могли бы применяться на занятиях и способствовать оптимизации инструментально-исполнительской подготовки студентов педагогических вузов.

Список литературы:

1. Гундорова Е.Ю. Развитие тембрового слуха младших школьников на уроках музыки с применением синтезатора // Музыка в школе. — 2013, — № 4. — С. 19—26.
2. Красильников И.М. Музыкально-компьютерные технологии и качество творческой деятельности школьников // Музыка в школе. — 2010, — № 4. — С. 3—10.
3. Красильников И.М. Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. — 24 с.
4. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в образовании детей и юношества: перспективы развития // Музыка в школе. — 2012, — № 2. — С. 42—44.
5. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. — 494 с.
6. Подкопаева О.А. Развитие музыкального мышления студентов в классе клавишного синтезатора: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. — 221 с.
7. Чёрная М.Ю. Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2012. — 24 с.
8. Чудина В.П. Синтезатор — инструмент для творчества // Музыка в школе. — 2010, — № 6. — С. 74—76.

**1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Тихомирова Ольга Борисовна

*канд. пед. наук, доцент
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского
РФ, г. Арзамас
E-mail: tikhomirovaob@bk.ru*

Наумова Татьяна Владимировна

*канд. пед. наук, доцент
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас
E-mail: tatur06@rambler.ru*

Овечкина Маргарита Сергеевна

*студент 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас*

Молькова Мария Викторовна

*студент 3 курса факультета дошкольного и начального образования
Арзамасского филиала Нижегородского государственного
университета им. Н.И. Лобачевского,
РФ, г. Арзамас*

**ABOUT FEATURES OF THE REALIZATION PROJECT
OF ETHNOPEDAGOGICAL ORIENTATION
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

Olga Tikhomirova

*PhD in pedagogy, docent of N.Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

Tatyana Naumova

*PhD in pedagogy, docent of N.Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

Margarita Ovechkina

*3rd year student of the Faculty of Preschool and Primary Education
of N.Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

Mariya Molkova

*3rd year student of the Faculty of Preschool and Primary Education
of N.Novgorod State University,
Russia, Arzamas*

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность приобщения новых поколений к национальной культуре. Раскрываются особенности реализации краткосрочного образовательного проекта этнопедагогической направленности для детей старшего дошкольного возраста.

ABSTRACT

The article proves the relevance of the familiarizing of new generations of the national culture. Describes the peculiarities of the realization short-term educational project ethnopedagogical orientation for preschool children.

Ключевые слова: национальная культура; дети старшего дошкольного возраста; проект; профессиональное развитие.

Keywords: national culture; children preschool age; project; professional development.

Одним из условий развития современного образования, является актуализация традиций национальной культуры. Закон РФ «Об образовании в РФ» основными концептуальными положениями определяет: приоритет общечеловеческих, национально-этнических ценностей, свободное развитие личности; общедоступность; вариативность образования; всесторонняя защита обучаемого и др. [4, с. 306].

По утверждению целого ряда ученых-исследователей: А.И. Арнольдова, Н.П. Денисюка, Л.А. Ибрагимовой, А.И. Лазарева, Р.М. Римбурга, В.М. Семенова, приобщение новых поколений к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, поскольку наблюдается «отторжение» подрастающего поколения от отечественной культуры, от общественно-исторического опыта поколений.

Во все времена и у всех народов основной целью воспитания являлась забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, в том числе и педагогического, опыта, накопленного предшествующими поколениями. «Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живёт народная душа. Как ни сложна, ни темна психология национальной связи, мы не можем, однако, утверждать, что мы не можем созреть вне национальной культуры, которой мы должны проникнуться, чтобы присущие душе нашей силы могли получить развитие» — писал известный русский религиозный философ В.В. Зеньковский.

Считаем, что построение эффективной модели образовательного процесса на основе многовековых традиций русского народа, его богатейшего культурного наследия, является одной из основных задач современного образования. Актуальность и необходимость данной работы более детально раскрыта нами в предшествующих работах [5, с. 94—95].

Развивать у детей понимание особенностей русской национальной культуры и воспитывать бережное отношение к ней необходимо с дошкольного возраста. При этом система духовно-нравственного воспитания ребёнка должна строиться с опорой на культурное наследие предков.

Решая эту задачу, педагогический коллектив одной из дошкольных образовательных организаций г. Арзамаса Нижегородской области в сотрудничестве со студентами Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского, спроектировали и реализовали краткосрочный

проект «В гостях у самовара» для детей старшего дошкольного возраста [2]. Остановимся более детально на его ключевых этапах.

Цель данного проекта заключалась в следующем: изучить возможности и потенциал народной культуры в духовно-нравственном воспитании дошкольников в условиях детского сада.

Объектом исследования выступало духовно-нравственное воспитание дошкольников.

В качестве предмета определили: роль народных традиций в духовно-нравственном воспитании старших дошкольников в условиях ДОО (дошкольной образовательной организации).

Проект предполагал решение следующих основных задач:

- определение форм, методов, содержания работы, нацеленной на духовно-нравственное воспитание дошкольников средствами народной культуры;
- реализация в практической деятельности ДОО системы педагогических мероприятий, в основе которой — народная традиция чаепития;
- определение эффективности предлагаемой системы мероприятий в духовно-нравственном воспитании старших дошкольников.

Основными методами реализации задач проектной деятельности выступали: анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме, проектирование системы мероприятий, наблюдение, опрос, беседа. Непосредственными участниками проекта (субъекты проектной деятельности) стали дети старшего дошкольного возраста, в количестве 15 человек, студенты факультета дошкольного и начального образования, воспитатели ДОО, родители воспитанников. Срок реализации описываемого проекта 3 месяца.

В ходе проектной деятельности были использованы следующие формы работы:

- индивидуальные беседы с родителями и детьми о духовно-нравственном воспитании детей, о значимости совместной деятельности с участием всех участников проекта и т. д.;
- организация информационного обеспечения педагогической деятельности материалами о влиянии народных традиций на духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста;
- организация практического участия в мероприятиях активизирующих продуктивную деятельность детей дошкольного возраста;
- организация экскурсий в историко-краеведческий музей г. Арзамаса с целью ознакомления с экспонатами народного

творчества; выставки детских рисунков «Ах, это чудо самовар», совместных досуговых мероприятий дошкольников и родителей.

Этапы работы над проектом— традиционны. Первый этап— подготовительный включал: определение основных направлений работы; работу с литературой по устному народному творчеству; определение цели и задач, форм проведения мероприятий, распределение обязанностей для каждого участника группы. В результате был подобран материал для работы с дошкольниками, раскрывающий тайну появления самовара на Руси и проследили историю совершенствование его формы до сегодняшних дней; осуществлен подбор художественной литературы для ознакомления дошкольников с народной традицией чаепития, а так же реализовано целеполагание, планирование системы мероприятий.

Основной этап работы предполагал осуществление системы мероприятий, ориентированных на непосредственную работу с дошкольниками:

1. ежедневная работа:

- включение элементов устного народного творчества в образовательно-воспитательную деятельность детей дошкольного возраста;

- организация народных подвижных игр в жизнедеятельность дошкольников в условиях ДОУ.

2. Беседы:

- беседа-игра, включающая прибаутки, потешки, загадки, отражающие особенности народных традиций, обычаев;

- беседа по сказке «Муха-цокотуха».

3. Непосредственно образовательная деятельность:

- мероприятие на тему «Знакомство с самоваром» [1, с. 11—124];

- мероприятие на тему «Старинное и современное» [3, с. 27—34];

- мероприятие на тему «Самовар, его строение и чаепитие на Руси» [1, с. 111—136].

4. Игры:

- Сюжетно-ролевая игра: «В гостях у бабушки Варварушки»;
- игровые ситуации в повседневной жизни для формирования у детей и родителей понятий о роли народных традиций в воспитании дошкольников;

- дидактические игры: собрать картинку «Самовар» из пазлов.

5. Рецептивная деятельность:

- рассматривание иллюстраций, фотографий с изображением самоваров;
- наглядность в виде информационных файлов *«Народная мудрость гласит...»*;
- картотека «Сундучок бабушкиных рецептов»;
- заучивание пословиц, поговорок о народных традициях;
- чтение художественной литературы: «Федорено горе», «Мойдодыр»;
- просмотр мультфильмов «Самовар Иван Иванович» (1987), «Трое из Простоквашино»;
- выставка рисунков, творческих детских работ о народной традиции чаепития за самоваром.

В завершении данного проекта, была проведена беседа с детьми по вопросам:

1. Существуют ли у вас семейные традиции?
2. Сохранились ли у вас старинные вещи, предметы быта русской деревни?
3. С чем пьют чай на Руси?
4. Какие народные традиции вы еще знаете?
5. Какие вы знаете сказки, мультфильмы, где герои пьют чай из самовара?
6. Назовите пословицы и поговорки о чае?

Кроме того, в целях изучения эффективности данного проекта использовалась «Методика выбора»: детям предлагается выбрать из разных видов произведений — те, что включают в свое содержание элементы народных традиций

1 ситуация — выбор мультфильма:

- Простоквашино
- Летучий корабль
- Маша и медведь
- Крокодил Гена
- Принцесса Лебедь
- Мулан

2 ситуация — выбор сказки:

- Федорино горе
- Алиса в стране чудес
- Теремок
- Красная Шапочка
- Буратино
- Дядя Степа

3 ситуация — выбор сувенира (детям предлагается купить подарок для друга, живущего в другой стране или республике):

- игрушка — кукла в национальной одежде
- покемон
- городецкая игрушка
- ложка с хохломским узором
- кукла-самокрутка

4 ситуация — выбор считалочки:

- Аты-баты
- Шалуны-балуны
- Камень, ножницы, бумага

Критерии оценки:

3 балла — при первом выборе предметов национальной культуры.

2 балла — при втором выборе предметов национальной культуры.

1 балл — при третьем выборе предметов национальной культуры.

Анализ беседы, опроса старших дошкольников показал качественные изменения — положительную динамику в развитии представлений о народных традициях, и их роли в жизни семьи:

- у детей сформировались представления о ценности и своеобразии народной культуры, традициях родного народа;
- дети познакомились с разнообразными праздничными традициями, народным фольклором;
- отмечается активный интерес к культуре собственного народа, дети интересуются культурными традициями, которые имеют непосредственное к ним отношение;
- дети проявляют инициативу, самостоятельность, желание отразить в своей игре, деятельности полученные знания о традициях.

89 % родителей с огромным желанием приняли участие в досуговом развлечении; совместно с родителями и детьми была оформлена фотогазета: «Самовар», организована и проведена выставка поделок из теста «К чаепитию готовы».

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что в ходе реализации данного проекта студенты получили возможность совершенствовать общекультурные, профессиональные компетенции: культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности,

диалога и сотрудничества; умение взаимодействовать с коллегами, работать в коллективе; способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности и другие. В контексте практико-ориентированной направленности современного высшего образования, осуществление подобных проектов — весьма актуально.

Список литературы:

1. Иванова Е. Русские самовары / Е. Иванова// Ленинград: изд. Художник РСФСР, 1971. — 164 с.
2. Классификация самоваров: научно-популярные новости и статьи [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://globalscience.ru/news/mebnews/3416-klassifikaciya-samovarov.html> (дата обращения: 17.12.13).
3. Лаврентьева Л.С. Культура русского народа: обычаи, обряды, занятия, фольклор / Л.С. Лаврентьева// СПб.: Паритет, 2004. — 448 с.
4. Наумова Т.В. Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях детского сада / Т.В. Наумова, О.Б. Тихомирова// Наука и Мир. — 2014. — № 1 (5). — С. 306—309.
5. Naumova T.V. About pedagogical possibilities for interaction between educational institutions and the orthodox church in the village / T.V. Naumova // Вестник угроведения, — 2013. — № 4 (15). — С. 94—97.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Берикханова Айман Ежсенхановна

*канд. пед.наук, профессор кафедры национального воспитания
и самопознания, Казахского национального педагогического
университета имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алмата
E-mail: aiman10@rambler.ru*

ABOUT THE RELEVANCE OF SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

Berikkhanova Aiman

*can. of ped, Sciences, Professor of the Department of national education and
self-knowledge of Kazakh national pedagogical University named after Abai,
Republic of Kazakhstan, Almata*

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована актуальность проблемы самовоспитания будущего учителя в условиях непрерывного образования. Анализируются различные подходы к определению феномена самовоспитания. Раскрывается смысл педагогической рефлексии как необходимого условия самовоспитания будущих учителей.

ABSTRACT

In the article the urgency of the problem of self-education of future teachers in conditions of continuous education. The analysis of different approaches to the definition of the phenomenon of self-education. Revealed features of pedagogical reflection as a prerequisite to self-education of future teachers.

Ключевые слова: самовоспитание; самовоспитание будущего учителя; педагогическая рефлексия.

Keywords: self-education; self-education of future teachers; pedagogical reflection.

В настоящее время качество профессиональной подготовки будущего учителя характеризуется не только усвоенным объемом теоретических знаний, практических умений и навыков, но и его личностным развитием и потребностями в самосовершенствовании, сформированностью готовности к непрерывному самообразованию и самовоспитанию в течение всей жизни.

В условиях непрерывного образования от современного специалиста требуется огромная умственная работоспособность, правильная, научно обоснованная профессиональная ориентация, наиболее полное развитие и использование своих способностей для достижения успешных результатов во всех сферах жизнедеятельности. По исследованию многих психологов-педагогов личность является не только активной преобразующей силой окружающего мира, она также оказывает существенную роль в изменении собственно самой себя, самоорганизации.

Поиск ответов на вопрос «Кто я?» уходит корнями в историю человечества и продолжается по настоящее время. Один из древнегреческих математиков Фалес Милетский говорил: «*Самое трудное — познать самого себя*». Действительно, намного легче учить других, давать советы, но заставить себя сделать или исправить в себе какие то качества не так и уж и просто. К примеру можно привести людей, которые прекрасно знают о вреде курения для своего здоровья, осознают его опасность для окружающих, но расстаться с этой вредной привычкой у многих не хватает силы воли. Умение управлять собой не легкий процесс, но этому можно и нужно учиться, тренироваться.

С изменяющимися условиями труда в обществе, с ростом спроса на конкурентоспособную и компетентную личность специалиста возрастает и необходимость в исследовании проблем *самовоспитания личности*. В связи с актуализацией проблем непрерывного образования многократно обостряется вопрос о развитии потенциальных возможностей человека в интеллектуальном, психологическом плане, о раскрытии его скрытых способностей, нереализованного резерва творчества.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что относительно понятия «самовоспитание» определились различные подходы ученых и ведущая идея в этих определениях связана с *субъектностью, индивидуальностью, собственной активностью личности*. На сегодняшний день область исследования процесса самовоспитания заметно расширяется, и этот феномен является одной

из центральных тем исследования многих социально-гуманитарных наук.

Во многих педагогических словарях и учебниках по педагогике наиболее распространенным является определение *самовоспитания как формирование человеком своей личности в соответствии с поставленной целью* [1, с. 679]. Следует отметить, что задачи, которые ставит личность перед собой, не противоречат общепринятым нормам. То есть самовоспитание рассматривается как сознательная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главным условием самовоспитания является наличие знаний о себе, правильной самооценки, самосознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов.

В сложном процессе самовоспитания человек является активным субъектом психической деятельности, направленной на переработку и присвоение личностью внешних воздействий. Трудность этого процесса заключается в умении личности осуществлять интерпретацию внешних воздействий, их оценку, переработку и превращении их в свои качества.

Учитывая особенность личности педагога как ключевой фигуры в воспитании порастающего поколения, актуализируется проблема самовоспитания будущего учителя в условиях непрерывного образования. Самовоспитание будущего учителя связано с уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности студента к самоопределению, самовыражению, самосовершенствованию.

Педагогическая значимость самовоспитания будущего учителя заключается в усилении субъектности, эмансипированности личности студента в соотношении социально-культурных образцов с его личными целями, задачами, принципами и установками, жизненными ориентирами.

Известно, что основой для определения развития личности студента являются его познавательные, социальные и духовные потребности, потребности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, самореализации, самоактуализации.

В студенческом возрасте идет активный процесс переосмысления деятельности, переоценка ценностей, поиск новых ориентиров и перспектив. Мысленное погружение в проблему определения причин жизненных неудач, пересмотр своих жизненных принципов, самооценка своего характера, стремление изменить себя и нахождение гармоничного сочетания с окружающими и другие проблемы

сопровождают студента на всех этапах профессионального становления. Но иногда такие стремления у некоторых студентов не переходят дальше чем за область мыслительной деятельности, тогда как у других студентов через осмысление переходят в конкретные виды деятельности и он достигает определенных успехов в личностном и профессиональном развитии.

Позитивным в процессе самовоспитания будущих специалистов с психологической точки зрения является *собственная активность личности*, поиск самих себя через сопоставление и сравнение себя с окружающими. В студенческом возрасте студенты стараются максимально проявить свои потенциальные возможности, они полны энергии и энтузиазма, большинство из них уверены в правильности своих решений, в определении своего жизненного идеала.

В самовоспитании будущего педагога важную роль играет педагогическая рефлексия. Как отмечает Н.Д. Хмель, педагогическая рефлексия направлена не только на осмысление педагогом самого себя, своих действий, состояний, но и на то, как понимают другие его личные особенности, эмоциональные реакции, познавательный потенциал [2, с. 77].

Одним из факторов самовоспитания будущего учителя служит изучение курса «Самопознание», где основным модулем является профессиональное самопознание. Через этот практико-ориентированный курс будущие учителя проектируют профессиограмму учителя, моделируют свое профессионально-педагогическое «Я».

Основой для самовоспитания и выработки силы воли будущего учителя могут послужить яркие примеры из жизни великих педагогов, умные изречения и крылатые выражения, которые заставляют задуматься над своими недостатками. Вот например такие высказывания, используемые в нужный момент могут метко указать на их достоинство или недостаток:

Власть над собой — самая высшая власть; власть, поработенная своими страстями — самое страшное рабство (А. Сенека).

Человек, не умеющий управлять собой, не пригоден для управления другими (У. Пенн).

Студенты в ходе профессиональной подготовки осознают социальную значимость своей профессии, осмысливают профессиональную ответственность за воспитание и обучение учащихся. Чтобы студентам добиться успехов в профессионально-педагогической деятельности необходимо, как утверждают психологи,

максимально создать необходимые условия для раскрытия и реализации их творческого и интеллектуального потенциала. В результате собственных усилий по самовоспитанию, по саморазвитию, увлеченности любимым делом проявляются различные умения студента, как веер раскрываются их способности. Итак, в условиях непрерывного образования будущему педагогу необходимо освоить все особенности самовоспитания, ибо без умений совершенствовать себя, учитель не может преобразовывать других.

Список литературы:

1. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. Мн.: «Современное слово», 2001. — 928 с.
2. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. Алматы: АГУ им.Абая, 2002. — 90 с.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Алексеевко Ирина Владимировна

*канд. техн. наук, доцент,
Омский государственный институт сервиса,
РФ, г. Омск
E-mail: aleksira.1310@mail.ru*

TECHNOLOGY OF COMMUNICATIVE COMPETENCES' DEVELOPMENT

Alekseenko Irina

*candidate of Technical Science,
Associate Professor of Omsk State Institute of Service,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

Решение актуальных задач формирования коммуникативных компетенций посредством педагогической технологии «постерная презентация» в рамках профессионального образования.

ABSTRACT

Solving of vital problems of communicative competences' development through "poster presentation" educational technology in the vocational education.

Ключевые слова: профессиональное образование; компетентностный подход; коммуникативные компетенции; педагогическая технология; постерная презентация.

Keywords: vocational education; competence approach; communicative competences; educational technology; poster presentation.

Основной задачей модернизации российского профессионального образования является повышение его доступности, качества и эффективности. Его обновленное содержание базируется на компетентностном подходе, который предполагает формирование у обучающегося ряда компетенций.

Динамичный характер современной профессиональной деятельности специалиста любой отрасли требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро вливаться в производственный коллектив, готовность адаптироваться к новым условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной работы. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного образования включена группа *коммуникативных компетенций* — система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Известно, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия и четкое распределение обязанностей исполнителей, т. е. обмен не только знаниями и идеями, но и действиями;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека.

В связи с этим критерии развития коммуникативной компетенции должны соответствовать перечисленным функциям и отражать:

- умение устанавливать психологический контакт, вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей, умело разрешать конфликты;
- умение идентифицировать себя с собеседником, прогнозировать поведение партнера по общению, содействовать установлению взаимопонимания участников совместной деятельности [2].

На формирование и совершенствование коммуникативных компетенций обучающихся направлены технологии организации групповой и коллективной деятельности. Одним из групповых методов обучения, реализующих современные подходы к организации педагогического общения, является постерная презентация.

Постер — [от англ. poster — постер] означает плакат, картина, фрагмент. *«Постерная презентация»* — представление чего-либо (информации, проекта и т. п.) в виде постера, выполненного с помощью техники коллажа. *Коллаж* — [от фр. collage — наклеивание] означает технический прием в изобразительном искусстве: наклеивание на какую-нибудь основу материалов, отличающихся от нее по цвету и фактуре, или произведение, выполненное таким способом.

Постерной презентации предшествуют: формирование игровых коллективов (распределение обучающихся на малые группы по 4—7 человек); мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг — широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем); выявление «поля проблем»; ранжирование проблем, проработка приоритетной проблемы.

Этапы постерной презентации следующие:

- подготовка информации или пакета документов по представленной проблеме (может быть домашним заданием);
- поиск и подбор материалов для коллажа;
- создание постеров с использованием коллажа;
- выбор группой приемов проведения презентации;
- презентация постеров;
- обратная связь участников на постерную презентацию каждой из групп;
- экспертная оценка постерной презентации (оцениваются аргументированность выбора проблемы и оригинальность ее решений, практическая направленность и законченность проекта, уровень творчества, степень активности или пассивности членов группы и др.).

Для создания постеров с использованием коллажа необходимы материалы (ватман, ножницы, клей, фломастеры, иллюстрированные журналы) и инструкция по организации визуальных представлений о проблеме в виде коллажей из вырезанных рисунков и о способах расположения материала на листе.

Инструкцию по созданию коллажа можно представить в виде «методики шести вопросов»: в центре постера размещают коллаж, представляющий обсуждаемую тему; в верхнем левом углу «что?» — коллаж, обозначающий выбранную проблему в данной теме; посередине слева «кто?» — коллаж «исполнители проекта, решающие проблему»; в нижнем левом углу «как?» — коллаж «средства решения проблемы»; в нижнем правом углу «где?» — коллаж «место (или места) решения проблемы»; посередине справа «когда?» — коллаж

«ресурс времени»; в верхнем правом углу «зачем?» — коллаж «обоснование, цель проекта».

Педагог, как инженер диалога в постерном обучении, осуществляет: формирование малых групп (высокую результативность дают не все учебные группы; чтобы осуществлять эффективное взаимодействие членов группы, нужно использовать различные методики формирования групп, например элементы психогеометрии); знакомство участников с правилами подготовки постеров и работы в малых группах; контроль за временем выполнения заданий; помощь группам в работе (в определении с темой и приоритетной проблемой, в размещении материала, в создании психологически комфортной среды для творчества и решения поставленных задач и др.); организацию взаимосвязи участников при совместном творчестве в малых группах (эмоциональный опыт групповой работы зависит от отношения участников друг к другу, от готовности подчинять свои цели общей цели группы); инструктаж по проведению постерной презентации; организацию обратной связи на каждый из постеров (с учетом и обсуждением особенностей восприятия), а также дает советы в случаях обращения к нему за помощью или возникновения конфликтов, трудностей, препятствий и придерживается общих для всех «правил игры».

Личный опыт применения данной педагогической технологии позволил выявить некоторые характеристики этапов её реализации [1].

Применение постерного обучения способствует формированию у обучающихся коммуникативных компетенций. Цель постерной презентации осознаётся обучающимися как единая, требующая объединения усилий всего коллектива. Организация групповой деятельности предполагает разделение труда; в её процессе между членами коллектива образуются отношения взаимной ответственности и зависимости, формируется культура совместного поиска решений; контроль над деятельностью группы частично осуществляется самими членами коллектива. В результате работы обучающихся над постерной презентацией осуществляется их самоопределение в коммуникативной ситуации, анализ намерений партнеров и способов коммуникации с учетом своих целей и возможностей, выбор соответствующего ситуации речевого жанра, поведения, а также коммуникативных техник, собственно коммуникация, самооценка ценности и результативности прошедшей коммуникации.

К дополнительным эффектам, которые дает постерная презентация обучающимся, относятся: приобретение навыков наглядного представления изученного материала и структурирования

информации, решения проблем ограниченными средствами; формирование ассоциативности мышления; стирание стереотипов решения задач; получение удовольствия от необычности полученного результата и др.

Попробуйте, результаты превзойдут все Ваши ожидания!

Список литературы:

1. Алексеенко И.В. Постерная презентация как средство формирования коммуникативных компетенций // Многоуровневая система высшего профессионального образования: теоретические и практические аспекты реализации: материалы IV Международной научно-методической конференции / под общей ред. Д.П. Маевского. Омск: Омский государственный институт сервиса, 2012. — С. 303—306.
2. Володина Л.В., Карпухина О.К. Деловое общение и основы теории коммуникации: учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://dvo.sut.ru/libr/sotciolo/volod/n1.htm> (дата обращения 14.04.2014).

ПРОЕКТ «МОЯ СЕМЬЯ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Арефьева Марина Анатольевна

*учитель начальных классов гимназии №6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: mareshka@mail.ru*

“MY FAMILY” PROJECT AT PRIMARY SCHOOL

Marina Aref'eva

*primary school teacher gymnasium 6 “Centre Gornostay”,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлено развернутое описание реализации социально значимого проекта «Моя семья». Работа над проектом предполагает не только самостоятельную работу ребенка в школе, но и совместную познавательную деятельность, консолидирующую

членов семьи. Статья дает детальное и структурированное представление о формах и способах работы над проектом.

ABSTRACT

The article presents a detailed description of the socially important project “My family”. The project work in question presupposes both: independent work on behalf of a child and mutual educational activity consolidating family members. The article considers a detailed and structured conception on the forms and methods of project work.

Ключевые слова: проект; проектная деятельность; семья; генеалогическое древо.

Keywords: project; project activity; family; genealogic tree.

В последнее время, когда темп и ритм жизни постоянно ускоряются, можно отметить тенденцию увеличения дистанции между представителями разных поколений в рамках одной семьи. К сожалению, происходит не только увеличение дистанции, но и утрата связей: разрушаются семейные традиции, подтачивая тем самым и семейные устои. А между тем следует отметить, что основная нагрузка по формированию личности ребенка и его воспитанию лежит все-таки на семье, постоянно меняющейся и трансформирующейся. Знание семейной истории, осознание собственных семейных корней, помогает идентификации ребенка, делает более понятным не только его прошлое, но и его будущее.

На уроках русского языка, чтения и других, при звучании темы семьи было обнаружено, что дети — ученики второго класса — не знают отчеств своих родителей, имён бабушек и дедушек. Не могут сказать, где работают их родители... Проблема изучения истории своей семьи в современной ситуации является одной из самых значимых.

Для детей тема семьи трудна благодаря своей многоплановости, многомерности; понимание родства членов семьи выглядит абстрактным, но в то же время это очень близкая, актуальная тема, так как папа, мама, бабушка, дедушка — это люди, которые всегда рядом и готовы поделиться своими знаниями о структуре семьи.

Дети не имеют представления о значении таких понятий, как «семья», «род», «предок»... Им трудно даются ответы на вопросы, касающиеся степеней родства, даже назвать имя бабушки для многих второклассников оказалось непосильной задачей. С учетом этого и была выбрана тема исследования «Родословное дерево моей семьи», призванная ликвидировать пробелы в детских знаниях о семье.

Исходя из поставленных целей: способствовать закреплению интереса к своей семье, воспитывать любовь и уважительное отношение к родителям и предкам, формировать и развивать личность, развивать партнерские отношения с семьёй — был определен тип проекта — информационно-исследовательский.

Для достижения требуемой цели в совместной коллективной работе были определены задачи, которые необходимо решить:

1. Дать представление о понятиях: «род», «родители», «родословная», «семья», «родные», «близкие».
2. Помочь ребенку получить представление о семейных традициях, семейной истории.
3. Расширить кругозор и обогатить словарный запас детей терминами родственных отношений, развивать связную речь.
4. Способствовать укреплению детско-родительских отношений, что неизбежно при активной совместной деятельности.

Для реализации проекта потребовалось два месяца, на протяжении которых дети успели поработать индивидуально, в различных микрогруппах, в семейных командах.

Таким образом, объектом нашего исследования стали учащиеся второго класса и их семья; предметом исследования — родословная каждого учащегося в отдельности.

В ходе реализации проект прошел ряд этапов:

1-й этап: подготовительный

На данном этапе было подготовлено и проведено анкетирование детей, которое позволило сделать выводы, касающиеся уровня знаний детей о собственной семье.

Ученики второго класса затрудняются назвать имена, отчества родителей. Многие не знают имен бабушек, дедушек, не говоря уже об отчествах.

Затрудняются назвать ФИО родителей — 33 %

Не указали имена младших братьев — 22 %

Не знают имен или отчеств, фамилий — 55 %

По итогам анкетирования проведено родительское собрание, где родителям были озвучены цели и задачи проекта. Родители с энтузиазмом включились в работу над проектом, понимая, как важно для каждого ребенка обладание информацией о своей семье.

2-й этап: основной

«Деятельность детей, педагога и родителей»

В основной этап вошли следующие виды работ: выставки детских рисунков на тему «Моя семья», «Моя любимая мамочка», «Целуем бабушкины руки», «Папа — лучший друг».

Ребятам было предложено придумать тему для рисунка. На следующем занятии обсудили, предложенные детьми темы, составили словесные рисунки. После некоторой корректировки отобрали наиболее повторяющиеся интересные темы, каждый выбрал ту, которая была для него ближе и начали рисовать. Многие ребята не закончили работы, т. к. во время рисования приходили новые идеи или возникали трудности, некоторые дети, даже меняли тему. Заканчивать работы взяли домой. На следующий день все принесли рисунки и мы оформили стенд: «Моя семья».

Учащиеся написали сочинение «Моя семья...» Сочинения писали дома самостоятельно. Получились очень интересные и содержательные работы, дающие наглядное представление о том, как видит ребенок структуру и иерархию своей семьи, а также как воспринимает отношения внутри нее.

1. Моя бабушку зовут Маша. Только она мне не бабушка, потому что мама не разрешает с папой встречаться, а бабушка – папина мама. Папа не любит маму, и мама тоже не любит папу. Мою маму зовут (...), А папу — (...). После ссоры родителей, папа взял кредит на маму, теперь мама платит деньги, а папе все равно.....А мне все равно кто платит.... Просто маме очень плохо....И у папы есть собака. А меня зовут (...).

2. Моя мама (...).Она делает дела по дому и играет со мной. Работает в поликлинике — моет полы. Бабушка. Мы с ней играем, читаем, гуляем. Дедушка. Мы с ним строим, рисуем, пишем.

3. Моя семья состоит из мамы, папы, брат/ика, бабушки и бабушки. Мама и папа программисты. Дедушка учит юных водителей ездить, а бабушка занимается со мной. Я всех очень люблю.

4. Моя семья состоит из папы, мамы, бабушки, бабушки, хомячка, попугая. Мама занимается уборкой, папа занимается безделием. Бабушка готовит еду, дедушка смотрит телевизор. Хомяк спит, и попугай любит отдохнуть. Мама работает логопедом, а папа возит груз.

Далее была предусмотрена работа с толковым и этимологическим словарями. Детям были предложены распечатки со страниц с толкованиями соответствующих терминов. Работать со словарями дети умеют, поэтому не было необходимости останавливаться на этом моменте подробно. Например: Род. Происхождение. Др.-русс., ст.-слав.родъ < общеслав. rodъ< индоевроп. корня в знач. «прибывать», «расти»; родственны: лит. rasme — урожай, латыш.rads — родственник, алб. rit-расту [4, с. 299].

Семья. Происхождение: др.-русск. семья < общеслав. setuya; по индоевроп. Корню родственны: лит.seima — семейство, латыш. seime — семья, др.-прусск. Seimins — прислуга и др. [4, с. 314.]

Предок. Происхождение: ст.-слав. Предѣкъ < предъ — пред, перед; т. е. предок — тот, кто жил перед нами [4, с. 268].

Кроме того дети читали рассказы и сказки на темы семьи, народных традиций и обсуждали их в классе. Этому было посвящено несколько классных часов. Обсуждали прочитанное и делали выводы о необходимости знаний не только происхождения своей семьи, но и традиций, обычаев своих предков.

3-й этап: итоговый

1. Подведение итогов:

- в результате проделанной работы дети смогли чётко рассказать о членах своей семьи;

- ученики в игровой форме продемонстрировали знание о народных семейных традициях, семейных реликвиях, о распределении семейных обязанностей;

- на протяжении всего проекта дети совместно с родителями и педагогами вели активную творческо-поисковую деятельность;

- активное участие родителей в подготовке и реализации проекта позволило продемонстрировать укрепление внутренних духовных связей между родителями и их детьми.

2. Обработка информации по сводной информационно-диагностической карте по выявлению знаний у детей о своей семье;

3. Результаты проекта были оформлены в виде генеалогического древа, с подписанными Ф.И.О предков. Некоторые ребята подготовили доклад и поделились тем, где жили их родственники, каким видом деятельности занимались.

4. Проведение итогового комплексного занятия «Семья. Родословное древо моей семьи». На итоговое занятие были приглашены родители. Мы с ребятами оформили класс: на переднем плане разместили подготовленные генеалогические древа, которые были выполнены на плотных листах разного размера. На одном стенде разместили сочинения, на другом — рисунки, касающиеся семьи. Слова пословиц были прикреплены на стене в хаотичном порядке. Вырезанные, ребятами цветы, украшали интерьер класса.

- Дерево, у которого крепкие корни, ветер не валит.
- Дерево, хоть оно в несколько стволов растёт, корень один имеет.
- Когда на голову беда свалится, родственника признаешь.

- Незнание своей родословной до седьмого колена — признак сиротства.

- Тот, кто свою страну не знает — невежда, тот, кто родословную свою не знает — грешен.

Этот формат работы позволил детям задуматься над разнообразными аспектами семейных отношений, присутствующими в сознании носителей русского языка.

В целом в качестве результата проделанной работы можно выделить следующее:

1. Анкетирование, которое проводилось на входе и на выходе из проекта, позволило проследить динамику роста уровня знаний детей о семье.

2. Родители отметили рост интереса детей к чтению художественной литературы на тему «Семья», рассматриванию фотографий, альбомов.

Глоссарий:

Генеалогия — история рода¹ (во 2 знач.) родословие // прил. Генеалогическое.

Родословная — перечень поколений одного рода, устанавливающий происхождение и степень родства.

Предок — древний предшественник по роду, а так же соотечественник из прежних поколений.

Род — ряд поколений, происходящих от одного предка, а так же вообще поколение.

Семья — группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители с детьми).

Список литературы:

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 2005.
2. Сапронова О.В. Моя родословная. Создание генеалогического древа. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/proekt-moya-rodoslovnaya-sozдание-genealogicheskogo-dreva> (дата обращения 1.05.2014).
3. Толковый словарь современного русского языка (под ред. С.И. Ожегова). М., 2004.
4. Этимологический словарь русского языка для школьников. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2004.

**ГРУППОВОЙ КОНСТРУКТОРСКИЙ ПРОЕКТ
«ДЕТСКАЯ ПЛОЩАДКА» КАК ФОРМА ОЦЕНКИ
СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Головина Людмила Владимировна

*учитель начальных классов гимназии №6 «Центр Горностай»,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: l.v.golovina@mail.ru

**“THE PLAYGROUND” DESIGN GROUP PROJECT
AS EVALUATION METHOD OF THE DEVELOPMENT
OF META-DISCIPLINARY SKILLS PERFORMED
BY PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Lyudmila Golovina

*primary school teacher gymnasium 6 “Centre Gornostay”,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию выполнения итогового отчетного проекта, призванного резюмировать навыки и умения учащихся начальной школы по проектной деятельности, полученных в течение четырех лет обучения.

ABSTRACT

The article deals with the description of the final accounting project summarizing primary school pupils' skills in project activity obtained within the four-year period of schooling

Ключевые слова: проект; метапредметные действия; проектная деятельность.

Keywords: project; meta-disciplinary activities; project activity.

Широкое распространение проектной деятельности в образовательном процессе обусловлено не только и не столько включением ее в Федеральный образовательный стандарт [2], но и требованиями, которые предъявляет к современным школьникам социум, текущий темп и ритм жизни.

Участие в групповых проектах учит ребенка многому из того, что ему пригодится не только и не столько собственно в учебной деятельности, сколько в жизни за пределами школы и учебного процесса, а именно: целеполаганию, планированию своей деятельности, умению согласовывать свои действия с действиями своих товарищей по команде, принимать и оказывать своевременную помощь и поддержку тем, кто в ней в настоящий момент нуждается.

Образовательный проект — это форма организации работы, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определённый промежуток времени. Навыки проектирования необходимы в любой деятельности, каждый день и всю жизнь. Необходимо учить им учащихся уже в начальной школе [1, с. 128].

Ключевым компонентом развития младших школьников становится формирование навыков реализации учебно-познавательной деятельности. Наиболее доступным и органичным способом формирования таких навыков в настоящий момент является метод проектов, технология, объединяющая усилия учителя, ученика, и зачастую родителя, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации.

Метод проектов содержит в себе множество возможностей, позволяющих интенсивно и в то же время легко, в форме не вызывающей усталости учащихся, развивать личность каждого школьника, работающего в этой технологии. Такие возможности в первую очередь могут быть выявлены через формы взаимодействия и сотрудничества в диаде «учитель-ученик». Эту структуру можно представить в следующем виде:

Таблица 1.

Соотношение деятельности учитель-ученик

Ученик	Учитель
Сам ставит проблемную задачу	Помогает поставить проблемную задачу
Работает над поиском новых знаний	Рекомендует источники получения информации
Ищет новые формы работы	Предлагает способы работы
Осуществляет выбор путей решения	Способствует моделированию возможных результатов
Проявляет активность	Создает условия для возможной активной деятельности ребенка
Субъект деятельности	Партнёр ученика
Несёт ответственность за свою деятельность	Помогает отразить полученный результат

Приведенная таблица указывает на формирование нескольких групп умений и навыков. Во-первых, это исследовательские умения — генерирование новых идей, формулирование гипотез, выбор методов и путей исследования.

Во-вторых, навыки социального взаимодействия — умение сотрудничать, договариваться в исследовательской группе, распределять функции между сотрудниками, принимать и оказывать помощь.

В-третьих, навыки оценивания и контроля.

В-четвертых, навыки презентации — навыки, связанные с ораторскими умениями, навыками публичных выступлений, способность быстро ориентироваться в задаваемых вопросах.

В-пятых, рефлексивные навыки — умение дать себе ответ на вопросы: чему я научился в процессе этой деятельности? Что нового я узнал при выполнении этой работы? Насколько хорошо и благодаря чему мне удалось сработаться с моей командой?

Проект как форма работы предполагает прохождение нескольких обязательных этапов.

Этапы проектов и их характеристики

Основу учебного проекта составляют исследовательские методы обучения. В ходе реализации проектной деятельности учащиеся проходят следующие этапы:

I этап — подготовительный

На этом этапе детям необходимо определиться с темой, выдвинуть гипотезу, выбрать методы работы, распределить роли и функции, которые они будут выполнять.

II этап — практический

Здесь подлежит практическому воплощению все то, что было запланировано и подготовлено на предыдущем этапе: качественное, последовательное и структурированное выполнение исследовательских операций, оценка качества выполнения работы. Обязательное обсуждение выполненного проекта, где могут задаваться вопросы, делаться замечания, вноситься коррективы.

Далее процедура защиты проекта. Самое главное новообразование процесса — приобретение опыт выступления перед конкурентно настроенной аудиторией.

На протяжении трёх лет в нашем классе систематически проводились групповые и индивидуальные проекты по таким предметам как окружающий мир, литературное чтение, экономика и внеклассная деятельность (УМК «Гармония»).

Т. к. наш класс шёл в «пилотном режиме» по ФГОС, то в этом году мы участвовали в мониторинге, который проводил «Новосибирский институт мониторинга и развития образования». Процедура состояла из шести этапов. Одним из этапов проверки был **ГРУППОВОЙ ПРОЕКТ**. **Цель проведения проекта** — получение данных для оценки сформированности метапредметных действий.

Для школы было предложено четыре направления проектов: познавательный, социальный, исследовательский и конструкторский.

Таблица 2.

Структура подготовки и проведения проекта

Название этапа	Содержание работ	Время исполнения
Подготовительный этап работы групп учащихся над проектом	<ul style="list-style-type: none"> - разделение на 6 групп по 4—5 человек по списку в журнале (рекомендация организаторов) - определение направления проекта (были предложены 4 направления. Дети открытым голосованием сделали выбор— конструкторский); - распределение ресурсов: кто приносит конструктор, пластилин, компьютер с модемом. 	За 1 день до проектного дня
Организационный этап	<ul style="list-style-type: none"> - объявление темы проекта «Детская площадка»; - Три группы остаются в одном классе, три другие — в соседний класс уходят для работы; - учитель предлагает каждой группе выбрать себе название и записать на согнутом пополам листе плотной бумаги с номером группы. Листок с <u>номером</u> и <u>названием</u> группы ставится на рабочий стол данной группы. - дети читают текст задания, - самостоятельно выбирают, какую будут делать площадку — игровую, спортивную или иную; - что должны решить, что они будут делать — макет, плакат, презентацию, и из какого материала; - читают вслух рекомендации по выполнению задания: 	15—20 минут

	<ol style="list-style-type: none"> 1. обсуждение названия и назначения площадки, формы представления результата; 2. составление плана работы (дети находят лист планирования); 3. выполнение задания; 4. контроль за выполнением задания (дети находят в листе столбец с отметкой о выполнении задания); 5. представление результатов; 6. голосование за лучший проект; 7. самооценка (дети находят лист самооценки); 	
Выполнение проекта детьми	<ul style="list-style-type: none"> - начало выполнения проекта; - составление плана площадки; - распределение работы между участниками группового проекта; - начало работы по сбору информации; - самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся по реализации проекта; - систематизация и анализ полученных данных; - обсуждение способов оформления конечных результатов; - подведение итогов, оформление результатов. 	30—40 минут
Презентации работ группами	<ul style="list-style-type: none"> - По окончании работы над проектом группы поочередно представляют свои работы. Учитель объявляет докладчиков и прикрепляет к доске табличку с номером и названием докладывающей группы. Вопросы группам не предусмотрены регламентом проведения занятия. После двух минут выступления необходимо сказать группе, что у них осталась только одна минута. 	10—20 минут
Взаимооценка и подсчёт голосов, самооценки, подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> - После заслушивания докладов всех групп учитель просит каждого взять с рабочего стола свой стикер и прикрепить его к табличке с номером и названием понравившейся группы. После окончания «голосования» учитель подводит итоги «голосования», а детям предлагается заполнить лист самооценки. 	10—15 минут

В конце занятия все учащиеся собираются вместе и объявляются проекты-победители — темы, вызвавшие наибольший интерес, и группы, выполнившие эти проекты.

Несмотря на продуктивную работу над проектом, следует отметить такую особенность, скорее негативную, чем позитивную: жесткие временные рамки способствовали тому, что в ряде групп дети пошли по пути наименьшего сопротивления. В выборе темы и стилистики своего проекта они последовали за имевшимся материалом. Так, ЛЕГО-Nindzago повлекло за собой и название созданной площадки— «Япония», и соответствующую стилистику проекта.

В процессе работы в группах ребята показали следующие метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования:

- тема и форма представления обсуждается более, чем половиной группы (от трех до пяти-шести детей); дети вместе составляют уточняют тему и выбирают форму представления;
- план обсуждается более, чем половиной группы (от трех до пяти-шести детей); дети вместе составляют план;
- у каждого ученика было свое задание, свои обязанности;
- контроль осуществляется различными членами группы— как за своими действиями, так и за действиями партнеров— конфликтов не было, все работали дружно и активно;
- ребята показали, что могут работать в спонтанных, неопределённых условиях творчески.

Все группы учащихся успешно прошли процедуру оценки и получили удовольствие от совместного творчества.

Список литературы:

1. Кирилина Е.А., Жилинская О.В. Опыт проектной деятельности в начальной школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии \ Сб. Ст. По материалам XXXVI междунар. науч.-практич. конф. № 1 (36). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. — 127—132 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальное общее образование. М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.

1.9. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДИНОКИМИ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ В УКРАИНЕ

Гриценко Виктория Анатольевна

*аспирант Киевского университета имени Бориса Гринченка,
Украина, г. Днепропетровск
E-mail: hometwins@gmail.com*

THE RESULTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH LONELY COLLEGE STUDENTS IN UKRAINE

Victoria Gritsenko

*a postgraduate of Boris Hrinchenko Kiev university,
Ukraine, Dnepropetrovsk*

АННОТАЦИЯ

В статье освещены результаты педагогической экспериментальной работы с одинокими студентами высших учебных заведений I—II уровней аккредитации в Украине. Социально-педагогическая работа с одинокими студентами осуществлялась в рамках комплексной программы по преодолению состояния одиночества. В оценке полученных результатов использовались методы качественного и количественного анализа. Полученные результаты работы свидетельствуют об эффективности указанной комплексной программы.

ABSTRACT

The results of pedagogical experimental work with lonely college students in Ukraine are covered in the article. The social and pedagogical work with lonely students carried out within the integrated program on overcoming loneliness. In the evaluation of the results were used both qualitative and quantitative analysis. The obtained results show the effectiveness of the integrated program.

Ключевые слова: результаты; состояние одиночества; преодоление; экспериментальная работа; студенты;

Keywords: results; loneliness; experimental work; students.

Введение. Особенности работы с одинокими студентами нашли отражение в исследованиях В.Г. Лашук, Е.В. Неумоевой, З.Н. Сафиной, С.С. Сиперседа, И.М. Слободчикова, О.А. Третьяковой и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Несмотря на наличие достаточного количества исследований, посвященных изучению этой темы, всё еще существует недостаток социально-педагогических научных трудов, освещающих опыт социально-педагогической работы со студентами, переживающих одиночество.

Объекты и методы исследования. На формирующем этапе педагогического исследования было привлечено 178 студентов вузов I—II уровней аккредитации: педагогического колледжа Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара, Государственного учебного заведения «Межрегиональное высшее профессиональное училище по полиграфии и информационным технологиям», Днепропетровского индустриального колледжа и Никопольского педагогического училища Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет».

Оценка результатов экспериментального исследования происходила по выделенным критериям (чувство одиночества и изолированности, дефицит принятия и понимания, отрицательная эмоциональная окраска одиночества и трудности в коммуникативной сфере студентов) с использованием методов качественного (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, самооценка студентов) и количественного (математическая статистика) анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Студенты экспериментальных групп (98 студентов) привлекались к участию в формах работы, предусмотренных разработанной нами экспериментальной комплексной программой по преодолению состояния одиночества студентов. Работа с одинокими студентами осуществлялась в индивидуальной (консультации, беседы) и групповой формах. Групповая работа с одинокими студентами проводилась в виде тренинга и тематических встреч с применением заданий, игр, бесед, дискуссий, упражнений, ролевых игр, мозгового штурма, видеоматериалов и т. п. Работа была направлена на преодоление у одиноких студентов состояния одиночества, развитие коммуникативных навыков студентов, повышение их самооценки, формирование умений построения гармоничных отношений со сверстниками, педагогами и родителями, умение

контролировать свои эмоции и использовать активные стратегии коупинга, которые являются наиболее эффективными. Основным содержательным компонентом экспериментальной комплексной программы по преодолению состояния одиночества студентов высших учебных заведений I—II уровней аккредитации на практическом этапе стала «Тренинговая программа преодоления состояния одиночества студентов».

Завершающим этапом исследовательской работы стал анализ результатов внедрения комплексной программы по преодолению состояния одиночества студентов высших учебных заведений I—II уровней аккредитации. Беседы с участниками экспериментальной работы по выявлению более эффективных форм работы проводились автором программы на последнем занятии тренинговой программы, а также в конце учебного семестра через месяц после завершения программы. Среди мер, которые предусматривали непосредственное активное участие студентов в соответствии с программой и которые были отмечены ими как наиболее полезные и эффективные, предпочтение отдавалось занятиям в тренинговой программе преодоления состояния одиночества и тематическим встречам. Причем 60 % студентов отметили, что им особенно понравилась атмосфера открытости и доверия во время тренинговых занятий и тематических встреч. По результатам бесед также было выяснено, что студенты отмечали для себя достижение и важность изменения собственного отношения к себе, близким окружающим и состоянию одиночества вообще.

Для оценки результативности экспериментальной работы проводилось сравнение показателей по результатам повторного анкетирования студентов. Анализ ответов показал, что:

- у студентов изменилось отношение к состоянию одиночества и пребыванию в одиночестве. Если до начала эксперимента лишь 18 % студентов не испытывали отвращение и страх перед одиночеством, то в после таких стало 36 %, причем еще 5 % студентов предпочитали пребывание в одиночестве. Нейтральную оценку состояния одиночества и пребыванию в одиночестве дали 50 % студентов, негативная оценка осталась у 9 % студентов, которые все еще опасались одиночества или свидетельствовали о том, что они не любят оставаться в одиночестве;
- у большинства студентов (55 %) улучшились взаимоотношения с окружающими, родителями и друзьями. Некоторые прямо и с радостью писали в анкетах о восстановлении и налаживании теплых отношений с родителями и друзьями, об улучшении взаимопонимания, заинтересованности в жизни других людей и желании поддерживать близких им людей.

На констатирующем этапе только 36 % студентов были довольны своими взаимоотношениями с ближайшим окружением;

- в положительную сторону изменилось отношение 68 % студентов к кризисным и стрессовым ситуациям и вообще к другим людям. Они, например, признавали приобретенную возможность более спокойно реагировать на критику, свидетельствовали об уверенности в поддержке других людей во время сложных обстоятельств и кризисов, уверенности в возможности их преодоления, уменьшения или изменения;

- у 86 % студентов мы имели возможность наблюдать развитие навыков рефлексии, осознания собственных состояний, чувств, переживаний. По результатам отчетов студентов можно констатировать, что большое количество студентов, которые раньше часто даже не задумывались над своим состоянием объективно существующего одиночества и над теми личностными проблемами в коммуникативной сфере, в сфере налаживания прочных и теплых взаимоотношений с близкими людьми, которые были связаны с их состоянием одиночества, благодаря участию в программе достигли лучшего понимания себя как личности, причин и эффективных стратегий преодоления одиночества. На констатирующем этапе аналогичный показатель был 23 %;

- произошли позитивные изменения в коммуникативной сфере студентов: 73 % от общего количества студентов экспериментальной группы свидетельствовали об улучшении их коммуникативных навыков, о способности более открыто, непринужденно и с интересом общаться с другими людьми, налаживать контакты с новыми людьми. Расширение сферы общения положительно повлияло и на уровень общего мировосприятия студентов. Как результат у них наблюдалось появление положительного опыта социальных контактов с людьми, возросла уверенность в себе;

- полученные данные позволяют отметить положительную тенденцию к увеличению численности студентов, которые все реже испытывают состояние одиночества (45 % по сравнению с 27 % во время констатирующего этапа исследования). Причем большинство студентов, которые субъективно не испытывали одиночества до начала программы, свидетельствовали о том, что просто не осознавали свое состояние одиночества, потому что всегда избегали этих мыслей. Те же студенты, кто отмечал в анкетах отсутствие состояния одиночества после участия в программе, конечно, осознавали или смогли осознать во время программы свое состояние одиночества, характеризуя свои достижения следующим образом: «Я больше никогда после программы не чувствовал

себя одиноким», «Сейчас я почти никогда не бываю одинокой, потому что рядом со мной близкие люди»;

- полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты за время проведения эксперимента повысили уровень своего самосознания. Так, 82 % от общего количества участников программы свидетельствовали о том, что тема одиночества была для них очень полезной и важной. Возросла численность студентов с 18 % до 36 %, которые были уверены, что их жизнь имеет смысл, проявляли положительное эмоциональное отношение к своей жизни и будущего, своей автономности и одновременно потребности в других людях;

- также 41 % студентов отметили, что их участие в программе способствовало тому, что они получили знания и навыки использования эффективных стратегий преодоления одиночества (по сравнению с 14 % на констатирующем этапе). В ответах на вопросы анкеты наблюдался заметный рост настроенности студентов на активные стратегии преодоления состояния одиночества. Участникам программы было предложено определить с наиболее действенными способами выхода из состояния одиночества. Почти половина из них наиболее действенной стратегией преодоления считали изменение собственного поведения и отношение к себе и другим людям. Попробовать завязать новое знакомство наиболее действенным средством выхода из состояния одиночества считали 45 % студентов (можно было отметить два варианта ответов). 24 % студентов предпочитали обращаться за помощью и поддержкой к другим людям для того, чтобы выйти из состояния одиночества. Еще 15 % студентов выбрали совершенствование своих навыков общения наиболее действенной стратегией преодоления. Доля респондентов (5 %) наиболее действенным способом выхода из состояния одиночества отмечали общение с людьми: «Поговорить с лучшим другом», «Поговорить с родителями», «Начать больше общаться». Некоторые из них также советовали: «Позвонить друзьям», «Восстановить отношения со старыми знакомыми» и, конечно, «Зайти в Интернет». Еще часть респондентов в нашем исследовании предпочитала отвлечение и переключение своего внимания на что-то другое, например, на хобби, работу, занятие любимым делом как наиболее действенный способ преодоления состояния одиночества. Некоторые участники программы на вопрос: «Что ты считаешь наиболее действенным способом выхода из состояния одиночества?» ответили: «Пойти погулять, обдумать», «Разобраться в себе, вспомнить что-то приятное». Были и следующие советы: «Послушать музыку, «выбить» из себя зло», «Настроиться, что все будет хорошо, что ты — лучший», «Посмотреть в зеркало и улыбнуться себе — любимой, ведь жизнь

продолжается!», «Можно помолиться Богу», «Посидеть в одиночестве». То есть, были студенты, которые состояние одиночества воспринимали как возможность переосмысления своей жизни и активизации своих внутренних жизненных сил. Интересно, что уединение отмечалось определенной долей студентов как необходимое условие преодоления состояния одиночества.

Для проверки эффективности коррекционных мер был использован также ретестовый метод (модернизированная и стандартизированная нами методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона проводилась после внедрения коррекционных мероприятий), а также метод математической проверки эффективности (t-критерий Стьюдента). Мы использовали его, чтобы выяснить наличие достоверных различий в показателях экспериментальной группы до и после коррекционной работы (табл. 1).

Таблица 1.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по критериям состояния одиночества до и после внедрения программы в экспериментальной группе

Критерии состояния одиночества	Среднее в начале эксперимента	Среднее в конце эксперимента	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень значимости Р
Чувство одиночества и изолированности	21,91	17,39	3,96	0,0001
Дефицит принятия и понимания	14,22	10,43	6,58	0,0000
Трудности в коммуникации	6,83	5,87	2,40	0,0183
Негативная эмоциональная окраска одиночества	14,00	11,61	4,51	0,0000
Одиночество — Общий показатель	56,96	45,30	5,93	0,0000

Можно констатировать, что в экспериментальной группе по всем критериям состояния одиночества наблюдались статистически достоверные различия характеристик группы до и после внедрения программы, что свидетельствует об общем снижении показателей

состояния одиночества. В контрольной группе статистически достоверных различий не выявлено. Показатели состояния одиночества значимо не изменились (табл. 2,3).

Таблица 2.

Распределение студентов по уровням и критериям состояния одиночества после внедрения программы (количество человек, в скобках %)

Критерии состояния одиночества	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Чувство одиночества и изолированности	0	0	45 (56,3)	88 (95,7)	35 (43,7)	4 (4,3)
Дефицит принятия и понимания	0	14 (15,2)	46 (57,5)	70 (76,1)	34 (42,5)	8 (8,7)
Трудности в коммуникации	5 (6,3)	16 (17,4)	43 (53,7)	60 (65,2)	32 (40,0)	16 (17,4)
Негативная эмоциональная окраска одиночества	0	19 (20,7)	50 (62,5)	56 (60,9)	30 (37,5)	17 (18,4)
Одиночество — Общий показатель	0	12 (13,0)	45 (56,3)	72 (78,3)	35 (43,7)	8 (8,7)

Таблица 3.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по критериям состояния одиночества после внедрения программы в контрольной и экспериментальной группах

Критерии состояния одиночества	Среднее КГ	Среднее ЕГ	Значения t-критерия Стьюдента	Уровень значимости p
Чувство одиночества и изолированности	24,89	17,39	4,76	0,0000
Дефицит принятия и понимания	14,53	10,43	6,92	0,0000
Трудности в коммуникации	6,18	5,87	2,74	0,0056
Негативная эмоциональная окраска одиночества	14,11	11,61	4,65	0,0000
Одиночество — Общий показатель	60,14	45,30	6,13	0,0000

Таким образом, математическая проверка показала, что предложенная комплексная программа преодоления состояния одиночества оказалась эффективной для дальнейшего использования ее в социально - педагогических и коррекционных мероприятиях этой проблематики.

Список литературы:

1. Лашук В.Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Лашук Вікторія Григорівна. Київ, 2010. — 20 с.
2. Неумоева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Неумоева Елена Витальевна. Тюмень, 2005. — 233 с.
3. Сафина З.Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества учащейся молодежи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. Казань, 1998. — 177 с.
4. Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: на материале подросткового возраста: Дис. ... док. психол. наук : 19.00.01 / Слободчиков Илья Михайлович. М., 2006. — 330 с.
5. Третьякова О.А. Субъектность личности как условие преодоления одиночества в подростковом возрасте: Дисс. ... на получение уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Третьякова Ольга Александровна. Тамбов, 2009. — 152 с.
6. Seepersad S.S. (2005). Understanding and helping the lonely: an evaluation of the LUV Program. Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Human and Community Development in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Никандрова Наталья Петровна

канд. психол. наук, доцент

*Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: pedagogika@stu.ru

ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL OF STUDENTS

Nikandrova Natalya

*candidate of psychology sciences, associate Professor
of Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

Освещена проблема направленности личности, раскрыты компоненты направленности, представлены результаты изучения направленности личности студентов-первокурсников вуза.

ABSTRACT

The problem of a personality orientation, directional components disclosed, the results of study orientation of the individual first-year students of the university are presented.

Ключевые слова: направленность личности; потребности; интересы.

Keywords: orientation of the personality; needs; interests.

Проблема направленности личности является, на наш взгляд, особенно актуальной для студенческого возраста. Именно в этом возрасте молодые люди определяют с выбором профессии, и от характера направленности их личности напрямую зависит качество получаемого ими профессионального образования и, как следствие, уровень подготовки выпускника — молодого специалиста.

Понятие «направленность личности» было введено в психологическую науку С.Л. Рубинштейном, который определял его как «динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами» [4, с. 519]. «Динамические тенденции» проявляются в жизни личности в виде потребностей, установок, интересов, идеалов.

Е.П. Ильин выделяет две сущностных стороны направленности личности [1, с. 174]:

1. «Совокупность или система мотивационных образований», включающая желания, влечения, потребности, склонности, убеждения, идеалы, мотивы личности;

2. «Эта система определяет направление поведения и деятельности человека», т. е. становится «вектором поведения» (по А.А. Ухтомскому).

Таким образом, мы видим, что первую сторону сущности направленности можно охарактеризовать как содержательную компоненту этого понятия, вторую сторону направленности — как субъектно-деятельностную. Другими словами, потребности, интересы, идеалы, мотивы личности определяют, почему человек действует, чего он хочет добиться как субъект деятельности.

Рассмотрим содержательную компоненту направленности личности более подробно. Главной побудительной силой человека к деятельности являются потребности. В психологическом словаре потребность характеризуется как «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности» [2, с. 270].

Поскольку направленность личности включает в себя две тесно связанные тенденции («предметное содержание» и возникающее при этом «напряжение») [4, с. 519], то наиболее точным, на наш взгляд, будет понятие «потребности личности», данное Е.П. Ильиным. Потребность личности — «это отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто

переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [1, с. 38].

Подобное «потребностное состояние» (желание) является не просто реакцией организма, а реакцией личности на воздействие внешней и внутренней среды, которое приобретает для человека личную значимость. Возникновение потребности личности — механизм, запускающий активность человека на поиск и достижение цели, удовлетворяющей эту потребность [3, с. 10]. Причем этот механизм касается не только базовых потребностей человека (органических), но и социальных потребностей (в знаниях, умениях, общении и т. п.), формирующихся в процессе социализации.

Поскольку потребности характеризуют «динамические тенденции», то в процессе развития личности они постоянно уточняются, дифференцируются, и по мере освоения человеком новых видов деятельности возникают и новые соответствующие им потребности. При этом «не только потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает потребность» [4, с. 524].

Другой составляющей содержательной компоненты понятия «направленность личности» являются интересы.

«Интерес — это избирательное отношение личности к объекту, в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности» [3, с. 16]. Это «сосредоточенность помыслов на определенном предмете» [4, с. 525]. Отличие потребности от интересов заключается в том, что потребность проявляется в желаниях, влечениях, воле человека, а интерес — в направленности его мыслей, внимания. То есть «потребность вызывает желание в каком-то смысле обладать предметом, интерес — ознакомиться с ним» [4, с. 525]. Хотя эти два процесса, безусловно, взаимосвязаны: если возникает желание, то за этим следует сосредоточение внимания на предмете желаемого (интерес), и наоборот.

Интересы можно классифицировать по направленности. Непосредственный — это интерес к самому процессу деятельности (к процессу труда, овладению знаниями). Опосредованный интерес направлен на результаты деятельности (определенное служебное и общественное положение, ученое звание, материальные результаты труда).

Оптимальное сочетание непосредственных и опосредованных интересов способствует активной и продуктивной деятельности. Еще И.П. Павлов рассматривал интерес как то, что активизирует

состояние коры головного мозга. Если человек заинтересован в результатах и ему нравится сам процесс деятельности, то работает он с полной самоотдачей и добивается хороших успехов в труде. При этом человек испытывает удовлетворение, демонстрирует деловую активность, выполняя работу легко и непринужденно.

В 2013 году нами проведено изучение общей направленности личности студентов-бакалавров 1 курса факультета управления персоналом по методике В. Смекала и М. Кучера «Направленность личности». Методика основана на словесных реакциях испытуемого в предлагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды вознаграждения и удовлетворения он предпочтет. В исследовании принимали участие две учебных группы студентов факультета «Управление персоналом» общей численностью 39 человек. Полученные данные были обработаны при помощи компьютерной программы «PsychometricExpert-8».

Представим результаты. Мы выявляли наличие у студентов трех видов направленности: личная (на себя), деловая (на задачу) и общественная (на взаимодействие). При этом у одного и того же испытуемого могут быть в равной степени выражены все виды направленности.

Из рисунка 1 видно, что в 1 группе преобладает направленность «на себя», где высокий и средний уровни выраженности суммарно составляют 75 % — 12 чел.; затем — «направленность на задачу» — 72,5 % — 10 чел.; и менее всего выражена направленность «на взаимодействие» — 43,75 % — 7 чел.



Рисунок 1. Направленность личности студентов 1 группы

Во 2 группе результаты распределились неожиданным образом— высокий уровень выраженности ни по одному из указанных видов направленности не выявлен. У всех студентов (100 %) выявлен средний уровень «направленности на взаимодействие» и средний уровень «направленности на себя». Направленность на задачу у всех студентов (100 %) находится на низком уровне.

Результаты исследования в целом представлены на рисунке 2. Из рисунка 2 видно, что в исследуемой выборке у 90 % студентов выражена в средней и высокой степени направленность на себя (личная направленность), проявляющаяся в доминировании личных мотивов, в стремлении к самоутверждению, престижу, собственной выгоде, благополучию и т. п.

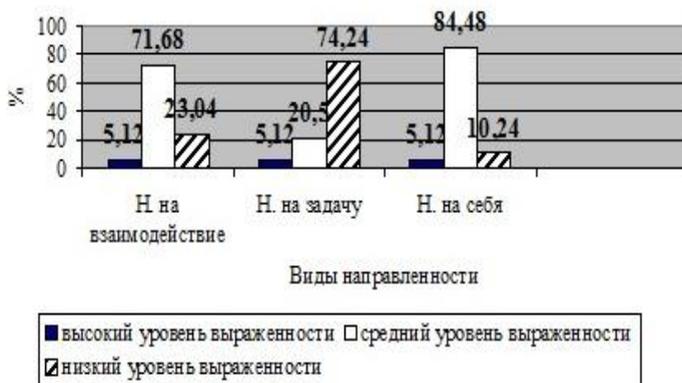


Рисунок 2. Направленность личности студентов двух групп

Также значимой для 77 % испытуемых является направленность на взаимодействие (общественная направленность), проявляющаяся как доминирующее стремление действовать в интересах других людей, своего коллектива или общества.

И низкий уровень выраженности имеет направленность на задачу (деловая направленность), проявляющуюся как доминирующее стремление человека, вызываемое интересом к познанию и деятельности (у 74 % студентов).

Далее мы рассмотрели показатели направленности личности всех студентов по признаку пола. Для анализа мы взяли результаты теста только с высоким и средним уровнем выраженности направленности.

В исследуемой выборке все виды направленности доминируют у девушек: направленность на себя — 77 % респондентов, на взаимодействие — 73 %, на задачу — 80 %. У юношей направленность на себя выражена у 33 %, на взаимодействие — у 27 %, на задачу — у 20 % испытуемых.

Таким образом, исследование показало, что у большинства первокурсников наименее выражена деловая направленность личности, которая и является по сути основой их будущей профессиональной деятельности. Возможно, такой результат объясняется тем, что студенты первого курса только начали профессиональное обучение и еще недостаточно осознали содержательную сторону своей направленности личности.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
2. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 512 с.
3. Никандрова Н.П. Управление социальным развитием организации: учеб.пособие. Новосибирск: изд-во СГУПСа, 2009. — 188 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.

**СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
СИМПТОМОКОМПЛЕКСА
МАСКУЛИННОСТИ/ФЕМИНИННОСТИ
ПРИ РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**

Кочарян Александр Суменович

*д-р психол. наук, профессор кафедры психологического
консультирования и психотерапии, заведующий кафедрой
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина,
Украина, г. Харьков
E-mail: kochar50@yandex.ua*

Макаренко Амалия Алексеевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии национального
аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»,
Украина, г. Харьков
E-mail: makarenko.amaliya@mail.ru*

Яровая Наталья Анатольевна

*аспирант кафедры психологического консультирования
и психотерапии Харьковского национального университета
имени В.Н. Каразина,
Украина, г. Харьков
E-mail: nataliyarova@hotmail.com*

STRUCTURAL ORGANIZATION OF MASCULINITY/FEMININITY COMPLEX SYMPTOM AT DIFFERENT LEVELS OF INDIVIDUAL'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Kocharian Alexander

*doc. psychol., professor of psychological counseling and psychotherapy,
Chair Kharkovsky National University V.N. Karazina,
Ukraine, Kharkov*

Makarenko Amalia

*candidate. psychol., assistant professor of psychology,
National Aerospace University. N.E. Zhukovsky "HAI",
Ukraine, Kharkov*

Yarova Nataliia

*graduate student psychological counseling and psychotherapy
Kharkovsky National University V.N. Karazina,
Ukraine, Kharkov*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи — изучение структурной организации симптомокомплекса маскулинности/фемининности при разных уровнях психологического благополучия. Методы исследования — ACL-шкала А.В. Heilbrun, шкала Dur-Moll в методике L. Szondi и 5-я шкала ММПИ. В результате проведенного исследования были получены результаты и сделаны выводы о том, что полоролевая сфера является важной в обеспечении психологического благополучия личности и в значительной мере определяет его содержательные аспекты. Более зрелая полоролевая структура характерна лицам с высоким уровнем психологического благополучия.

ABSTRACT

The subject of the article is studying the structural organization of masculinity/ femininity complex symptoms at different levels of psychological well-being.

Research methods are ACL — scale AV. Heilbrun, scale Dur-Moll in methodology L. Szondi and 5th scale of MMPI.

The actual scientific work resulted in obtaining the research-based conclusions that sexual role domain is an important part of psychological well-being maintenance of an individual and largely determines its substantive

aspects. More mature sexual role awareness is more commonly possessed by individuals with high levels of psychological well-being.

Ключевые слова: психологическое благополучие; маскулинность; фемининность.

Keywords: psychological well-being; masculinity; femininity.

Психологическое благополучие, как категория психологического анализа, появилась относительно недавно (N. Bradburn, E. Diener, C. Ryff), причина ее возникновения основывается на гуманитарной парадигме науки, которая все больше направляет вектор современного познания человека. Рядом авторов (А.В. Карпов с соавт., О.С. Ширяева и др.) проблема психологического благополучия личности относится к одной из фундаментальных в психологии, что обуславливает исследовательский интерес, интенсивно возрастающий в последние годы. Традиционно в рамках господствовавшего патоцентризма, длительное время задававшего направление психологических исследований, психологическое благополучие рассматривалось через противопоставление психологическому неблагополучию. На сегодняшний день медицинской «мерки» стало недостаточно для определения психического статуса человека, под влиянием активно развивающихся гуманистической, экзистенциальной (А. Маслоу, К.Р. Роджерс, Г. Олпорт) и позитивной психологии (М. Аргайл, М. Селигман) возникла потребность обращения исследователей к позитивным аспектам функционирования личности данного феномена в его взаимосвязи с различными сторонами человеческого бытия.

Категория «психологическое благополучие» на сегодняшний день находится в статусе дефинитивной размытости, появившись в работе N. Bradburn (1969) для обозначения результата взаимодействия негативного и позитивного аффекта, в современной трактовке означает гедонистическое или субъективное благополучие (E. Diener). Эвдемоническое понимание данной проблемы основывается на постулате, что личностный рост - главный и самый необходимый аспект благополучия (A. Waterman, C. Ryff, R. Ryan, M. Селигман, Э. Дисси). Данный подход оперирует понятиями «психологическое благополучие» или «эвдемоническое благополучие». Наиболее удачным, по мнению ряда исследователей, синтезом этих направлений является шестикомпонентная теория К. Рифф [15, 16, 17], базисом которой послужили основные концепции (в основном разработанные в русле гуманистической психологии), так, или иначе относящиеся к проблеме позитивного психологического функционирования.

В настоящее время данный феномен исследован в его взаимосвязи с различными сторонами человеческого бытия: адаптацией студентов (И.М. Куимова и др.), степенью интенсивности переживания террористической угрозы (Н.В. Тарабрина с соавт., Т.Ю. Короченко), родительскими установками (Л.В. Жуковская), стратегиями адаптации мигрантов (З.Х. Лепشوкова), пожилой и старческий возраст (Ю.Б. Дубовик), экстремальными условиями жизнедеятельности (О.С. Ширяева), адаптационным потенциалом после психотравмирующего события (Л.В. Миллер), самоотношением и самооценкой (Л.Б. Козьмина), ценностно-смысловой сферой (В.А. Погорская), педагогической деятельностью (И.В. Заусенко, А.С. Баранова), профессиональной деятельностью будущих психологов (В.И. Лазаренко), профессиональным ростом (С.В. Корсканова), осмысленностью жизни (П.П. Фесенко), суверенностью психологического пространства (Е.Н. Панина) и др.

В работах, выполненных в традиции А.С. Кочаряна [2—11], показана роль полоролевых факторов в формировании различных форм личностной и межличностной деструкции. Полоролевая сфера связана со сферами соматического (А.С. Кочарян), психологического (А.В. Коцарь, Е.В. Фролова и др.), социального (Н.Н. Терещенко), сексуально-партнерского (Н.А. Смахтина) благополучия и др. Полоролевой контекст позволяет переключить внимание с описательного плана психологического благополучия в генетический план, в котором психологическое благополучие выступает как психологическая структура, которая обеспечивается полоролевыми образованиями личности.

Таким образом, актуальность исследования определяется не изученностью вклада полоролевой сферы в психологическое благополучие, а также разработкой психокоррекционной программы, направленной на развитие психологического благополучия, в т. ч. в полоролевом контексте.

Нами было исследовано структурную организацию симптомокомплекса маскулинности/фемининности на разных уровнях функционирования:

- социогенном,
- поведенческом,
- биогенном.

Была проведена факторизация пространства признаков шкалы ACL — А.В. Heilbrun, шкалы Dur-Moll в методике L. Szondi и 5-й шкалы MMPI.

В Гр. 1 А была получена факторная матрица из трех факторов, которая объясняет 73,12 % дисперсии (табл. 1).

Таблица 1.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр. 1А)

Фактор 1 «Восполненная маскулинность»	Фактор 2 «Биогенная маскулинность»	Фактор 3 «Ограниченная фемининность»
ПО (0,753) АВТ (0,826) УО (0,813) ЦЖ (0,863) ИППБ (0,963) М социогенного уровня (0,620) М поведенческого уровня (0,580)	АВТ (0,739) ЛР (0,630) М социогенного уровня (0,760) Ф социогенного уровня (-0,646) М биогенного уровня (0,764) Ф биогенного уровня (-0,612)	ПО (0,574) СП (0,629) Ф социогенного уровня (0,567) М поведенческого уровня (0,764) Ф поведенческого уровня (-0,612)
Вес фактора — 29,12	Вес фактора — 24,5	Вес фактора — 19,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Фактор 1 объясняет 29,12 % дисперсии, был обозначен «Восполненная маскулинность». Маскулинность поведенческого и социогенного уровня указывают на полоролевую девиацию у женщин с низким уровнем психологического благополучия, в дальнейшем (ПБ). Слаборазвитые компоненты ПБ регулируются в компенсаторных условиях полоролевой сферы женщин. При этом следует указать, что фактор содержит в себе интегральный показатель ПБ, что указывает, что его наполнение компонентами ПБ существует при «восполненной маскулинности». Фактор 2 объясняет 24,5 % дисперсии, был назван «Биогенная маскулинность». Данный фактор указывает, что при низком ПБ такие его компоненты как «личностный рост» и «автономия» обеспечиваются биогенной маскулинностью, при этом исключаются остальные компоненты ПБ. Фактор 3 объясняет 19,5 % дисперсии, был назван «Ограниченная фемининность». Составляющие фактора свидетельствуют о его внутренней противоречивости, так, с одной стороны, фемининная «Я-концепция»

обеспечивает развитие положительного отношения с другими и самопринятие, что собственно и отображает традиционную фемининность, но с другой стороны, исключает проявление остальных компонентов ПБ. Противоречие между «Я-концепцией» и поведенческой составляющей полоролевой сферы приводит к исчезновению тенденции роста и самоактуализации.

Факторная матрица Гр. 1Б объясняет 67 % общей дисперсии (табл. 2). Первый фактор объясняет 39,5 % дисперсии, был назван «Маскулинность». Фактор содержит все компоненты ПБ, а также маскулинность поведенческого уровня, маскулинность социогенного уровня и с негативным знаком фемининность поведенческого уровня. Данный фактор является внутренне гомогенным, подобная однородность репрезентирует согласованную «Я-концепцию» и паттерн полоролевого поведения, что создает почву для конструктивного развития и функционирования психологического благополучия. Второй фактор объясняет 27,5 % дисперсии, был назван «Биогенная фемининность». Фактор состоит из позитивного и негативного полюсов. Данный фактор отображает биогенное обеспечение таких компонентов ПБ, как положительные отношения с другими и самопринятие.

Таблица 2.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр.1 Б)

Фактор 1 «Маскулинность»	Фактор 2 «Биогенная фемининность»
ПО (0,853) АВТ (0,826) УО (0,813) ЛР (0,717) ЦЖ (0,813) СП (0,713) ИППБ (0,863) М поведенческого уровня (0,660) Ф поведенческого уровня (-0,560) М социогенного уровня (0,720)	ПО (0,790) СП (0,700) ИППБ (0,711) М биогенного уровня (-0,670) Ф биогенного уровня (0,650) Ф социогенного уровня (0,679)
Вес фактора — 39,5	Вес фактора — 27,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Факторная матрица Гр. 1В состоит из трех факторов и объясняет 73,7 % дисперсии (табл. 3). Первый фактор описывает 27,7 % дисперсии и получил название «Фемининность». Таким образом, фемининность «Я-концепции» обеспечивает развитие компонентов ПБ — автономию, управление окружающими и личностный рост, которые составляют наибольшую часть интегрального показателя ПБ при высоком его уровне. Второй фактор описывает 25,5 % дисперсии, был назван «Биогенная фемининность», по своей структуре в некоторой мере дублирует фактор 2 Гр. 1Б, однако в нем отсутствует фемининность социогенного уровня, что может свидетельствовать о менее жесткой принадлежности к традиционным стереотипам фемининности, за счет чего обеспечивается высокий уровень ПБ; при этом биогенная фемининность потенцирует положительные отношения с другими и самопринятие и их вклад в интегральный показатель ПБ. Третий фактор объясняет 20,5 % дисперсии, был назван «Маскулинность». Фактор демонстрирует обеспечение таких компонентов ПБ как личностный рост и цель в жизни маскулинностью поведенческого уровня.

Таблица 3.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр.1 В)

Фактор 1 «Фемининность»	Фактор 2 «Биогенная фемининность»	Фактор 3 «Маскулинность»
АВТ (0,832) УО (0,800) ЛР (0,700) ИППБ (0,781) Ф социогенного уровня (0,777)	ПО (0,845) СП (0,839) ИППБ (0,530) М биогенного уровня (-0,670) Ф биогенного уровня (0,750)	ЛР (0,536) ЦЖ (0,980) М поведенческого уровня (0,759)
Вес фактора — 27,7	Вес фактора — 25,5	Вес фактора — 20,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Факторная матрица структуры полоролевой регуляции психологического благополучия мужчин с низким уровнем ПБ объясняет 66,10 % дисперсии (табл. 4). Фактор 1 объясняет 24,10 %

дисперсии, был назван «Индетерминация ПБ/компенсаторная маскулинность». Фактор биполярный по своей структуре, так, такие компоненты ПБ как автономия, личностный рост, управление окружающими, не связаны с полоролевыми структурами. На другой стороне фактора компонент ПБ — «цель в жизни» и маскулинность социогенного уровня. Как было показано в работе А.С. Кочаряна [2], подростки с задержкой пубертата имеют более высоко развитые маскулинные черты, оцениваемые ACL-шкалой. Данная шкала диагностирует личностную компенсаторику, или защитную «Я»-концепцию, а не актуальный биогенно детерминированный уровень маскулинности/фемининности. Таким образом, цель в жизни у мужчин с низким уровнем ПБ обусловлена идеал-образованиями, а не психическими составляющими пола; в культуре цели в жизни рассматриваются именно как реализация маскулинной функции, в данном случае цель в жизни выступает как ненаполненная и компенсаторная составляющая маскулинных представлений о себе у мужчин с низким уровнем ПБ. Фактор 2 объясняет 22,5 % дисперсии, был назван «Биогенная фемининность». Таким образом, такие компоненты ПБ как положительные отношения с другими, управление окружающими, самопринятие детерминированы фемининностью биогенного уровня у мужчин с низким уровнем ПБ. Фактор 3 объясняет 19,5 % дисперсии, был назван «Идеал-образования». Данный фактор демонстрирует детерминацию цели в жизни, идеал образованиями маскулинности. Учитывая то, что первый фактор данной матрицы демонстрирует практически то же, можно думать, что идеал образования, их компенсаторная природа регулируют компонент ПБ — цель в жизни при низком уровне ПБ.

Таблица 4.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр. 2А)

Фактор 1 «Индетерминация ПБ/компенсаторная маскулинность»	Фактор 2 «Биогенная фемининность»	Фактор 3 «Идеал- образования»
АВТ (0,776) УО (0,651) ЛР (0,732) ЦЖ (-0,738) М социогенного уровня (-0,760)	ПО (0,734) УО (0,529) СП (0,743) ИППБ (0,922) М биогенного уровня (-0,750) Ф биогенного уровня (0,770)	ЦЖ (0,780) М социогенного уровня (0,545) Ф социогенного уровня (-0,675)
Вес фактора — 24,10	Вес фактора — 22,5	Вес фактора — 19,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Факторная матрица ГР. 2 Б представлена двумя факторами и объясняет 61,2 % дисперсии (табл.5). Фактор 1 объясняет 35,7 % дисперсии, был назван «Маскулинность». Данный фактор демонстрирует обеспечение ПБ маскулинными образованиями как поведенческого, так и социогенного уровней. Фактор 2 объясняет 25,5 % дисперсии, был назван «Биогенная маскулинность». В фактор со значимыми весами вошли следующие компоненты ПБ: автономия, личностный рост, цель в жизни, интегральный показатель ПБ, маскулинность биогенного уровня, а также фемининность биогенного уровня с негативным знаком. Таким образом, автономия, личностный рост и цели в жизни обеспечиваются биологическими составляющими мужского пола. Необходимо отметить, что в фактор со значимой нагрузкой вошел с отрицательным знаком показатель фемининности социогенного уровня, что указывает на отрицание фемининных качеств, что указывает на определенную незрелость полоролевой сферы.

Таблица 5.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр. 2 Б)

Фактор 1 «Маскулинность»	Фактор 2 «Биогенная маскулинность»
ПО (0,716) АВТ (0,569) УО (0,671) ЛР (0,739) ЦЖ (0,535) СП(0,747) ИППБ (0,894) М поведенческого уровня (0,639) М социогенного уровня (0,640)	АВТ (0,460) ЛР (0,739) ЦЖ (0,530) ИППБ (0,770) М биогенного уровня (0,770) Ф биогенного уровня (-0,540) Ф социогенного уровня (-0,760)
Вес фактора — 35,7	Вес фактора — 25,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Факторная матрица Гр. 2 В представлена тремя факторами и объясняет 72,10 % дисперсии (6). Фактор 1 объясняет 27,10 % дисперсии, назван «Биогенная маскулинность». Таким образом, при высоком уровне ПБ мужчин оно обеспечивается биогенной маскулинностью. Фактор 2 объясняет 25,5 % дисперсии, назван «Маскулинность». Данный фактор демонстрирует обеспечение таких компонентов ПБ как самопринятие и цель в жизни, биогенной и поведенческой составляющими полоролевой сферы. При этом положительные отношения с другими не детерминируются полоролевыми образованиями. Фактор 3 объясняет 19,5 % дисперсии, был назван «Цель в жизни», данный фактор демонстрирует обеспечение целей в жизни маскулинными фильтрами.

Таблица 6.

Структура полоролевой регуляции психологического благополучия (Гр. 2В)

Фактор 1 «Биогенная маскулинность»	Фактор 2 «Маскулинность»	Фактор 3 «Цель в жизни»
АВТ (0,883) УО (0,806) ЛР (0,782) СП (0,520) ИППБ (0,855) М биогенного уровня (0,670) Ф биогенного уровня (-0,690)	ПО (-0,807) СП (0,778) ЦЖ (0,778) М биогенного уровня (0,890) М поведенческого уровня (0,700) Ф биогенного уровня (-0,600)	ЦЖ (0,780) М социогенного уровня (0,545) М поведенческого уровня (0,567)
Вес фактора — 27,10	Вес фактора — 25,5	Вес фактора — 19,5

Примечание: ПО — положительные отношения с другими, АВТ — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цель в жизни, СП — самопринятие, ИППБ — интегральный показатель психологического благополучия. М — маскулинность, Ф — фемининность

Выводы:

1. Полоролевая сфера является важной в обеспечении психологического благополучия личности и в значительной мере определяет его содержательные аспекты.

2. Более зрелая полоролевая структура характерна лицам, с высоким уровнем психологического благополучия.

3. В полоролевом пространстве наблюдаются разные вариации взаимоотношений между маскулинностью/фемининностью и компонентами психологического благополучия.

- в группе женщин с низким уровнем ПБ обнаружено три фактора полоролевого обеспечения ПБ. В первом случае, маскулинность вытесняет фемининность, что приводит к слабому развитию компонентов ПБ, которые регулируются в компенсаторных условиях поло-ролевой сферы женщин. Во втором случае, маскулинность также устраняет фемининность и обеспечивает дискретность психологического благополучия. В третьем случае, между фемининностью и маскулинностью существуют отношения конфликтности, что приводит к блокированию тенденции роста и самоактуализации.

- в группе женщин со средним уровнем ПБ обнаружено два фактора полоролевого обеспечения ПБ. Первый фактор внутренне гомогенен, обеспечивает конструктивное развитие и функционирование психологического благополучия. Второй фактор отображает биогенное фемининное обеспечение самопринятие и положительного отношения с другими.

- в группе женщин с высоким уровнем ПБ полоролево пространство большей мерой фемининно: два из трех факторов показывают обеспечение компонентов ПБ фемининными образованиями, третий фактор «маскулинность» демонстрирует обеспечение личностного роста и цели в жизни поведенческой маскулинностью.

- в группе мужчин с низким уровнем ПБ обнаружено три фактора. В первом случае, такие компоненты ПБ как автономия, личностный рост, управление окружающими, личностный рост не связаны с полоролевыми структурами; на другой стороне фактора компонент ПБ — «цель в жизни» и маскулинность социогенного уровня, что указывает на личностную компенсаторику, или защитную «Я»-концепцию, а не актуальный биогенно детерминированный уровень маскулинности. Таким образом цель в жизни у мужчин с низким уровнем ПБ обусловлена с идеал-образованиями, а не психическими составляющими пола; в культуре цели в жизни рассматриваются именно как реализация маскулинной функции в данном случае цель в жизни выступает как ненаполненная и компенсаторная составляющая маскулинных представлений о себе у мужчин с низким уровнем ПБ. Во втором случае, такие компоненты ПБ как положительные отношения с другими, управление окружающими, самопринятие детерминированы фемининностью биогенного уровня. В третьем случае цель в жизни обеспечивается идеал образованиями маскулинности.

- в группе мужчин со средним уровнем ПБ получено два фактора, показывающие обеспечение ПБ маскулинностью мужчин.

- в группе мужчин с высоким уровнем ПБ высокоразвитые компоненты ПБ обеспечиваются маскулинными фильтрами и биогенной маскулинностью.

Список литературы:

1. Коцарь А.В. Особенности психосексуального развития женщин больных неврозом и находящихся в отношениях супружеской зависимости. Автореф. диссертации на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук. /Коцарь Алла Викторовна Київ, 2002. — 20 с.

2. Кочарян А.С. Личность и половая роль / А.С. Кочарян. Харьков: «Основа», 1996. — 127 с. — Библиогр.: с. 117—123.
3. Кочарян А.С. Синдромы невротической любви / Кочарян А.С., Коцарь А.В. / Вісник Харківського університету. Серія психологія. — 2000. — № 498. — С. 68—72.
4. Кочарян А.С. Психосексуальное развитие человека. Формирование мужского гендера: Учебное пособие./Кочарян А.С., Жидко М.Е. Харьков: Национальный аэрокосмический университет «ХАИ», 2005. — 113 с.
5. Кочарян А.С. Полоролевая идентичность у женщин: генезис и структура // Вісник Харківського університету. Серія психологія. — 2000, — № 498 — С. 81—87.
6. Кочарян А.С. Симптомокомплекс «маскулинность / фемининность» у мужчин с синдромом тревожного ожидания сексуальной неудачи/ Кочарян А.С., Кочарян Г.С. Український вісник психоневрології. — 1995. — № 4, — вип. 2. — С. 284—289.
7. Кочарян А.С. Особенности формирования полоролевой идентичности современных украинских мужчин/Кочарян А.С., Жидко М.Е., Кочарян И.А./ Вісник Харківського університету. — 2004. — № 617. — С. 82—86.
8. Кочарян А.С. «Маскулинность-фемининность» и супружеская адаптация//Актуальные проблемы современной психологии. Материалы научных чтений, посвященных 60-летию Харьковской психологической школы. Харьков, 1993. — С. 345—347.
9. Кочарян А.С. Полоролевая структура личности больных с язвенной болезнью желудка и 12-пер-стной кишки / А.С. Кочарян. Український вісник психоневрології. — 1995. — Т. 4. — № 4. — Вип. 2(9). — С. 156—160.
10. Кочарян А.С. Организация симптомокомплекса маскулинности и фемининности при истерическом неврозе/А.С. Кочарян. Український вісник психоневрології. — 1995. — № 3, — вип. 1. — С. 276—280.
11. Кочарян А.С. Некоторые проблемы андрогинной модели полоролевых свойств личности / А.С. Кочарян. Сучасна психологія в ціннісному вимірі. Матеріали 3-х Костюківських читань. Київ, 1994. — С. 190—191.
12. Смахтіна Н.О. Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології»/Наталія Олександрівна Смахтіна: Харк. нац. ун-т імені В.Н. Каразіна. Х., 2011. — 20 с.
13. Терещенко Н.М. Статеворольова структура жіночої тілесної ідентичності. Дис. на здобуття вченого ступеня к. психол.н. /Терещенко Надія Миколаївна— Харків, 2003. — 19 с.

14. Фролова Є.В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок. Автореф. дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата психологічних наук. /Фролова Є.В. Харків, 2007. — 19 с.
15. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life Text. / C.D. Ryff// Current Directions in Psychological Science. — 1995. — Vol. 4. — P. 99—104.
16. Ryff C.D. Psychological well-being. Birren Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged Text. / C.D. Ryff. SanDiego: Academic Press, 1996. — P. 365—369.
17. Ryff C.D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited Text. / C.D. Ryff, C.K. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — P. 719.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ДИАГНОСТИКИ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ШКОЛЫ V ВИДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Аширова Елена Васильевна

*учитель-логопед, областное государственное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение специальная
(коррекционная) общеобразовательная школа V вида № 11 г. Иркутска
РФ, г. Иркутск
E-mail: Ashirova_Elena_888@mail.ru*

SPEECH DIAGNOSTICS PERFORMANCE OF FIRST GRADE PUPILS OF THE FIFTH SCHOOL TYPE USING NEUROPSYCHOLOGICAL METHODS

Elena Ashirova

*teacher-logopedist, Regional State Special (Remedial) Educational
Institution Special (Remedial) Secondary General School of the 5th type № 11,
Russia, Irkutsk*

АННОТАЦИЯ

Результаты обследования речи детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, поступивших в 1 класс, с помощью нейропсихологических методов.

ABSTRACT

In the article there are presented speech diagnostic results of the 1st grade pupils having serious speech disorders with the help of neuropsychological methods.

Ключевые слова: Диагностика; экспрессивная речь; импрессивная речь; письменная речь.

Keywords: diagnostics; expressive speech; impulsive speech; written language.

Одним из актуальных вопросов логопедии является изучение структуры речевого нарушения учеников с системной речевой патологией. Общее недоразвитие речи (ОНР) может быть «отягощённым» детской афазией, алалией, ринолалией, дизартрией, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящейся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Картина нарушений у таких детей неоднородна и не исчерпывается речевыми симптомами. Она включает и отставание в формировании других высших психических функций, что затрудняет сам процесс обследования, а впоследствии, возможность определить направления эффективной коррекционно-развивающей работы.

При диагностике первоклассников с речевой патологией мы использовали нейропсихологические методы, позволяющие, в дальнейшем, более полно понять механизмы трудностей обучения письму и чтению. Учёт нейропсихологических особенностей первоклассников поможет педагогу принять во внимание все компоненты, входящие в важную для обучения функцию (чтение, письмо), их готовность к формированию новой функции. По данным нейропсихологии, при обучении письменной речи необходима готовность к переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, а также зрелость серийной организации движений и действий, уровень формирования программирования и контроля произвольных действий, возможности поддержания рабочего состояния.

Большой вклад в разработку теоретических и практических аспектов нейропсихологии внесли Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова, М.Н. Пылаева и др.

Методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной помогла нам глубже обследовать все стороны речи детей 1 класса школы V вида, позволила констатировать уровни сформированности экспрессивной, импрессивной и письменной речи.

В специальную (коррекционную) школу V вида дети поступили по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в количестве 15 человек (3 девочки, 12 мальчиков) со следующими речевыми заключениями: общее недоразвитие речи III уровня — 8 человек; общее недоразвитие речи II уровня (в том числе моторная, сенсомоторная алалия) — 3 человека; заикание (средней, тяжёлой

степени) — 4 человека; нарушение звукопроизношения (в том числе полиморфное) у 10 человек. По результатам диагностики первоклассники были распределены по группам в зависимости от уровней развития экспрессивной, импрессивной и письменной речи:

- Высокий уровень развития измеряемых функций – умеренная недостаточность, приближена к норме.
- Средний уровень развития измеряемых функций – выраженный характер недостаточности.
- Низкий уровень развития измеряемых функций – грубая несформированность.

Показатели обследования экспрессивной речи представлены по уровням в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение первоклассников по уровням сформированности экспрессивной речи

Серии	Моторная реализация высказывания		Словообразовательные процессы		Грамматический строй речи		Связная речь		Номинативная функция речи	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
высокий	5	33	5	33	4	27	5	33	4	27
средний	2	14	7	47	4	27	4	27	5	33
низкий	8	53	3	20	7	46	6	40	6	40

Из таблицы видим, что наиболее успешными выглядят показатели по развитию словообразовательных процессов. Трудности испытывают только при образовании относительных, качественных и притяжательных прилагательных от существительных меньше трети первоклассников.

Наибольшие проблемы вызывает моторная реализация высказывания. Она вызвана нарушениями в звукопроизношении, так как у половины детей они носят полиморфный характер. Большинство первоклассников попадают в речевую школу и логопедических групп дошкольных учреждений, а значит, с ними уже велась логопедическая работа. Однако, поступая в 1 класс, часть звуков не поставлена и не автоматизирована в связную речь по причине трудностей в артикуляционной моторике, в низкой степени

сформированности речевых кинестезий. Слабое переключение при произнесении цепочки слогов приводит к слабой сформированности слоговой структуры слова.

Трудности грамматического строя у 70 % учеников выражаются в построении как сложных предложных конструкций, так и более простых с использованием простых (в, под) и сложных предлогов (из-за, из-под). Наибольшая сложность в построении предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами, а также предложений из слов в начальной форме. Такие предложения требуют не только правильного грамматического структурирования, но и построения верной смысловой программы. При их выполнении дети допускали пропуски и замены слов, смысловые и грамматические ошибки, нарушение порядка слов в предложении.

Показатели сформированности связной речи и номинативной функции речи довольно низкие. Так, около половины учеников испытывают трудности при раскладывании серии картинок, при построении программы высказывания, при нахождении нужных синтаксических и лексических средств, и как следствие, проблема в реализации высказывания. При пересказе текста у детей с низким и средним уровнем отмечаются сложности в восприятии и удержании слухоречевой информации, в выделении смысла текста и его воспроизведении. При пересказе текста множественные лексические, грамматические и семантические ошибки.

Диагностика импрессивной речи показала, что понимание речи у детей с ОНР более сохранно, чем её воспроизведение. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение первоклассников по уровням сформированности импрессивной речи

Серии	Понимание значения слов		Понимание сложных логико-грамматических конструкций		Фонематическое восприятие	
	Количество уч-ся	%	Количество уч-ся	%	Количество уч-ся	%
высокий	3	20	3	20	5	33
средний	7	47	5	33	6	40
низкий	5	33	7	47	4	27

Из таблицы 2. видно, что первоклассники более успешны в понимании значения слов, хотя близкие по звучанию и значению

слова-предметы и слова-действия нередко путаются детьми. Учащиеся с высоким и средним уровнями сформированности фонематического восприятия составляют большинство детей (около 70 %). Им удалось правильно повторить слоги с фонетически близкими звуками. У остальных детей есть как акустические, так и трудности серийной организации речевых движений. Как правило, это учащиеся с полиморфным нарушением звуков. В таблице 2 показано, что у 80 % детей проблемы в понимании сложных логико-грамматических конструкций, а именно, активных с обратным порядком слов и пассивных с прямым и обратным порядком (*Мальчик спасён девочкой. Трактором перевозится машина.*). Сложность вызывают задания и на понимание обратимых предложных конструкций с обозначением места (*Бочонок перед ящиком. Ящик за бочонком.*).

Анализ результатов исследования устной речи показал, что детям с речевой патологией присущи ограниченность словарного запаса, нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Существуют проблемы также и в письменной речи, результаты проверки которой представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Распределение первоклассников по уровням сформированности письменной речи

Серии	Навык языкового анализа		Навык письма		Навык чтения	
	Количество уч-ся	%	Количество уч-ся	%	Количество уч-ся	%
высокий	7	46	2	13	3	20
средний	4	27	6	40	5	33
низкий	4	27	7	47	7	47

Из таблицы 3. видно, что ученики справились с заданиями на проверку звукобуквенного, языкового анализа (их больше 50 %). Трудности были при определении позиции звука и слога в много-сложных словах и со стечением согласных. При исследовании навыков письма первоклассникам предлагались нетрудные задания. Например, написать своё имя, шесть букв (Б, К, З, Ц, Е, Ч), три слова (мама, стол, ствол). На момент обследования у троих отсутствовал навык письма, четвёртый ученик перепутал (заменял) четыре буквы, а пятого написал зеркально, поэтому они получили «ноль» баллов. При проверке навыка чтения выяснилось, что у троих отсутствует навык чтения. У остальных 12 человек побуквенное или послоговое чтение, а поэтому низкая

его скорость. Ученики допускали также ошибки на уровне буквы, слога и слова.

Конечной целью исследования речевой деятельности с помощью нейропсихологических методов являлось более точное определение квалификации речевого нарушения. Количественная и качественная обработка результатов помогли выявить, какие речевые операции и как страдают у ребёнка, и тем самым выяснить, о функциональной слабости каких («передних», «задних») отделов мозга это свидетельствует.

Таким образом, результаты показали, что речевая деятельность детей с заиканием соответствует возрастной норме, так как сохранены остаются все компоненты речи, за исключением темпо-ритмической её стороны. Учащиеся с системной речевой патологией (их большинство — 11 человек) испытывали трудности в понимании речи, особенно логико-грамматических конструкций. В спонтанной речи этих детей наблюдалось обилие лексико-семантических ошибок, бедность или ограниченность словарного запаса, слабая сформированность речевых кинестезий и фонематического восприятия, что говорит о выраженной несформированности «задних» функций головного мозга. У детей с алалией грубо страдает смысловое программирование высказывания, а также речевые операции серийной организации на уровне слова, предложения и связного текста, что указывает на «передние» трудности. Недостатки слухоречевой памяти приводят к нечёткой звуковой и семантической дифференциации названий, что способствует резкому падению продуктивности в учебной деятельности. Коррекционно-развивающую работу с детьми с речевой патологией следует направить на развитие именно этих компонентов языковой способности, учитывая индивидуальные особенности каждого первоклассника. Эффективная коррекционная помощь строится с учётом не только механизмов трудностей, слабых, но и сильных сторон ученика, что возможно при качественной функциональной диагностике, комплексном нейропсихологическом обследовании.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение : трудности обучения и коррекция. М.: МПСИ, 2001. — С. 7—20.
2. Ахутина Т.В. Роль Л.С. Выготского в развитии нейропсихологии // Методология и история психологии. 2007. № 4.
3. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: АЙРИС ПРЕСС, АЙРИС дидактика, 2007.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Черненко Виктория Геннадьевна
педагог-психолог МОБУ «СОШ «№ 12»,
РФ, г. Минусинск
E-mail: Chernenko.Viktoriya-s@mail.ru

THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND SOCIALIZATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Chernenko Viktoriya
teacher-psychologist, General municipal budget institution
«Secondary general school №12»,
Russia, Minusinsk

АННОТАЦИЯ

Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи механизмов психологической защиты и социализации детей младшего школьного возраста. В исследовании выявлена взаимосвязь между формами социализации и степенью выраженности механизмов психологической защиты.

ABSTRACT

This study focuses on the study of the relationship of psychological defense mechanisms and socialization of children of primary school age. The study identified the relationship between forms of socialization and severity of psychological defense mechanisms.

Ключевые слова: психологическая защита; механизмы психологической защиты; социализация.

Keywords: psychological protection; psychological defense mechanisms; socialization.

Актуальность исследования заключается в том, что взаимосвязь психологической защиты и социализации не отрицается практически никем из ученых, но сам механизм этого воздействия до сих пор еще не раскрыт. Полученные в исследовании данные дают возможность расширить и уточнить представления о механизмах психологической защиты (МПЗ), влияющих на социализацию детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: изучить взаимосвязь механизмов психологической защиты и социализации детей младшего школьного возраста.

Методологической основой исследования являются:

- концепции психологической защиты З. Фрейда, И.М. Никольской, Р.М. Грановской [2];
- положения современной психологии об активном и избирательном характере социализации (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская).

Для достижения цели нашего исследования нами использованы **эмпирические методы** для изучения особенностей механизмов психологической защиты (САТ Л. Беллак и С.С. Беллак) и социализации детей младшего школьного возраста (методика «Рисунок самого доброго — самого злого» Р.Р. Калининой, методика «Маски» Т.Д. Марцинковской, социометрия Я. Морено в модификации Я.Л. Коломенского) [1].

Эмпирическая база: МОБУ «Средняя общеобразовательная школы № 12» г. Минусинска. В эксперименте принимали участие 120 детей от 7—10 лет.

Итак, при сопоставлении полученных данных по методикам («Рисунок самого доброго — самого злого» Р.Р. Калининой, «Маски» Т.Д. Марцинковской, социометрия Я. Морено в модификации Я.Л. Коломенского), мы выделили 4 формы социализации (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Представленность различных форм социализации у детей младшего школьного возраста до и после формирующего эксперимента (в %)

Формы социализации Группы	I (низшая)		II (недостаточная)		III (достаточная)		IV (высшая)	
	До	После	До	После	До	После	До	После
1-е классы	3	4	23	21	37	28	37	47
2-е классы	6	1	27	19	27	31	40	49
3-е классы	6	3	23	21	37	27	34	49
4-е классы	6	3	34	22	30	35	30	40

Дети, для которых характерна I форма социализации, не знают и/или не принимают правила, транслируемые взрослыми. Этих детей характеризует прежде всего авторитарный, диктаторский стиль общения.

По тесту САТ дети с I формой социализации идентифицируют себя с тигром, львом, подчеркивая их авторитарную позицию: «Лев — это и есть король, он хоть кого убьет».

Дети, для которых характерна II форма социализации, знают правила, но не желают их соблюдать, но в то же время это несогласие с правилами часто не проявляется открыто. Типичными ответами детей со II формой социализации по методике САТ являются: «Зайчик уже взрослый, он сам себе хозяин», «Заяц убежал от своей семьи, ему надоело быть как слуга».

Дети, обладающие III формой социализации, знают о социальных нормах и правилах, но при этом прослеживается активная позиция взрослых при трансляции норм и ценностей и пассивное отношение к их усвоению со стороны детей. Примером ответа по САТ таких детей является: «Когда родители запрещали, то он сдерживался и не обижался на них».

Дети, для которых характерна IV форма социализации, эмоционально принимают и выполняют установленные нормы и правила поведения. Пример ответа по САТ детей данной группы: «Младший брат говорил: «Если что-то делать сообща, то тогда получится все».

Для достижения цели нашего исследования, мы изучили связь между формами социализации и репертуаром МПЗ. МПЗ мы изучили с помощью методики «САТ» С.С. Беллак и Л. Беллак. Репертуар МПЗ положительно коррелирует с формами социализации ($r_s = 0,54$): чем выше форма социализации, тем большее количество МПЗ ребенок будет использовать. Также мы выявили связь между степенью выраженности отдельных МПЗ и различными формами социализации (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Корреляционные связи между степенью выраженности МПЗ и формами социализации на констатирующем этапе эксперимента (при $p \leq 0,05$)

Формы социализации \ МПЗ	I (низшая)	II (недостаточная)	III (достаточная)	IV (высшая)
Конформность				$r_s = 0,33$
Формирование реакции			$r_s = 0,32$	
Регрессия		$r_s = 0,32$		
Деструктивность	$r_s = 0,30$			

Мы обнаружили прямую корреляционную связь механизма деструктивности с I формой социализации. Дети осуществляют бессознательную разрядку тревоги, возникающей вследствие фрустрации потребности, в агрессии. Также мы выявили положительную корреляционную связь II формы социализации и механизма регрессии. Дети, используя данный механизм, «откачиваются» к ранним, низшим формам поведения.

Также нами была обнаружена прямая корреляционная связь между III формой социализации и таким МПЗ, как формирование реакции. Действие этого механизма приводит к отсутствию целесообразности при выполнении социально-желательных действий. Мы выявили положительную корреляцию IV формы социализации и механизма конформности, что проявляется в подчинении общепринятым традиционным взглядам и требованиям некоторого могущественного лица.

После реализации формирующего эксперимента мы выявили связь между степенью выраженности отдельных МПЗ и IV формой социализации (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Корреляционные связи между степенью выраженности МПЗ и формой социализации на контрольном этапе исследования (при $p \leq 0,05$)

		Формы социализации	
		МПЗ	IV
Конформность			$r_s = 0,29$
Сублимация			$r_s = 0,39$

Дети, для которых характерна IV форма социализации, эмоционально принимают установленные нормы. Дети умеют корректировать усвоенные установки, оставаясь в рамках социальной нормы, что обеспечивает используемый детьми механизм сублимации. Используя механизм конформности, ребенок подчиняется требованиям взрослых. Отношение подчинения у данной группы детей также служит цели обретения успокоения через привязанность, расположение.

Выводы:

1. Взаимосвязь между формами социализации и степенью выраженности МПЗ свидетельствует о том, что определенные МПЗ помогают/препятствуют детям войти в социальную среду.
2. Совокупность определенных МПЗ, их вариативность и изменение в степени выраженности дает возможность детям быстро сориентироваться в новой ситуации и приспособиться к ней.
3. Негибкий и узкий репертуар МПЗ у детей младшего школьного возраста может предсказать характер проблем в процессе социализации так же, как и спектр МПЗ, широкий и варьирующийся, поможет им войти в социум.

Список литературы:

1. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: Пособие по практической психологии. М., 1997. — 176 с.
2. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. — 507 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ СО ЗДОРОВЫМИ И ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ

Ширяева Ольга Александровна

*аспирант Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева,
РФ, г. Красноярск
E-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru*

THE FEATURES PARENTAL UPBRINGING STYLE IN FAMILIES WITH A HEALTHY AND SICKLY CHILDREN

Olga Shirayeva

*Postgraduate student of Krasnoyarsk state pedagogical University
of V.P. Astafyev name,
Russia, Krasnoyarsk*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются основные характеристики привязанности, ее влияние на развитие ребенка в дальнейших периодах жизни, раскрывается особенность ролей отца и матери во взаимодействии с ребенком. Приводятся результаты сравнительного анализа показателей, характеризующих детско-родительские отношения в группах здоровых и часто болеющих детей раннего возраста, обозначена дифференциация в отношениях ребенка с матерью и отцом, представлены основные компоненты стиля родительского воспитания, способствующие формированию надежного типа привязанности детей к родителям.

ABSTRACT

This article discusses the main characteristics of affection, influence's it on the development of the child in later periods of life, reveals a feature of the roles of father and mother in interaction with the child. The results

of comparative analysis of indicators of children's and parent relationships in groups of healthy and sickly children of early age, marked differentiation in respect of the child to the mother to the father, presents the main components of the style of parenting, contributing to the formation of a reliable type of attachment to parents.

Ключевые слова: привязанность; типы привязанности; детско-родительские отношения; условия воспитания; функциональный и дисфункциональный стиль воспитания.

Keywords: attachment; types of attachment; parenting; conditions of education; functional and dysfunctional parenting styles.

В психологической научной литературе привязанность рассматривается как устойчивая взаимосвязь между людьми, источником психологической и эмоциональной близости, продолжительной во времени и независимой от местонахождения людей. Развитие привязанности к родителям представляет важную фазу в нормальном психическом развитии детей». Для описания характеристики надежной привязанности исследователи выделяют следующих признаков: 1) успокоить ребенка лучше других способен именно объект привязанности; 2) ребенок чаще всего адресует обращения за утешением чаще объекту привязанности, а не другим взрослым; 3) ребенок значительно реже переживает состояние тревоги и испытывает страх в присутствии значимого человека [2, с. 106].

Родительская поддержка особенно важна для ребенка в раннем возрасте, поскольку ее дефицит становится причиной выраженного нарушения психического и физического созревания ребенка, дезадаптации, психосоматических расстройств, дезинтеграции привязанности как важнейшего фактора психического развития. Роли, выполняемые матерью и отцом в общении с ребенком, имеют свои особенности. Преимущественно матери держат ребенка на руках, успокаивают, когда он тревожится, удовлетворяют жизненные потребности. Вовлечение детей в новые виды деятельности, стимуляция физической и игровой активности принадлежит отцам. Дети особенно нуждаются в матери, когда расстроены или испытывают чувство страха, а отцам отдают предпочтение как равноправным участникам игр и организаторам пространства для исследовательской деятельности. Дети, надежно привязанные к обоим родителям, проявляют активный интерес к общению с незнакомыми людьми [1, с. 23].

Детско-родительская привязанность в период раннего детства, в основе которой заложен механизм импринтинга и имитации родительского поведения, обуславливает способность ребенка к социализации в более старшем возрасте, приобретать правильные стереотипы поведения [3, с. 35]. Различные варианты нарушения детско-родительской привязанности детерминируют дальнейшее развитие ребенка, способность формировать отношения привязанности со значимыми людьми и особенности взаимодействия с окружающим миром.

С целью изучения специфики привязанности часто болеющих детей проводилось исследование, ориентированное на выявление предпочитаемого в семье объекта привязанности часто болеющих детей и определение особенностей родительского отношения со стороны матери и отца. Констатирующий эксперимент осуществлялся в период с ноября 2012 года — март 2013 года на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего типа города Красноярска: МБДОУ № 5, МБДОУ № 138, МБДОУ № 108, МБДОУ № 224, МБДОУ № 234. В исследовании приняли участие 160 родителей (80 полных семей), в возрасте от 24—35 лет, 80 детей в возрасте от 3—4-х лет, распределенные по группам здоровых (39 человек) и часто болеющих детей (41 человек), 37 девочек и 43 мальчика. В состав группы часто болеющих детей входило 21 мальчик и 20 девочек, в группу здоровых детей — 22 мальчика и 17 девочек.

Разработанный диагностический кейс для проведения исследования включал для родителей — анкету «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» (Е.И. Захаровой), для детей — опросник по исследованию детско-родительских отношений А.И. Захарова и проективные методики «День рождения» (М.Н. Панфиловой), «Почта» (модификация теста Е. Антони, Е. Бине).

Результаты диагностического обследования и проведенный их сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Надежный тип привязанности преобладает в отношениях ребенка и матери как в группе здоровых, так и часто болеющих детей. Не смотря на то, что 60 % часто болеющих детей отмечают, что «мама всегда все запрещает мне», она является самой доброй и хорошей, с ней ребенок готов поделиться своими секретами, в случае переживания тревоги и страха желает обратиться к ней за помощью, мама в большей мере, чем папа, уделяет внимание деятельности ребенка, организует с ним игру, ей он желает помогать выполнять домашнюю работу.

2. Среди существенных различий между группой здоровых и часто болеющих детей можно отметить: выбор отца в качестве главного члена семьи, признание авторитета отца часто болеющими детьми и предпочтение здоровыми детьми авторитета матери в семье, ее главенствующей функции. Часто болеющие дети ввиду соматической ослабленности и периодического пребывания под четким контролем и наблюдением со стороны родителей более конформны по сравнению со здоровыми детьми. Очевидная эмоционально-психологическая значимость матери в их жизни сочетается с формальным признанием ведущей роли отца в семье, что также может быть связано с реализацией им контролирующей и санкционирующей функции. Согласно методике «Почта» большинство часто болеющих и здоровых детей отмечают, что «Папа их часто наказывает и ругает». Главенствующее положение в семье для здоровых детей занимает мама, обеспечивающая удовлетворение актуальных потребностей ребенка.

3. Поло-ролевая идентификация в группах часто болеющих и здоровых детей в норме, предпочтения в выборе будущей профессии и выполнении социальной роли обусловлено половой принадлежностью: мальчики желают подражать отцу, а девочки — матери. Можно сделать вывод о том, что действия родителей в семьях со здоровыми и часто болеющими детьми не провоцируют ребенка отстраниться от отца или матери и следовать паттерну социального поведения противоположного пола. Дети стремятся следовать за представителем своего пола и приобретают важный опыт для дальнейшей жизни.

В итоге обработки результатов исследования в группе часто болеющих детей было установлено, что 68 % надежно привязаны к матери и, соответственно, амбивалентный тип привязанности развит в отношении отца, 5 % детей надежно привязаны к отцу и амбивалентно привязаны к матери, 27 % детей надежно привязаны к обоим родителям.

В группе здоровых детей 62 % надежно привязаны к матери и, соответственно, амбивалентный тип привязанности развит в отношении отца, 8 % детей надежно привязаны к отцу и амбивалентно привязаны к матери, 30% детей надежно привязаны к обоим родителям.

Анализ диагностических данных по методике для родителей «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» позволила сделать выводы о том, что для 66 % (48 % — матерей и 18 % — отцов) родителей характерен условно обозначенный нами

функциональный стиль воспитания, а для 34 % (31 % — отцы, 3 % — матери) родителей — дисфункциональный стиль воспитания.

Функциональный стиль родительского отношения, определяющий формирование надежного типа привязанности, предполагает высокий уровень развития следующих способностей и компетенций, допускается также средний уровень развития компонентов стиля воспитания, но в количестве не более трех:

1. Способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка: родитель легко догадывается о том, что беспокоит ребенка, о причинах поведения ребенка, чем ребенок расстроен.

2. Способность к сопереживанию: родитель способен испытывать те же чувства, которые испытывает ребенок, настроение родителя зависит от настроения ребенка, и он легко перенимает веселый настрой ребенка.

3. Чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком: родитель испытывает чувства любви и нежности, способен чувствовать, что ребенок любит его, получает удовольствие от общения с ребенком.

4. Безусловное принятие.

5. Отношение к себе как к родителю: родителю нравится его социальная роль «матери» или «отца», родитель верит в свою способность справиться с большинством проблем и ситуаций в воспитании ребенка, родителю удается научить ребенка, что и как делать.

6. Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия: родитель редко повышает голос, приятно проводит время с ребенком, теплые и спокойные взаимоотношения с ребенком.

7. Стремление к телесному контакту: родитель часто гладит ребенка по голове, хочет взять его на руки, ребенок любит прижиматься к родителю.

8. Оказание эмоциональной поддержки: родитель часто дает ребенку понять, что верит в его силы, сообщает ребенку о том, как высоко ценит его старание и достижения, хвалит своего ребенка.

Дисфункциональный стиль родительского воспитания характеризуется преобладанием низкого и среднего уровней развития компонентов стиля родительского воспитания:

1. Способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка: Родитель способен догадаться о желаниях и чувствах ребенка, но не всегда доступно понимание причин наблюдаемых состояний или чувства и желания ребенка для родителя неизвестны, ребенок кажется родителю равнодушным и не понятно, что он чувствует.

2. Способность к сопереживанию: часто родитель не может разделить радость ребенка, капризы ребенка не портят хорошее настроение родителя, родитель не понимает как из-за пустяков, на его взгляд, может испортиться настроение ребенка. Возможно, что родитель умеет воспринимать плохое и хорошее настроение ребенка, зарядиться положительными эмоциями от ребенка, но недостаточно чувствителен к расстройствам ребенка.

3. Чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком: родитель чувствует любовь, испытываемую ребенком к нему, родителю нравится общаться с ребенком, но часто поведение ребенка вызывает раздражение. Вероятно так же, что родителю бывает стыдно за своего ребенка, родитель отмечает, что ребенок часто делает вещи, которые ему досаждают, устает от общения с ребенком.

4. Родитель хотел бы многое изменить в своем ребенке, родителя удручает, что ребенок растет не таким, каким бы ему хотелось.

5. Отношение к себе как к родителю: Воспитание — это сложная проблема для родителя, задача воспитания слишком сложна для него, находит, что гораздо менее способен хорошо заботиться о своем ребенке, чем ожидал.

6. Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия: ребенок редко реагирует спокойно на требования родителя, часто у родителя и ребенка возникает взаимное недовольство, занятия с ребенком часто заканчиваются ссорой.

7. Стремление к телесному контакту: родитель редко сажает ребенка к себе на колени, испытывает раздражение, когда ребенок буквально «липнет» к нему, родитель полагает, что если часто обнимать и целовать ребенка, можно заласкать и испортить его характер. Возможен такой вариант, что родитель гладит ребенка по голове, обнимает, но при этом навязчивое поведение ребенка, с целью привлечь к себе внимание, периодически вызывает у родителя раздражение.

8. Оказание эмоциональной поддержки: родитель верит в силы своего ребенка, но не подчеркивает каждый успех ребенка, временами и проявляет строгость по отношению к ребенку и его поведению. Характерным может являться то, что если у ребенка что-то не получается, он должен справиться с этим самостоятельно, родитель не поощряет мелкие успехи ребенка, по его мнению, это может его избаловать, родитель часто бывает строгим со своим ребенком.

Список литературы:

1. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Как развивается малыш в раннем возрасте. М.: Детская психология для родителей, 2008. — 187 с.
2. Смирнова Е.О. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — с. 105—117.
3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Издательство Института психотерапии, 2009. — 208 с.

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИМИДЖА СТУДЕНТА ВУЗА

Жеребненко Оксана Александровна

*канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии,
факультет дошкольного, начального и специального образования
Белгородского государственного
научно-исследовательского университета,
РФ, г. Белгород
E-mail: oxa1976@yandex.ru*

DETERMINING THE SPECIFICITY OF COGNITIVE COMPONENTS OF IMAGE OF UNIVERSITY STUDENTS

Oxana Zherebnenko

*candidate of psychological sciences, senior teacher of chair of psychology,
faculty of the preschool, primary and vocational education
of Belgorod state research university,
Russia, Belgorod*

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются социально-психологические особенности и факторы развития имиджа студентов ВУЗа.

Доказывается, что социально-психологические особенности имиджа студентов ВУЗа опосредуются условиями обучения и степенью включения индивида в совместную деятельность, а так же проявляются в структуре и содержании мотивационной, когнитивной и деятельностной сфер личности.

ABSTRACT

We consider the socio-psychological characteristics and factors of development image of university student.

It is proved that the socio-psychological characteristics of the image of university students mediated learning conditions and the degree of inclusion of the individual in joint ventures, as well as manifested

in the structure and content of the motivational, cognitive and activity spheres of the person.

Ключевые слова: образ; статус; впечатление; престижность; стереотип; ценность; Я-реальное; Я-идеальное.

Keywords: image; status; experience; prestige; stereotype; value; real-I; I-ideal.

Социально-экономическая и политическая жизнь современной России влечет за собой изменения жизни социальных групп, а так же жизни каждого человека. Ярко выраженную социальную значимость приобретают особенности человека, его способности, профессиональная подготовка, восприимчивость к нововведениям, готовность к творческому поиску и контакту [10, с. 12]. Необходимость формирования нового стиля социального поведения, отвечающего задачам современного этапа развития общества, ведет к актуализации проблем, связанных с таким явлением как имидж и вызывает потребность в изучении условий и механизмов его развития и функционирования в обществе [1, с. 18].

В обществе все более закрепляется представление об имидже как об определенной ценности, от успешности, которой зависит жизненный успех и успешность любой деятельности.

Подход к исследованию имиджа студентов с позиции движущих сил его развития многими авторами признается весьма перспективным. Это работы отечественных (Г.Г. Почепцова, Г.М. Андреевой, П.С. Гуревича, Е.Б. Перельгиной, В.М. Шепеля и др.) и зарубежных (П. Берд, К. Боулдинга, Э. Сэмпсон, Д. Бурстина, Э. Гофмана, Б. Сэма, Дж. Ягера и др.) исследователей [9, с. 47].

В социальной психологии понятие имиджа сегодня занимает важное место. Категория имиджа аккумулирует в себе элементы онтологии, то есть отражение содержания объекта [2, с. 97]. Формирование позитивного имиджа, в настоящее время, становится актуальной темой в политической и деловой сферах, а так же и в студенческой среде. Изучение и формирование имиджа студента того или иного вуза особенно актуально и важно на сегодняшний день. При постоянном возрастании требований к будущему профессионалу, к современному специалисту формируется не только образ студента, но и образ вуза, в котором получает образование будущий специалист [8, с. 62]. Вместе с тем изменяется и сам имидж студентов. Различные аспекты обобщенного образа студенчества закрепляются в массовом сознании в виде стереотипов. Происходит это не только

в сознании самих студентов вузов, но и накладывает отпечаток на его восприятие общественностью [3, с. 75]. От того, как представлен образ студентов того или иного вуза в сознании общественности, во многом зависит процесс привлечения абитуриентов, реализация перспективных проектов, общее положение вуза в образовательной системе [7, с. 97]. При исследовании когнитивного компонента имиджа студентов вуза, мы изучали систему представлений студентов о себе на уровне образов «Я-реальное», «Я-идеальное», а также образы типичного студента своего факультета (автостереотип) и образы типичного студента другого факультета (стереотип).

Целью исследования являлось:

- сравнение образов «Я-реальное», «Я-идеальное»;
- выявление особенностей стереотипов и автостереотипов у студентов различных факультетов обучения;

Анализ результатов показал, что идеал студенчества (образ «Я-идеальное»), отражая социальные ожидания по отношению к образу студента, включает его способности к взаимодействию в учебном процессе, высокий интеллект, общительность, ответственность, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, а также обаяние, хорошие манеры, внимательность, порядочность, эмпатийность, аккуратность.

Общими характеристиками образов являются: активность, жизнерадостность, привлекательность, интеллектуальность, общительность, самостоятельность, творчество, развитие, эрудированность. Имидж студента, ассоциируется с развивающейся, активной, целеустремленной личностью. В то же время развитие образа студента в континууме «Я-реальное»-«Я-идеальное» происходит, прежде всего, в сферах: межличностное взаимодействие, визуальный имидж, интеллектуальность [6, с. 27].

В образ «Я-реальное» включаются: владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, выразительная и естественная жестикуляция и мимика, высокий интеллект, и если современный стиль одежды отмечается как элемент и того и другого образа, то в образе «Я-идеальное» он конкретизируется, к нему добавляются такие характеристики, как классический стиль одежды и умеренный макияж.

К визуальному имиджу студента отнесены не только требования к его внешнему виду, но и отношение студента к возможностям улучшения своего образа. Особо выделяется умение придерживаться классического и одновременно современного стиля одежды с гармоничным сочетанием цветов, умеренным макияжем

и количеством аксессуаров; опрятность внешнего вида; уверенный выразительный голос; выразительность и естественность жестикуляции и мимики. По мнению большинства экспертов, визуальный имидж лишь частично соответствует тем требованиям, которые к нему предъявляются.

В образе «Я-идеальное» внешний вид конкретизируется, к нему добавляются такие характеристики, как классический стиль одежды и умеренный макияж. Статистический анализ имеющихся различий в процентном распределении оценок в образах «Я-реальное» и «Я-идеальное» показал значимость этих различий (эмпирическое значение критерия хи-квадрат 13,73 при табличном значении 9,21 с вероятностью допустимой ошибки 0.01 и числе степеней свободы 2). Такие эмпирические факты подтверждают необходимость определённой работы по улучшению визуального имиджа студентов вуза.

Таким образом, образ «Я-реальное» характеризуется дифференцированностью, индивидуализированностью, в то время как образ «Я-идеальное» — обобщенностью оценок.

Нами также проводился сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей стереотипов и автостереотипов. Целью этого анализа было выявление «согласованности — рассогласованности» представлений об имидже студента на уровне общественного сознания и самосознания самих студентов.

Анализ зоны интеграции образов позволил выявить ее когнитивную сложность и особенности содержания.

В задачу входило описание образа студента того или иного факультета с помощью прилагательных (качеств).

В содержании зоны интеграции отражены: отношение к деятельности, самооценка, творчество, визуальные особенности имиджа, особенности межличностных взаимоотношений, интеллект, эмоциональная сфера личности, нравственность, активность, сложность личности, толерантность. Всего 11 компонентов (таблица 1).

Таблица 1.

Содержание зоны интеграции образов «стереотип-автостереотип»

Сферы	Факультет социальной педагогики и психологии	Педагогический факультет	Факультет художников и модельеров	Факультет физической культуры и спорта	Физико-математический факультет
1. Отношение к деятельности		*			*
2. Самооценка		*		*	
3. Креативность	*	*	*		
4. Внешний имидж	*	*	*		
5. Межличностные взаимоотношения (общение)	*	*	*	*	
6. Эмоциональная сфера	*	*	*		
7. Интеллектуальность	*				*
8. Толерантность	*				
9. Сложность	*				
10. Активность			*	*	
11. Принципиальность (нравственность)					*
Всего сфер	7	6	5	3	2
Когнитивная сложность (стереотип/автостереотип)	34/24	30/16	30/26	18/3	20/10
Совпадения (%)	54	75	57	46	70

Анализ характеристик стереотипов, не встречающиеся в автостереотипах, включает, как позитивные, так и негативные оценки. Например, педагог эрудированный, интеллектуальный, но занудный, педантичный, спортсмен — амбициозный, демонстративный, но в то же время оптимистичный, интересный, веселый, и др.

В результате анализа выявлено:

1. Базовыми характеристиками на уровне общественного сознания и самосознания самих студентов в оценке имиджа студента являются черты личности, отражающие особенности межличностных взаимоотношений, внешние особенности, а также творчество личности [4, с. 84].

2. Когнитивная сложность стереотипов превышает когнитивную сложность автостереотипов, включая в себя в большей мере противоречивые и негативные оценки. При этом выявлены особенности в содержании стереотипов в зависимости от характера деятельности экспертов.

3. Умение соответствовать оценке общества, прогнозировать ее, характеризует, прежде всего, будущих психологов и педагогов.

4. Личностные признаки и качества, приписываемые человеку как представителю той или иной профессиональной группы создают целостные структуры, образование которых подчинено целостному образу вуза или специальности [5, с. 71].

Эти зоны могут стать предметом отдельного анализа в исследовании и развитии имиджа студентов того или иного факультета или вуза.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия/ Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская М.: Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
2. Егорова Е.В. Имидж лидера/ Е.В. Егорова Психологическое пособие для политиков М.: Общество «Знание». Росс. Центр политических консультаций «Пикколо М», 1994. — 265 с.
3. Климов Е.Л. Психология профессионального самоопределения/ Е.Л. Климов Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
4. Назаретян Л.П. Психология массового стихийного поведения/ Л.П. Назаретян М.: РАГС, 1997. — 112 с.
5. Перельгина Е.Б. Психология имиджа / Е.Б. Перельгина М.: Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
6. Перельгина Е.Б. Социально-психологические исследования имиджа лидера в сфере образования / Е.Б. Перельгина Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования М.: ИНК госслужба, 2003. — 73 с.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики/ В.Ф. Петренко Учебное пособие М.: Издательство Московского Университета, 1997 — 120 с.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский Учебное пособие Ростов-н/Д.: издательство «Феникс», 1996. — 512 с.
9. Шепель В.М. Управленческая психология/ В.М. Шепель М.: Экономика, 1984. — 246 с.
10. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80s / R.C. Rogers. Columbus, OH: Charles Merrill, 1983. — 312 p.

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
XL международной научно-практической конференции

№ 5 (40)
Май 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 27.05.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,25. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, 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