

Научное партнерство «Аргумент»
Молодежный парламент Липецкой области
Северо-западный государственный заочный
технический университет
Липецкое региональное отделение
Общероссийской общественной организации
«Российский союз молодых ученых»
Научно-исследовательский центр «Аксиома»
Издательский центр «Гравис»



«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

Российская Федерация, г. Липецк
24 сентября 2011 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

Издательский центр «Гравис»
Липецк, 2011

Научное партнерство «Аргумент»
Молодежный парламент Липецкой области
Северо-Западный государственный заочный технический университет
Липецкое региональное отделение Общероссийской общественной
организации «Российский союз молодых ученых»
Научно-исследовательский центр «Аксиома»
Издательский центр «Гравис»

VII-я Международная научная конференция
**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

Российская Федерация, г. Липецк,
24 сентября 2011 г.

СБОРНИК ДОКЛАДОВ

Ответственный редактор:

А.В. Горбенко

Издательский центр «Гравис»
Липецк, 2011

УДК 159.9:37
ББК 88
С56

Актуальные вопросы современной психологии и педагогики
[Текст]: Сборник докладов VII-й Международной научной
конференции (Липецк, 24 сентября 2011 г.). / Отв. ред.
А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. – 192 с.

Сборник включает тексты научных докладов участников VII-й
Международной научной конференции «Актуальные вопросы
современной психологии и педагогики», состоявшейся 24 сентября
2011 г. в г. Липецке (Российская Федерация). В сборнике
представлены научные доклады из Казахстана, Литвы, России,
Узбекистана, Украины.

Доклады сгруппированы по секциям в соответствии с принятой
классификацией направлений в экономической науке.

Редакционная коллегия сборника:

Воробьева О.В., г. Рязань, Россия
Боброва Л., г. Шяуляй, Литва
Грищенко Г.В., г. Николаев, Украина
Пенев С.Д., г. Русе, Болгария
Сатиева Ш.С., г. Семипалатинск, Казахстан
Шматко А.Д., г. Санкт-Петербург, Россия
Горбенко А.В., г. Липецк, Россия
Мясоедов Д.Н., г. Липецк, Россия
Акрамова Л.Ю., г. Ташкент, Узбекистан
Глазунова И.Н., г. Липецк, Россия
Егоров А.И., г. Липецк, Россия
Мосолова Е.М., г. Липецк, Россия
Черепнин В.В., г. Липецк, Россия

ISBN 978-5-4353-0014-7



9 785435 300147

© Коллектив авторов

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

| | |
|---|----|
| <i>Н.В. Иванова.</i> Выбор будущей специальности | 9 |
| <i>И.Н. Лобачук.</i> Реализация экологического образования в учебно-воспитательном процессе в школах ФРГ | 10 |
| <i>К.С. Сергеева.</i> Технологическая культура как составляющая психолого-педагогической культуры педагога..... | 13 |
| <i>С.П. Табакова.</i> Рефлексия как фактор нравственной регуляции поведения и ее развитие в младшем школьном возрасте | 15 |

Секция 1.2. Теория и методика обучения и воспитания

| | |
|---|----|
| <i>Т.П. Жуйкова.</i> Психолого-педагогические условия ценностного самоопределения студентов педагогического колледжа | 22 |
| <i>Л.Н. Зырянова, О.В. Огороднова.</i> Социальные сервисы как образовательная информационно-коммуникационная технология и их использование в работе учителя начальных классов | 25 |

Секция 1.4. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

| | |
|---|----|
| <i>Л. Боброва, Р. Тамулайтене.</i> Актуализация спортивных значений в культурной памяти: исследование случая | 31 |
| <i>Д.Г. Шитов, А.Н. Онищенко.</i> Профессионально-прикладная физическая подготовка будущих музыкальных руководителей | 39 |
| <i>Э.А. Шумейко.</i> Элементы игровых видов спорта в профессионально-прикладной физической подготовке студентов вузов | 43 |

Секция 1.5. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

| | |
|--|-----------|
| <i>И.С. Янкова-Стефановская, О.Ю. Фролова, Н.В. Репина. Роль общественно-образовательного проекта «Музыкальная гостиная» в формировании современной личности</i> | <i>48</i> |
|--|-----------|

Секция 1.6. Теория и методика дошкольного образования

| | |
|---|-----------|
| <i>Л.Н. Евсеева. Интеграция – инновационная модель организации образовательного процесса в ДОУ</i> | <i>54</i> |
| <i>Л.В. Петухова. Методологический аспект использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности в развитии художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста</i> | <i>55</i> |

Секция 1.7. Теория и методика профессионального образования

| | |
|--|-----------|
| <i>Л.Ф. Афонченко. Развитие коммуникативных способностей студента-музыканта в процессе его профессионально-педагогической подготовки в вузе</i> | <i>63</i> |
| <i>Н.С. Бушмакина, О.Ф. Шихова. Проектирование компетентностно-ориентированных оценочных средств в системе среднего профессионального образования</i> | <i>67</i> |
| <i>А.В. Виневская. Организационные формы работы по развитию профессионально-личностного потенциала учителя-дефектолога (логопеда) в системе вузовской подготовки</i> | <i>71</i> |
| <i>А.В. Виневская, А.А. Надирян, Ю.В. Неткачева, И.В. Павлова, Н.С. Донченко, Т.В. Столбунова. К вопросу об актуальности подготовки логопеда в педагогическом вузе</i> | <i>78</i> |
| <i>Н.В. Владова. Исследование мотивации к учебной деятельности студентов высших учебных заведений</i> | <i>80</i> |
| <i>Е.Л. Гусейнова. Компетентностный подход – приоритетное направление высшего профессионального образования</i> | <i>82</i> |
| <i>А.И. Евдокимова. Управление развитием мировоззрения в модели поведения личности</i> | <i>85</i> |
| <i>Б. Курбанов. Способы и средства повышения самостоятельности первокурсников</i> | <i>88</i> |

| | |
|--|-----|
| <i>С.А. Медведева.</i> Изучение ценностных ориентаций менеджеров-студентов высшей школы | 93 |
| <i>А.Я. Немыкин.</i> Вопросы раздела «Гидросфера» в едином государственном экзамене | 95 |
| <i>И.В. Пончевная.</i> Концепция построения современного профессионально-педагогического образования. Тенденции и проблемы | 98 |
| <i>Н.В. Сергеева.</i> Формирование профессиональных компетенций бакалавров-менеджеров в институте МИРБИС | 100 |

Секция 2.1. Общая психология, психология личности, история психологии

| | |
|---|-----|
| <i>В.В. Зуйков, Е.В. Звонова.</i> Проблема исследования времени в психологии | 108 |
| <i>М.В. Сытько.</i> Теоретические подходы к пониманию идеалов личности..... | 112 |
| <i>Т.И. Сытько.</i> Семейная сепарация: факторы неудовлетворенности взаимоотношениями с отцом | 114 |

Секция 2.2. Психофизиология

| | |
|---|-----|
| <i>О.А. Драганова.</i> Психологическое и психосоматическое здоровье современных школьников..... | 117 |
|---|-----|

Секция 2.3. Психология труда, инженерная психология, эргономика

| | |
|--|-----|
| <i>Л.М. Королев.</i> Психология эффективной профессиональной деятельности специалиста | 122 |
| <i>Г.С. Сатиева, А.А. Коньрова, М. Касымханова.</i> Групповые методы в работе школьного психолога | 123 |
| <i>Н.Л. Торолченкова.</i> Психологическое сопровождение профессиональной деятельности молодых руководителей социальной сферы | 125 |

Секция 2.4. Медицинская психология

| | |
|---|-----|
| <i>Г.К. Джумажанова, А.К. Аманова, Г.А. Жакпарова.</i> К проблеме суицидальных тенденций подросткового периода..... | 128 |
| <i>Т.В. Кулемзина.</i> Психологическая составляющая деятельности врача восточной медицины | 130 |
| <i>Г.С. Сатиева.</i> Анализ скрининговых обследований на рак молочной железы за 2008-2010 годы КГКП «ЦПМСП №17 г. Семей» | 131 |
| <i>Г.С. Турсунгожинова, С.С. Омарова, Э.Ж. Кабдуалиева.</i> Исследование когнитивных особенностей лиц, проживающих в экологически неблагоприятном регионе | 133 |

Секция 2.5. Социальная и политическая психология

| | |
|---|-----|
| <i>С.С. Даутова.</i> Формирование основ советской избирательной системы конституцией 1918 года | 136 |
| <i>Н.Т. Колесник, Е.А. Киселева.</i> Особенности этнических стереотипов у представителей этнических групп | 139 |

Секция 2.7. Педагогическая психология

| | |
|--|-----|
| <i>А.П. Елякина.</i> Дистанционное обучение в Республике Казахстан ... | 147 |
| <i>О.В. Исаакян.</i> Моделирование образовательной дизайн-среды как фактора психологической безопасности личности школьника..... | 150 |
| <i>М.В. Лядова.</i> Создание психологического комфорта как одно из условий формирования познавательной мотивации на уроке физики | 153 |
| <i>О.М. Медведева, М.В. Рябова.</i> Профессионально важные качества современного учителя | 157 |
| <i>Ш.С. Сатиева, Д.Ж. Искакова.</i> Инновационные проблемы развития системы образования Республики Казахстан | 159 |
| <i>Ш.С. Сатиева, М. Калхаманова.</i> Дистанционное обучение как один из новых методов обучения в Республике Казахстан..... | 162 |
| <i>Н.Л. Торолченкова.</i> Социально-психологический аспект продуктивной профессионализации молодых управленческих кадров муниципального уровня | 163 |

Секция 2.8. Коррекционная психология

| | |
|--|-----|
| <i>В.В. Ершова.</i> Трудовая деятельность как средство всестороннего развития детей с комплексными нарушениями слуха и интеллекта | 168 |
| <i>В.А. Королева.</i> Психологические особенности развивающего обучения детей с ограниченными интеллектуальными возможностями | 171 |
| <i>С.А. Локтаева.</i> Условия и факторы, способствующие помощи семьям военнослужащих и коррекции специфических свойств личности детей офицеров | 172 |
| <i>И.Н. Серова.</i> Проявления дезадаптации у детей раннего возраста в условиях дошкольного учреждения | 177 |

Секция 2.9. Психология развития, акмеология

| | |
|--|-----|
| <i>С.М. Буянова.</i> Самоописания взрослого человека | 179 |
| <i>А.Ю. Трунов.</i> Психолого-акмеологическая типология работников локомотивных бригад по уровню и структуре их профессиональной адаптации | 184 |

Секция 1.1

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫБОР БУДУЩЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Северо-Казахстанский государственный
университет им. М. Козыбаева
г. Петропавловск, Казахстан

Химическое направление в образовании сейчас особенно актуально. Но, к сожалению, очень малое число абитуриентов выбирает химические специальности для своей будущей деятельности.

Проблема заключается в том, что выпускники, как и их родители, очень плохо представляют себе перспективы дальнейшего трудоустройства. Особой популярностью вот уже на протяжении нескольких лет пользуются экономические и юридические специальности. Также большое количество выпускников выбирают такие специальности, на которые выделяется много грантов (бюджетных мест) и низкие проходные баллы. На химические специальности проходной балл выше, к тому же химия более сложный учебный предмет, чем география или биология.

Опрос студентов 1-2 курсов естественно-географического факультета показал, что большинство студентов, выбравших педагогические специальности, сделали свой выбор осознанно. Они достаточно хорошо знают историю вуза и факультета, имеют представление о своей будущей специальности. При этом студенты первого курса в меньшей степени имеют представление о своей будущей специальности. Но, тем не менее, только 50% студентов 2-го курса утверждают, что они собираются работать по выбранной специальности, 14,3% студентов ответили отрицательно на этот вопрос. 31,3% студентов не собираются повторять свой выбор. Эти результаты объясняются самими студентами при ответе на вопрос «Чем Вы руководствовались при выборе своей специальности?». Только 7,1% студентов считают выбранную специальность своим призванием, 23,2% студентам специальность понравилась больше других, большая часть – 34,8% – руководствовались распределением грантов и 23,3% выбрали эту специальность по другим причинам. Студенты 1-го курса лишь в 3,0% случаев ответили, что не собираются работать по выбранной специальности, при этом 16,0% ещё не решили. Не собираются повторять свой выбор при этом 22,0% студентов. При выборе специальности студенты 1-го курса в 40% случаев руководствовались распределением грантов.

Таким образом, мотивация получения образования очень разнoplановая. В ней прослеживается ориентация как на профессиональное, так и на личное самоопределение. Для дальнейшего успешного обучения студентов в вузе необходимо учитывать мотивацию получения высшего образования [1, с.72]. В последнее время отчётливее становится тенденция построения студентом образова-

тельного пути, в котором основой становится именно личностное начало, жизненные ориентиры [2, с.80]. Построение образовательного пути студентом связывают с понятием «индивидуальный образовательный маршрут». Тип индивидуального образовательного маршрута определяется рядом факторов, в том числе целями, задачами и результатами, к которым стремится студент, получая образование.

Литература

1. Лабунская Н.А. Педагогическое исследование современного студента. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. -76 с.

2. 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. – 205с. С.79-90.

Связь с автором: julex-9803@mail.ru

И.Н. Лобачук

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ШКОЛАХ ФРГ

Винницкий торгово-экономический институт
Киевского национального торгово-экономического
университета
г. Винница, Украина

Исследователи, проводя эмпирические исследования в Институте педагогики естественных наук г. Киль, определили 4 основных критерия экологического образования школьников: ситуационный подход, деятельностный подход, проблемный подход, системный подход.

Ситуационный подход (С. П.): подход в экологическом обучении/изучении, при котором темами изучения являются актуальные проблемы из окружающей школьников среды, при этом могут фигурировать и темы глобального масштаба.

Деятельностный подход (Д. П.): подход в экологическом обучении/ изучении вместе, при котором учитель и школьники решают на практике экологическую проблему. При этом задействуется эмоционально-чувственная сфера личности "Разум, сердце, рука". В области предметов естественнонаучного цикла такие инициативы называются деятельностным подходом на естественнонаучной основе (Д. П.

ЕЛ. При проведении Д. П. Е. зачастую используют экспериментальный материалы (Э. М. V Д. П. Е. может и состояться в рамках естественнонаучных предметов, к примеру, в социальной (сфере дискуссии с представителями разных объединений, гражданских союзов): деятельностный подход на социально-научной основе (Д. П. С): охватывает отношение общества к экологическим вопросам.

Деятельностный подход зачастую приводит к конкретным продуктам процесса обучения, как например, разработке тематических материалов (Т. М.), к примеру карты местности, города с указанием горячих точек транспортного движения.

Проблемный подход (П. П.) - подход в экологическом обучении, при котором учитель вместе с учениками изучают определенную экологическую проблему, выделяя существующее противоречие и возможные пути его разрешения или сглаживания. Данный подход подразумевает формирования у школьников а), умения критически оценивать ситуацию, результаты (своей) деятельности и б), стремления разрешить проблему.

Деятельностные подходы Д. П. Е. и Д. П. С, помимо изучения экологических закономерностей через деятельность, занимаются и основными вопросами изучения правильности применяемых приемов и достигнутых результатов, так же как и например оценкой качества экологических программ.

Таким образом деятельностный подход на естественнонаучной основе переходит в проблемно-ориентированный подход на естественнонаучной основе (П. П. Е.) и аналогично Д. П. С. переходит в П. П. С.

Системный подход (С. П.) - подход в экологическом обучении, при котором изучение строиться через познание системных взаимосвязей. При этом человек занимает не главенствующую позицию, а является одним из равноправных субъектов экологической системы. Данный подход строиться на изучении причинно-следственных свойств экологических систем, а так же ее проблемного, исторического и процессуального характеров.

В исследовании были выявлены используемые учителями формы обучения школьников экологии при реализации деятельностного подхода. Первое место занимают рефераты школьников, которые отмечены в 36,5% от всех тем. Второе место - наблюдения природы 25,8% тем. Третье место 23,3% приходится на следующие мероприятия: осмотр очистных сооружений, водонапорной станции, АЭС, ТЭЦ, промышленных предприятий, сотрудничество с экологическим центром, домом для животных, крестьянскими хозяйствами, лестничествами, участие в ремонте автомобилей, велосипедов и сборе вторсырья. В последние годы наблюдается тенденция открытия новой области для деятельности в учебной работе: внешкольной кооперации. При обработке каждой шестой экологической темы внешкольная кооперация является составной частью работы [1, с.66-70].

Результаты исследования показали, что за период с 1985 г. по 1991г. произошли существенные изменения в использовании учителями проблемного подхода при обучении школьников экологии. Так, если в 1985 г. вероятность обучения школьников экологии на предметах естественнонаучного цикла по проектно-ориентированным формам работы составляла 67%, то этот показатель возрос в 1991 г. до 98%. Для предметов общественно-научного цикла изучение проблем в рамках проектов составило 53% в-1985 г. и 67% в 1991 г.[2,с. 77].

Подводя итоги проведенного исследования ученые констатируют значительное улучшение качества школьного экологического образования в Германии [3,с.71]. Экологическое образование проводится в рамках всех предметов и поэтому вполне справедливо можно говорить о том, что выполнено требование КМК ввести его в школьную жизнь как межпредметный принцип преподавания. Наибольшая доля экологических тем отмечена в предметах: биология, география, уроки-проекты, естествознание/краеведения, химия, физика, немецкий, литература, политика, обществоведение, религия, английский, искусство. Большое внимание уделяется межпредметной работе, улучшена временная организация, что позволяет проводить обучение по модулям, расширить применение деятельности, проблемного подходов. При этом считается необходимо и в дальнейшем способствовать увеличению объема межпредметной кооперации, привлечению должностных лиц, укреплению сотрудничества с дополнительными образовательными учреждениями для развития школьного и внешкольного экологического образования в регионах.

На основании диагностических исследований, проводимых Институтом педагогики естественных наук г. Килья (IPN) в 1985 г. и 1991 г., были установлены основные тенденции развития содержания школьного экологического образования в Германии. Так, налицо тенденция роста экологизации содержания предметов гуманитарного и общественного циклов.

Исследование выявило, что в 1985 г. во всех землях ФРГ 70% экологических тем приходилось на четыре предмета: биологию, географию, физику, химию. Такая односторонность в преподавании была подвергнута критике в педагогических кругах во второй половине 1980-х гг. и уже в 1991 г. доля экологической тематики стала возрастать в таких предметах, как немецкий язык и литература, политика, обществоведение, религия, хотя доминирующая роль все еще принадлежит естественнонаучным дисциплинам.

В экологическом образовании школьников все большее значение приобретают предметы практической направленности: экономика домашнего хозяйства, политика, экономика, трудовое обучение, спорт. В учебном процессе наблюдается тенденция к сокращению количества тем по экологии и увеличению времени на всестороннее изучение одной темы.

За последние десять лет в экологическом образовании в школах ФРГ произошли существенные изменения в методах и формах обучения. Большое распространение получили проектно-ориентированные формы работы, возросло количество внешкольных мероприятий. Так, в экспериментальных школах половину тем преподают с использованием метода проектов.

Выявленные тенденции экологизации предметного содержания и школьной жизни свидетельствуют о том, что система образования ФРГ в состоянии быстро и адекватно реагировать на изменения концептуальных подходов. При этом, особенно важна своевременная диагностика учебно-воспитательного процесса. Она позволяет оценить эффективность апробации тех или иных методических рекомендаций, уточнить методику работы, способствовать сближению теории и практики обучения и воспитания.

Литература

1. Ойлефельд Г. Эмпирические исследования в практике экологического образования в Федеративной Республике Германии в 1985 и 1991 годах. Сравнительный анализ / Под ред. В.И. Данилова-Данильяна, С.Н.

2. Eulefeld, G., Bolscho, D., Rost, J., & Seybold, H. (1988). *Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland* (Vol. 115) [Practice of environmental education in Germany]. Kiel: IPN (Institute for Science Education).

3. Eulefeld G., Kapune T.(Hg.). Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung, IPN Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Christian - Albrechts - Universität Kiel Nr.36, München 1978.

К.С. Сергеева

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Семипалатинский государственный университет
им. Шакарима
г. Семей, Казахстан

На сегодняшний день в современном образовательном сообществе всё более актуальной становится тема инноваций в различных сферах обучения и воспитания учащихся. Расширяется круг дидактических методов и приёмов, применяемых в целостном педагогическом процессе. Однако для того, чтобы грамотно использовать

подобные нововведения, необходимо, на наш взгляд, обладать рядом качеств, объединенных понятием «психолого-педагогическая культура учителя». Что мы понимаем под данным определением?

Во-первых, это ценностное отношение к педагогической деятельности, проявляющиеся в осознании ценности педагогических знаний, признании приоритетности субъект-субъектных отношений, удовлетворенности педагогическим трудом.

Во-вторых, это технолого-педагогическая готовность, предполагающая овладение различными видами педагогической деятельности и такими группами педагогических умений, как аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие.

И, в-третьих, творческая активность личности преподавателя, реализующаяся в возрастающей динамике творческой активности, гибкости и вариативности педагогического мышления, самостоятельности в принятии решений[1].

Немаловажным составляющим элементом психолого-педагогической культуры, как можно понять из вышеизложенного, является технологический компонент, включающий умения применять на практике теоретические знания инновационного характера. Кратко рассмотрим общее понятие «технологическая культура».

Сущность и пути формирования технологической культуры учителя наиболее полно раскрыты в исследованиях М.М. Левиной [2]. Под технологической культурой педагога она понимает овладение логикой профессионального поведения учителя, опытом креативной деятельности, способами организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования. Особое значение М.М. Левина придает технологическому образованию будущего учителя, выявлению и обоснованию технологических приемов подготовки студентов к педагогической деятельности, формированию у них творческой активности и инициативы, рефлексии образовательных потребностей, овладению общей и профессиональной культурой.

И.Ф. Исаев [3], И.Л. Яцукова [4] трактуют технологическую культуру как овладение педагогами определенной системой способов и приемов технологий обучения и воспитания, а также умением анализировать в педагогическом процессе альтернативные педагогические технологии.

Другие исследователи раскрывают сущность технологической культуры через акцентуацию ее нормативной функции, подчеркивая тем самым необходимость носителей культуры соблюдать образовательные стандарты с помощью осуществления определенных дидактических модулей (В.М. Монахов, Ю.О. Овакимян, В.П. Пустовойтов, Б.Н. Полозов) [5].

Таким образом, при множестве трактовок данного понятия необходимость выделения технологической компоненты в психолого-

педагогической культуре педагога остается несомненной и объединяет когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный и индивидуально-творческий уровни.

Литература

1. Машина Л. А. Становление и развитие психолого-педагогической культуры учителя. Автореферат канд.дис.. – М., 1999
 2. Левина М.М. Технология обучения, роль в структуре педагогического знания (Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам). М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1991. С. 6.
 3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: Учебное пособие. Белгород: БГПИ, 1992. 52 с.
 4. Педагогическое образование для XXI века: материалы международной научно-практической конференции 13-16 апреля 1994 г. М., 1994. 187 с.
 5. Проблемы дидактики высшей школы в контексте новой парадигмы образования: Материалы научно-практической конференции 20 февраля 1995 г. М., 1995. 100 с.
-

С.П. Табакова

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия

(Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 11-06-00230а «Проектирование духовно-нравственной среды образовательных учреждений с использованием социо-культурного пространства региона»)

Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другими и к другим, своих задач, назначений и т.д. [2]. С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что в общем виде «проблема рефлексии есть, прежде всего, проблема определения своего способа жизни» [7]. Проблема развития рефлексии как фактора, играющего важную роль в становлении нравственной позиции человека, до на-

стоящего времени глубоко и всесторонне не исследована, хотя изучению рефлексии посвящено значительное число работ. Анализ рефлексии содержится в трудах многих философов прошлого и настоящего времени. Активно изучается роль рефлексии в различных сферах деятельности человека (Н.Г.Алексеев, В.В.Давыдов, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, Г.Н.Траилин, Г.А.Цукерман, Г.П.Щедровицкий), взаимосвязь рефлексии с другими сторонами психического развития (Л.И.Айдарова, М.Э.Боцманова, М.В.Волкова, А.В.Захарова, В.Е.Лепский, Ю.М.Орлов, В.В.Рубцов, Н.Г.Салмина, В.И.Слободчиков).

Особое значение приобретает проблема развития рефлексии в младшем школьном возрасте, особенно – в учебной деятельности младших школьников, потому, что именно в ней происходят процессы систематического постижения, сохранения, воспроизводства и дальнейшего развития культуры, ей принадлежит синтезирующая функция психики. Осуществление детьми рефлексии влияет на развитие у них теоретического мышления и таких форм отношения и общения, которые очень важны для становления нравственной сферы личности ребенка. Закономерно, что развитие рефлексии в период младшего школьного возраста изучается в тесной связи со становлением ребенка как субъекта его ведущей – учебной деятельности, осуществляющего особые действия, направленные на воспроизводство ориентировочно-смысловой основы деятельности (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Г.А. Цукерман). В начале младшего школьного возраста эти действия осуществляются стихийно, но к концу периода они должны приобрести для детей личностный смысл.

Предметом нашего исследования стали:

- рефлексия деятельности (умение учащихся оценивать, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, в том числе и мыслительные);
- личностная рефлексия (умение осознавать себя с точки зрения своих способностей, побуждений, личностных качеств и характеристик: «кто Я?», «какой Я?», «чего хочу?», «что могу?»);
- социальная рефлексия (умение понимать другого человека и себя в различных контекстах взаимодействия).

Целью исследования было изучение уровня развития социальной рефлексии, личностной рефлексии и рефлексии деятельности младших школьников, осуществление формирующего эксперимента и оценка его результатов. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 69 г. Тюмени. Всего в исследовании участвовало 28 учеников 9-10 лет.

Опросный лист для экспертной оценки и самооценки уровня развития видов рефлексии был разработан нами на основе следующих методик и анкет: «Диагностика рефлексии» Пономаревой [4]; «Лесенка» В.Г. Щур [1]; лист самооценивания психологического здоровья О.В.Хухлаевой [8]; анкета для анализа уровня развития рефлексивных навыков учащихся [5].

Экспертная оценка учителем уровня развития изучаемых видов рефлексии выявила значительное число детей с низкими показателями по всем трем видам рефлексии и завышенный уровень самооценки детьми своих рефлексивных умений.

Результаты предварительной диагностики самооценки учащимися уровня развития видов представлены на рисунке 1.

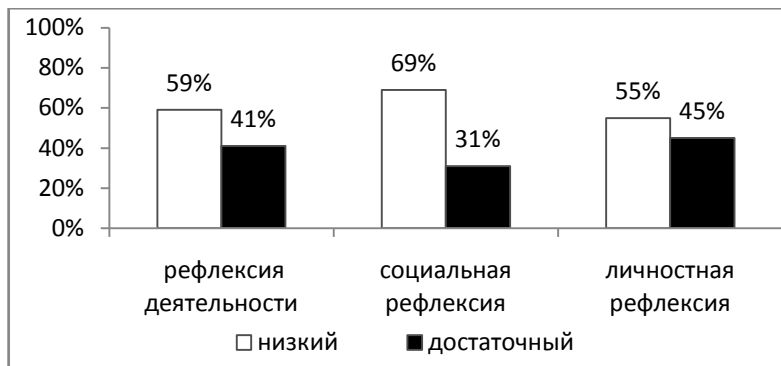


Рис. 1. Результаты предварительной диагностики самооценки учениками уровня развития видов рефлексии. 3 «А» класс, школа № 69 г. Тюмени

Как видим, дети ниже оценивают уровень развития социальной рефлексии.

Для развития рефлексивных умений и выработки адекватной их самооценки в течение двух месяцев была организована специальная работа включающая: вводную беседу с детьми на тему «Рефлексия и ее значение», подготовлен раздаточный материал для родителей о способах развития рефлексии детей. С учащимися систематически проводились игры и выполнялись упражнения из методического сборника Коноваловой А.Н.[3], частично модифицированные нами. Такие упражнения, как «Светофор», «Качества», «Три имени», мы применяли для развития личностной рефлексии, упражнения «Комплимент» и «Да» – для развития социальной рефлексии. Для развития рефлексии деятельности нами была разработана «Анкета самоанализа урока», которая использовалась ежедневно.

После проведенной работы мы провели повторную диагностику и получили следующие результаты (рис. 2).

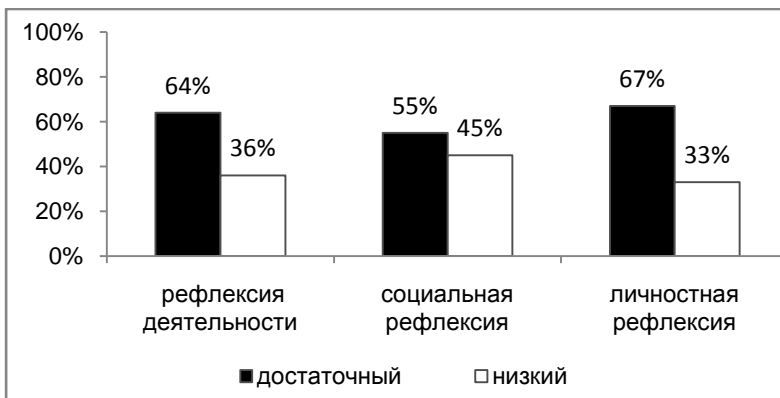


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики самооценки учащимися уровня развития видов рефлексии

Мы видим, что показатели самооценки интеллектуальной и личностной рефлексии возросли по сравнению с показателями первичной диагностики.

Достоверность полученных результатов проверялась с помощью математической статистики (табл. 1).

Таблица 1
Количество сдвигов в показателях самооценки младшими школьниками уровня развития видов рефлексии после формирующего эксперимента

| Показатели | Количество сдвигов в группе | | |
|--|-----------------------------|-----|---------|
| | «+» | «-» | нулевых |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Личностная рефлексия | | | |
| Часто задумываются над тем, почему что-то не вышло | 5 | 0 | 23 |
| Свои неудачи и неуспехи связывают с собой | 5 | 0 | 23 |
| Могут понять недовольство окружающих своими действиями | 7 | 0 | 21 |
| Обдумывают свои высказывания | 4 | 0 | 24 |
| Осознают последствия своих поступков | 8 | 0 | 20 |
| Смогут справиться с трудной ситуацией | 5 | 0 | 23 |
| Стремятся улучшить свой характер | 6 | 0 | 22 |
| Хорошо знают свои способности и возможности | 7 | 0 | 21 |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----|---|-----|
| Рефлексия деятельности | | | |
| В процессе решения учебного задания анализируют | | | |
| - правильность решения | 5 | 0 | 23 |
| - ход решения | 8 | 0 | 20 |
| - другие способы решения | 11 | 0 | 17 |
| - сложность задания | 10 | 0 | 18 |
| - затраченные усилия | 14 | 0 | 14 |
| - самостоятельность при выполнении задания | 11 | 0 | 17 |
| Осознают, что затруднения при решении заданий чаще всего вызывает: | | | |
| - непонимание содержания | 12 | 0 | 16 |
| - недостаток знаний | 11 | 0 | 17 |
| - недостаточное количество приложенных усилий | 8 | 0 | 20 |
| Обдумывают свои высказывания | 4 | 0 | 24 |
| Социальная рефлексия | | | |
| Ценят окружающих, несмотря на то, что не все в них нравится | 6 | 0 | 22 |
| Умеют в каждом человеке найти что-то хорошее | 14 | 0 | 14 |
| Умеют открыто проявлять свои чувства, не причиняя вреда другим | 11 | 0 | 17 |
| Осознают последствия своих поступков | 8 | 0 | 20 |
| Часто ставят себя на место другого человека | 15 | 0 | 13 |
| Хотят приносить больше пользы окружающим | 7 | 0 | 21 |
| Итого | 215 | 0 | 428 |

Достаточное количество положительных сдвигов, свидетельствует об эффективности проведенной работы. Обработка данных Таблицы 1 с помощью G-критерия знаков выявила, что положительный сдвиг не является случайным ($p \leq 0,01$).

Также была проведена экспертная оценка учителем уровня развития видов рефлексии у учеников (табл. 2).

При сопоставлении данных экспертной оценки учителя и данных самооценки учащимися видов рефлексии мы выяснили, что ученики более высоко и, одновременно, более адекватно оценили уровень развития всех видов рефлексии. Около 40% детей, по оценкам педагога, по-прежнему нуждаются в развитии их рефлексивных умений.

Таблица 2

**Результаты экспертной оценки учителем и самооценки
учащимися видов рефлексии**

| Виды рефлексии | Экспертная оценка | | Самооценка | |
|------------------------|-------------------|--------|-------------|--------|
| | достаточный | низкий | достаточный | низкий |
| рефлексии деятельности | 60% | 40% | 64% | 36% |
| личностная | 55% | 45% | 55% | 45% |
| социальная | 50% | 41% | 67% | 33% |

Таким образом, применение на уроках специальных упражнений и приемов, которые учат ребенка анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности, общения, проявления особенностей личности, способствует развитию личностной, социальной рефлексии и рефлексии деятельности, но требуется продолжительная и постоянная работа для получения устойчивых положительных результатов.

Литература

1. Бессмертная И.В. Методика «Лесенка». URL: http://inna.moy.su/publ/iz_opyta_raboty/metodika_quotlesenkaquot/88-1-0-132 (18.10.2009).
2. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков; В.Зинченко.– СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.– 672 с.
3. Коновалова А.Н. Упражнения по развитию рефлексии. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist>
4. Методика определения уровня рефлексивности (по В.В.Пономаревой). URL: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist>
5. Психодиагностика психолога в школе – Анкета для анализа развития рефлексивных навыков учащихся. URL:<http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist>
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества //Вопросы психологии. –1983. – №5.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. –512 с.
8. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М.: Генезис, 2003. – 176 с.
9. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы/Г.П. Щедровицкий. – М.: 1975.

Связь с автором: sonya_2406@mail.ru

Секция 1.2

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Т.П. Жуйкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова
г. Абакан, Россия

Теоретический анализ источников и полученные результаты экспериментального исследования позволили нам, выделить совокупность психолого-педагогических условий формирования ценностного самоопределения студентов, относимых нами к теоретическим основам исследуемой проблемы.

В результате исследования педагогической среды колледжа и проведенного нами констатирующего эксперимента, мы выявили следующие психолого-педагогические условия ценностного самоопределения студентов.

1. Ценностно-ориентированное обучение. Это обучение, направленное на развитие ценностных ориентаций студентов, на формирование у них определенной системы ценностей. Принципы ценностно-ориентированного обучения:

- гуманизация профессионального образования;
- ценностное самоопределение, выражающееся в подборе ценностей, ценностных ориентаций, способствующих профессиональному и личностному росту, жизненному комфорту;
- внутренняя активность личности, обусловленная потребностью в реализации своего опыта и способностей.

Ценностно-ориентированное содержание образования включает:

- вариативное, блочно-модульное построение учебного плана;
- ценностно и личностно развивающие интегративные образовательные программы: социальные и технологичные коммуникации, социальные технологии производства, психотехнологии ценностного самоопределения;
- дополнительные, факультативные профессионально-образовательные курсы по перспективным технологиям.

2. Ценностно-ориентированные педагогические технологии.

- технологии кооперативного обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интегративных проектов и выполнении комплексных заданий;
- саморегулируемое обучение при помощи методов проектов, направляющих тестов, когнитивного инструктирования;
- диалогичность в обучении как фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной и критической функций личности.

3. Ролевые игры. Исполнение роли вовлекает в игру не только интеллектуально, но и эмоционально, позволяет полностью увлечься игрой.

Дидактическая ориентированность: этот тип игр целесообразно использовать на этапе усвоения и закрепления материала. Различная степень сложности исполняемых ролей позволяет организовывать ролевые игры в группах студентов с различным уровнем подготовленности.

Педагогическая ценность: они создают условия для познания через прочувствование, эмоциональное «проживание», через активную деятельность.

Предметная ориентированность: ролевые игры могут проводиться на материале любой из предметных дисциплин, а также – интегрировать материалы из различных наук.

4. Игры-соревнования. В играх – соревнованиях действия участников – игроков ограничиваются определенными условиями (правилами) и направляются для достижения заданной цели (победы, выигрыша, приза). Игры – соревнования чаще бывают командными, но могут проводиться индивидуально.

Педагогическая ценность: этот тип игр развивает у участников мотивацию достижения, умение работать в команде, распределять задания по силам, брать на себя ответственность.

Дидактическая ориентированность: игры - соревнования целесообразно использовать на этапе контроля усвоенного материала. Учащимся выдается определенное задание, которое они должны выполнить в оговоренное время и в соответствии с конкретными правилами, сообщаются также правила начисления очков. Во время игры педагог исполняет роль ведущего и судьи.

Предметная ориентированность: Чаще всего предметное содержание игр – соревнований бывает сосредоточено в какой-то одной области. Предметная дисциплина – любая.

5. Имитационно-моделирующие игры.

Дидактическая ориентированность: этот тип игр наиболее соответствует таким задачам урока, как закрепление материала или обучение учащихся применению на практике уже имеющихся знаний.

Педагогическая ценность: в социально-психологическом плане имитационно - моделирующие игры способствуют формированию жизненной позиции, учат делать выбор, принимать обоснованные решения.

Предметная ориентированность: в играх могут моделироваться ситуации, затрагивающие предметные сферы самых разных дисциплин. Предметное содержание игр обычно является интегрированным. Важное значение приобретает индивидуальная, самостоятельная работа студентов, которая невозможна без саморегуляции, самоорганизации и самоуправления студентов своей деятельностью. Саморегуляцию мы рассматриваем как интегративное качество личности, обусловленное врожденными данными и приобретенным опы-

том в ходе социально-значимой деятельности человека. Осуществляя исследовательскую, самостоятельную работу, студенты овладевают, тем самым, необходимыми навыками и умениями учебно-педагогической деятельности учителя.

6. Лекция-беседа – устное изложение учебного материала, отличающегося большой емкостью, сложностью построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств, т.е. те свойства, которые и составляют ценностную направленность личности. Кроме того, данная форма организации учебно-познавательной деятельности позволяет закрепить базисный тезаурус педагогических знаний, проследить основные тенденции развития принципов и закономерностей педагогической науки, что также способствует развитию ценностного самоопределения студентов.

7. Педагогическая практика студентов при условии качественной ее организации также способствует активному формированию и развитию у студентов ценностных ориентаций. Студенты имеют возможность проанализировать имеющуюся педагогическую ситуацию, сделать педагогический выбор, который, в свою очередь, является механизмом ценностного самоопределения личности. В процессе практического ознакомления с деятельностью педагога, студенты присваивают определенные общечеловеческие и педагогические ценности, свойственные данной профессии.

8. Кроме того, в процессе проведения активных форм формирования ценностных ориентаций студентов, важно включить в образовательную деятельность педагогического колледжа творческие задания: беседы, мини-сочинения, диагностирование и анкетирование студентов. Эти методы существенно помогут педагогическому персоналу отследить динамику развития ценностных ориентаций студентов, провести их коррекцию в случае необходимости и помочь студентам приблизиться к высокому уровню ценностного самоопределения.

9. Условия, которые индивидуализируют процесс развития ценностного самоопределения студентов. На основе диагностирования и анкетирования студентов можно выделить определенные уровни ценностного самоопределения учащихся и, в связи с этим, создать условия для индивидуально-дифференцированного подхода к каждому студенту. Данный подход должен быть реализован на лабораторно-практических занятиях, во время консультаций, практики и др. Очень важно в данном случае предоставить студентам право выбора, создать ситуацию необходимости принятия ими решения. Студенты, тем самым, научаются разбираться в себе, в других людях и сравнивать имеющиеся системы ценностей, что немаловажно для их ценностного самоопределения.

10. Оптимизация психолого-педагогических условий в рамках повышения эффективности саморегуляции будущего учителя заключается в реализации следующих положений:

- организации педагогического процесса на основе субъект-субъектных отношений;
- создании творческой обстановки в процессе обучения;
- дифференцированном подходе, исходя из учета индивидуальных особенностей и возможностей студентов;
- разработке дидактических материалов по профессиональной саморегуляции студентов;
- единстве их теоретической и практической подготовки;
- приближении подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности;
- подготовке альтернативных программ и курсов по выбору.

Выделенные нами на основе анализа психолого-педагогической литературы и проведенного исследования условия ценностного самоопределения студентов, относятся к группе общепедагогических условий. Однако мы не можем утверждать, что нами были выделены все условия ценностного самоопределения студентов педагогического колледжа.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что при соблюдении в ходе педагогического процесса всех перечисленных выше психолого-педагогических условий развития ценностных ориентаций студентов, можно говорить о состоявшемся ценностном самоопределении учащихся педагогического колледжа.

Л.Н. Зырянова, О.В. Огороднова

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Тюменский государственный университет
г. Тюмень, Россия

Компьютерные коммуникации сегодня формируют новое поле информационной культуры, в котором осуществляется деятельность современного человека. Именно сети составляют новую социальную морфологию наших обществ, а распространение "сетевой" логики в значительной мере сказывается на ходе и результатах процессов, связанных с производством, повседневной жизнью, культурой и властью. Перед образованием стоят задачи воспитания личности, культурной и успешной в электронной информационной среде. Одна из основных тенденций развития образования в связи с этим состоит в пересмотре концепций организации учебной деятельности. Использование сетевых технологий может позволить увеличить «произво-

дительность» учебной деятельности, так как учебные группы, координация действий которых осуществляется посредством сетевых технологий, могут выполнять более сложные учебные проекты, состоящие из большего количества актуальных для развития личности учебных задач.

Объектом нашего исследования стал процесс использования социальных сервисов в работе учителя начальных классов. Цель исследования: изучить процесс использования социальных сервисов в работе учителя начальных классов, установить формы и приемы, особенности и частоту их использования современными педагогами, а также факторы, влияющие на степень их использования в начальной школе.

Информационно-коммуникационные технологии – широкий класс систем деятельности, относящихся к технологиям управления, обработки, создания данных. Под современными информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии, используемые для хранения, преобразования, защиты, обработки, передачи, получения, создания информации. Социальные сервисы – это комплекс информационно-коммуникационных технологий, современных технических средств, сетевого программного обеспечения, связывающий людей в сетевые сообщества и поддерживающий групповые взаимодействия. Е.Д. Патаракин выделил следующие возможности социальных сервисов и деятельности внутри сетевых сообществ в педагогической практике: использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов; самостоятельное создание сетевого учебного содержания; освоение информационных концепций, знаний и навыков; наблюдение за деятельностью участников сообщества [1].

Для проведения исследования нами была разработана анкета для учителей начальных классов: «Возможности использования социальных сервисов в работе учителя начальных классов», которая была оформлена в виде таблицы. В анкете в первом столбце были перечислены социальные сервисы. В пяти остальных столбцах была обозначена та или иная степень применения или заинтересованности в применении этих социальных сервисов. Учителям нужно было заполнить таблицу, определившись с ответом по каждой строке и обозначив выбранный ответ галочкой.

В ходе анкетирования было опрошено 54 учителя начальных классов восьми школ: школы 4, 8, 66, 67, 72, 88, гимназия №16 г. Тюмени, школа №12 г. Новый Уренгой (ЯНАО).

Общие результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Использование социальных сервисов учителями
начальной школы и отношение к ним
(% учителей, выбравших ответ, n=54)

| Использование социальных сервисов и их возможностей | | Применяю и могу поделиться опытом | Применяю | | | Хотелось бы применять | Хотелось бы узнать подробнее | Вряд ли буду применять |
|--|--------------------------------------|---|----------|-------|--------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| | | | часто | редко | иногда | | | |
| NET- школа | Для рассылки д/з | 12 | 12 | 10 | 26 | 24 | 12 | 12 |
| | Для дистанционной работы с учениками | 4 | 4 | 6 | 6 | 42 | 24 | 12 |
| | Для взаимодействия с родителями | 18 | 20 | 4 | 22 | 32 | 14 | 2 |
| Организация гипертекстовых обучающих проектов в социальных образовательных сетях | | 2 | 0 | 8 | 8 | 12 | 42 | 10 |
| Использование возможностей взаимодействия с учениками в сети | «В Контакте» | 16 | 16 | 8 | 24 | 2 | 2 | 16 |
| | «Одноклассники» | 10 | 12 | 12 | 16 | 2 | 4 | 26 |
| | «Википедия» | 4 | 18 | 6 | 8 | 6 | 14 | 20 |
| Использование сайта школы при работе с | учениками | 10 | 26 | 12 | 22 | 14 | 6 | 2 |
| | родителями | 14 | 30 | 12 | 30 | 16 | 6 | 2 |
| | др. педагогами | 6 | 18 | 10 | 18 | 16 | 6 | 6 |
| Дистанционное консультирование учеников | Электронная почта | 22 | 12 | 4 | 14 | 28 | 8 | 10 |
| | Социальные сети | 4 | 6 | 6 | 8 | 22 | 14 | 16 |
| | Skype | 0 | 4 | 4 | 6 | 24 | 14 | 30 |
| | ICQ | 8 | 4 | 0 | 8 | 18 | 10 | 28 |

Данные таблицы 1 позволяют сделать следующие выводы:

- готовность делиться опытом применения социальных сервисов в образовательном процессе имеют не более 20% учителей;
- уровень применения различных социальных сервисов разнообразен: так например, NET-школу, Skype практически не применяют для дистанционной работы с учениками, активнее в этом направлении используется электронная почта. Практически не организуются обучающие проекты в социальных образовательных сетях. Шире используются возможности сайтов школ для взаимодействия с детьми и их родителями и т.д.;
- установка на применение в будущем разных социальных сервисов колеблется от 2 до 42%. Процент учителей, желающих

применять тот или иной социальный сервис, по тринадцати из четырнадцати позиций анкеты, выше, чем процент учителей, готовых делиться опытом их применения.

– по ряду сетевых технологий (использование NET-школы для дистанционной работы с учениками, организация гипертекстовых обучающих проектов в социальных образовательных сетях) высок процент учителей, желающих узнать о них подробнее.

Полученные данные по использованию сетевых технологий в начальном образовании были проанализированы в зависимости от педагогического стажа учителей. В исследовании приняли участие педагоги со стажем от 1 до 31 года. Средний педагогический стаж опрошенных учителей начальных классов составил 18 лет. 12% опрошенных учителей имеют стаж работы в школе от 1 до 5 лет, 14% – от 5 до 10 лет, 38% – от 10 до 20 лет, 36% – более 20 лет.

Таблица 2

Применение социальных сервисов учителями с разным стажем работы и отношение учителей к ним

| Параметр применения социальных сервисов | | % от количества учителей по каждой подгруппе, выбравших ответ | | | |
|---|--------|---|----------|-----------|---------|
| | | Стаж работы учителей | | | |
| | | 1-5 лет | 5-10 лет | 10-20 лет | >20 лет |
| применяю и могу поделиться опытом | | 12 | 6 | 8 | 9 |
| хотелось бы применять | | 23 | 14 | 20 | 19 |
| применяю | часто | 17 | 19 | 11 | 10 |
| | редко | 7 | 4 | 8 | 10 |
| | иногда | 19 | 23 | 12 | 13 |
| хотелось бы узнать подробнее | | 11 | 7 | 15 | 13 |
| вряд ли буду применять | | 19 | 12 | 15 | 16 |

Мы установили, что наиболее активными в применении социальных сервисов в своей работе являются учителя со стажем работы от 1 до 5 лет. В то же время 19% молодых учителей отмечают, что вряд ли будут применять те или иные социальные сервисы в своей педагогической работе. Этот показатель в подгруппах учителей с более продолжительным стажем оказался ниже. Наиболее заинтересованными в овладении социальными сервисами оказались учителя со стажем работы от 1 до 5 и от 10 до 20 лет. Менее любопытными в плане познания возможностей новых сетевых технологий оказались учителя со стажем от 5 до 10 лет, они же оказались менее активными как в применении, так и в овладении социальными сервисами. В целом, существенной разницы в показателях учителей с разным педагогическим стажем выявлено не было. Более существен-

венно различаются показатели овладения учителями социальными сервисами в разных образовательных учреждениях.

Таким образом, использование социальных сервисов в работе учителя начальных классов зависит:

- от созданной в образовательном учреждении среды;
- от отношения самого учителя к социальным сервисам, от знания и умения применять их возможности в образовательном процессе, а также от гибкости мышления педагога, умения творчески подходить к процессу организации учебной деятельности детей в современном информационном пространстве.

Большой потенциал для каждодневного повышения квалификации в плане использования социальных сервисов в образовательных целях сегодня имеют педагогические интернет-сообщества, активизация использования образовательного ресурса которых может реально способствовать обеспечению движения учителей «в ногу со временем».

Литература

1. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. М. Интуит.ру, 2006. – 64 с.: ил. (учебно-методическое пособие).

Секция 1.4

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И
АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Л. Боброва, Р. Тамулайтене

АКТУАЛИЗАЦИЯ СПОРТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ: ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУЧАЯ

Шяуляйский университет
г. Шяуляй, Литва

Важным объектом исследования в настоящее время становится отражение социально-культурных и личных установок спортивного сообщества в воспоминаниях. В них выражаются мышление, менталитет, духовная деятельность, взаимосвязи, спортивная практика, формы организации жизни, отношения с государством, социальная институция и т.д. отдельных спортсменов и спортивных групп. При исследованиях памяти важным является анализ того, как важные для истории Литвы и ее спорта события сложного независимого спортивного прошлого (1990–1992 г. г.) конструируются в воспоминаниях, какие темпы, масштаб и характер новых перемен, процессы и события, влияющие на эти изменения, отражаются в воспоминаниях.

Теоретические аспекты проблемы – культурная память, история памяти – анализируются в работах многих авторов. В историографии известны две наиболее яркие теории культурной памяти: немецкая и французская. По мнению М. Хальбвакса [1], память человека рассматривается чаще в социальных и культурных параметрах, чем в индивидуальных. Выделяются четыре сферы внешней характеристики памяти: мимическая, вещественная, коллективная и культурная. Именно благодаря культурной памяти, как связующей нити разных поколений, передается накопленный опыт. Теоретические идеи М. Хальбвакса творчески развил представитель исследований немецкой культурной памяти Я. Ассманн [2], провозгласивший понятие связи между культурой и воспоминаниями, и назвав это как *культурную память*. Другой представитель исследований французской культурной памяти П. Нора [4] в историографии решает, как сохранить культурный идентитет западного общества и каким образом обеспечить консенсус между поколениями по преемственности культуры.

Для достижения цели исследования была использована и другая научная литература, предоставляющая информацию о политических, социально-культурных, этических аспектах спорта [5].

Объект исследования – черты истории физической культуры и спорта Литвы в воспоминаниях спортсменов.

Цель исследования – путем анализа качественных рефлексий опыта спортсменов изучить воспоминания спортсменов об восприятии изменений в физическом воспитании и спорте в Литве в 1990–1992 годы.

Методика и организация исследования.

В исследовании были использованы не только живые воспоминания спортсменов, тренеров, спортивных работников, но и печатная литература воспоминаний о спорте, которая составила единицы анализа качественных данных. При изучении воспоминаний применялась основная характеристика нарративного метода [7], указывающая на то, что это рассказ информанта о своем опыте и переживаниях, связанных с интересующими исследователя жизненными событиями. Форма рассказа – хронологическое повествование индивидуальной жизни, результат которого – опыт одного лица. Применялся контент-анализ воспоминаний информантов, осуществленный по методике К. Коттона [9]. Это позволило определить научную проблему: какие признаки культурной памяти конструируют и выясняют рефлексии воспоминаний спортсменов Литвы?

Общий объем выборки исследования – 53 информанта, которые приняли участие в анкетном опросе (N=20). Свободное письменное сочинение–воспоминания подготовили спортсмены, тренеры, спортивные работники (N=27). Кроме того, данные исследования изучались и с дополнительным использованием статей в печати и книг воспоминаний спортсменов, которые употреблялись как единицы анализа качественных данных (N=6).

Результаты исследования и их анализ.

Спорт как отражение культурной памяти в воспоминаниях наиболее выражен в то время, когда Национальный Олимпийский Комитет Литвы (НОКЛ) совместно с тогдашним Комитетом физической культуры и спорта Литвы после провозглашения 11 марта 1990 г. независимости Литвы распространило обращение, в котором, учитывая ситуацию, не рекомендовало принимать участие в чемпионатах СССР и защищать честь команд СССР. Это заявление, с первого взгляда соответствующее духу и ситуации времени, имело и вторую сторону медали: как чувствовали и вели себя литовские спортсмены, когда внезапно потеряли возможность принять участие в соревнованиях высшего уровня? Спортивные явления, которые вспоминаются и интерпретируются известными спортсменами, спортивными руководителями в 1990 г., в период политических перемен, для литовского спорта актуальны до сих пор. При изучении воспоминаний информантов, выявляется специфика времени и его влияние на жизнь спортсменов, раздумья о спортивной карьере, принесенной в жертву на алтарь независимости (табл. 1).

Позиции известных спортсменов (см. таблицу 1) по отношению к создававшемуся положению суппонируют различные мнения, а решение по дальнейшему участию в сборных СССР установки информантов выражены следующими категориями: «не участвовать», «участвовать», «сомнения». Они высказаны в решении, какую страну представлять, во впечатлениях, в страхе и переживаниях из-за финансовой спортивной ситуации, во взгляде на перестройку спорта и перемену управления, в чувстве бессилия или ощущении гордости

за отвоёванную независимость. Более твердые установки в категории «не участвовать», выраженные в патриотическом духе к Литве, высказала значительная часть информантов, решивших не представлять сборные СССР, а их выбор конкретизируют субкатегории «гражданственность», «патриотизм» и «моральные установки». Анализ книг воспоминаний, сочинений показывает, что несколько меньше информантов думали иначе, а суть их взгляда выявляет категория «участвовать», которая выражена установками, связанными с субкатегориями «поддержание мастерства», «финансовая» (*не участвовать в соревнованиях значит кончить свою спортивную карьеру в ближайшее время; это ведь моя работа, за нее я получаю деньги*) Такие утверждения иллюстрируют трудное и сложное решение известных спортсменов о продолжении своей спортивной карьеры, связи с перспективами в будущем, конкуренцией, мастерством. Рефлексии достаточно большой части информантов выражают сомнение по отношению к участию в сборных СССР. Рекомендацию не принять участие в чемпионатах СССР и не защищать честь команд СССР спортсмены поняли неоднозначно, часто это стало проблематичным выбором.

Затруднительность и сложность ситуации в литовском спорте 1990–1992 г. ярко отражают положения рефлексий спортсменов, выделенные в категории и субкатегории, определяющие изменения возможностей спортивной деятельности, установки и поступки спортивного сообщества (табл. 2).

Таблица 1

Установки по поводу обращения к гражданам и спортивному сообществу Литвы (N=30)

| Категории | Субкатегория | Положения, доказывающие установки спортсменов на измененные возможности спортивного проявления |
|----------------|---------------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Не участвовать | Патриотизм | [Если буду востребован, то при первой же возможности буду защищать только честь Литвы] |
| | Гражданственность | [Если мы провозгласили, что у нас свое государство, своя Конституция, что добиваемся международного признания, то прежде всего должны сами признать суверенность Литвы. Представлять сборные СССР не следует.] [В декабре 1989 года подписал договор с Олимпийским Комитетом СССР. Но после 11 марта решил защищать только честь Литвы] |
| | Усилия воли | [А решение не принимать участие было очень трудным] |
| | Моральные установки | [Иначе поступить не позволила совесть. Соревнований было достаточно, поэтому жаловаться на свою судьбу не хотел бы] |

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------------------|---|--|
| Участвовать | Финансовая | [Уйти теперь из команды СССР равно приказу «сушить вёсла» на все время. А ведь это моя работа, за нее я получаю деньги] [Осмелюсь утверждать, что для Литвы я сделал немало, а желания лучше жить у человека не отнимешь] [При первой же возможности перешел бы в зарубежный спортивный клуб, чтобы заработать] |
| | Поддержание мастерства | [Если я в течение сезона не приму участие хотя бы в четырех-пяти международных высокого уровня регатах, на олимпиаде мне нечего будет делать] [Не принимать участие в соревнованиях, особенно на склоне, значит в ближайшее время кончить спортивную карьеру и потерять средства к существованию] |
| | Стремление к достижению результатов | [Участвуй. Если победишь, возьми и подними знамя Литвы. Никого не унизишь и не будешь продажным человеком] |
| Сомнения | Влияние тренера | [В 1991 г. был в Союзной сборной, но мне предписали принять решение: остаться здесь навсегда, или уехать в Литву] |
| | Ограничение времени | [О чемпионатах СССР. Если бы наши восточные соседи не использовали данного факта в целях пропаганды, то до блокады Литвы могли в них принять участие] |
| | Управления, социальные отношения | [Не забывают ли спортивные руководители Литвы своей главной обязанности – позаботиться, чтобы у атлета высшего класса было достаточно высокого уровня соревнований, которые помогли бы сохранить надлежащую спортивную форму] [Кто хотел бы в дни всеобщей эйфории публично заявить, что такая «рекомендация» преждевременна? Кто хотел бы, чтобы его назвали недоумком или врагом народа?] [Некоторые из спортсменов говорили, что это насилие, может быть тогда мы не могли поступить иначе] |
| Публичность, социальные отношения | [Когда НОКЛ объявил это заявление, ни один спортсмен, тренер перед телекамерами божились, что они из-за любви к независимой Литве без сомнений отказываются принимать участие в чемпионатах СССР, а на следующий день при встрече с членами НОКЛ сквозь зубы говорили: что вы с нами делаете?] [Член НОКЛ признается, что со спортсменами текст не согласован, что с ними не советовались. Подготовив текст заявления, утверждала, что заявление – это гражданский долг НОКЛ] [Сомневаюсь, что Москва по поводу этого бойкота будет проливать крокодильи слезы, а в заявлении слово «не рекомендуется» понял в более прямом смысле – «запрещается»] | |

Таблица 2

Смена возможностей и характера спортивной деятельности (N=30)

| Категории | Субкатегория | Положения, доказывающие установки спортсменов Литвы на измененные возможности спортивного проявления |
|-----------|----------------------------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Проблемы | Финансы, база, инвентарь | [Уйдя из сборной СССР теряю соревнования, инвентарь, финансовую поддержку] [Тогда еще не понимали, что, обретая независимость, теряем тренеров, условия, финансирование, поездки, жертвуем карьерой] [Радость несколько стихла, когда выяснилось, что Литву придется отстаивать с одолженным велосипедом и ненадежными колесами. В 1992 г. осталась совершенно ни с чем – ни велосипеда, ни трека, ни минимальных условий для тренировок] [Залы принадлежали предприятиям, эти предприятия приватизировались, залы продавались] [Положение спорта Литвы напоминает Пизанскую башню: изрядно наклоненная, но все еще держащаяся. Чтобы оживить спорт Литвы, надо было бы столько денежных средств, что и подумать страшно] [Для спортивной деятельности очень не хватало средств] |
| | Управление | [Беспорядок в системе спорта, каждые полгода меняющиеся тренеры не позволили надеяться на высокие результаты] [Остается только позавидовать нашим баскетболистам, которые уже были всем обеспечены и которых никто ни в чем не упрекает] [Разруха, бессмысленность, и так около трех лет – с 1990 до 1993 г. – закрыты заводские спортклубы, осталось лишь несколько команд] |
| | Результаты, система соревнований | [И за другие в чемпионате СССР несыгранные игры игрокам «Жальгириса» был защищен проигрыш 0:3, однако твердо было сказано, что футбол Литвы отмеживается от Москвы] |

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------|---------------------------------------|---|
| Политический аспект | На ситуацию влияли положительно | <p>[Во время открытия Литовская олимпийская команда была в спортивных костюмах с колпаками. Шествуя мимо организаторов, мы гордо открыли лица. Этот поступок символизировал свободу. Были полны радостью. Мы свободны. Считаю, что спортсмены «закреплению» независимости способствовали не меньше, чем сигнатары] [Вернувшись после первых соревнований чемпионата СССР в Одессе игроки «Жальгириса» уже на другой день были свидетелями восстановления Независимости Литвы]</p> <p>[В составе сборной Литвы в июле 1990 г. участвовал в чемпионате ветеранов Европы. Более всего запомнился наш протест против желанья Москвы видеть нас в общем строю со всеми бывшими под красным флагом. Эстонцы и латыши были в этом строю, а мы со своим трехцветным. Мы ветераны, возможно, первыми через Европу пронесли трехцветное знамя и показали, что наш народ достоин свободы и уважения и мир должен нас услышать]</p> <p>[Зарекомендовавшись третий год подряд на последнем чемпионате СССР «Жальгирис» в 1990 г. приобрел право играть на турнире за кубок УЕФА. Когда казалось, что к сезону подготовились хорошо, спортивную жизнь потрясли бурные политические события в Литве. На 17 марта 1990 г. был запланирован футбольный матч чемпионата со знаменитой командой Москвы «Динамо», но болельщики «Жальгириса» на стадионе аплодировали двум лучшим командам уже свободной Литвы, Вильнюсскому «Жальгирису» и Клайпедскому «Сириусу»]</p> |
| | На ситуацию влияли отрицательно | <p>[В Барселоне почувствовали себя такими маленькими, никому ненужными и неинтересными. Руководители делегации растерялись: все по-новому. Мои результаты аннулировали, осталась лишь участницей олимпийских игр] [Допинговый скандал лопнул бы как мыльный пузырь, если бы я представляла сборную влиятельной страны, а не новичка Олимпийских игр Литву] [Когда Российский олимпийский комитет строго запротестовал, дисквалификация была отменена и русским и мне, однако из-за этого не участвовала в групповых гонках по треку] [Если бы я представляла сборную влиятельной страны, не возникло бы никаких вопросов] [Вспомним ситуацию времени: это были первые годы, когда мы представляли независимую Литву. Были несмелыми, боялись слово сказать, за меня никто не собирался бороться]</p> |

Рефлексии информантов из-за изменения возможностей и характера спортивной деятельности сгруппированы в две категории:

«проблемы» и «политический аспект». Информанты в категории «проблемы» часто негативно характеризуют ситуацию спорта Литвы, сниженные возможности спортивного проявления, их установки выражены субкатегориями «финансы, база, инвентарь». После восстановления независимости Литвы, спортсмены очутились в сложном и затруднительном положении, которое названо категорией «политический аспект». Их взгляд по субкатегориям характеризуется двояко: политический аспект влиял на ситуацию «положительно» или «отрицательно». Установлено, что положительное воздействие политической ситуации информанты отметили значительно чаще. Изучая рассказы спортсменов, можно неоднозначно подтвердить, что спорт и политика неразрывно связаны, а категория «политический аспект» выделяется как достаточно значимый (*Допинговый скандал попул бы как мыльный пузырь, если бы я представляла сборную влиятельной страны, а не новичка Олимпийских игр Литвы*). Анализируя воспоминания спортсменов, нетрудно заметить, что спорт является частью и средством осуществления государственной политики. Особенно это ярко выражено на важных, международных соревнованиях, на которых атлеты выступают под флагом своего государства. Обосновывающие категорию «политический аспект», негативный опыт утверждения (*В Барселоне почувствовали себя такими маленькими, никому ненужными и неинтересными*) показывают, что влияние на спорт изменения политической ситуации было огромным. Когда Литва стала независимым, политически зрелым государством, постепенно стало изменяться отношение к спортсменам, представляющим команды зарубежных стран, политику и национальный мотив заменила система контрактов. Изменение спортивной деятельности и профессиональной карьеры после восстановления независимости Литвы 11 марта 1990 г. представлены в таблице 3.

Спортсмены, тренеры, спортивные работники, размышляя о своем опыте после изменения спортивной деятельности и профессиональной карьеры, принимают это как естественную часть личной жизни. Они выделили разные виды деятельности, изменения, разнообразие человеческих отношений (*получил квалификацию инструктора и экзаменатора международной категории; работал в профессиональном теннисном клубе*), анализируют причины своего решения (*чтобы избежать военной службы в советской армии, в 1991 г. в США остались*). Такие положения выделены категорией «карьера», которая конкретизируется субкатегориями «спортивная карьера», «карьера тренера», подчеркиваются возможности развития компетенций, поскольку изменились проявления физической культуры и спорта, расширилась их география в западные страны.

Таблица 3

Изменения профессиональной карьеры и спортивной деятельности спортсменов (N=30)

| Категория | Субкатегория | Положения, доказывающие установки спортсменов и тренеров Литвы на возможности спортивной деятельности |
|-----------|--------------------|---|
| Карьера | Карьера тренера | [Работал в профессиональном теннисном клубе Германии тренером по физической кондиции. Работал с такими известными теннисистами Литвы как Роландас Мурашка и Айварас Балжекас] [Неожиданный отъезд осенью 1991 г. ст. тренера Б. Зелкевичюса в клуб Вены «Австрия»] [Принимаю участие в семинарах по каратэ в Швеции, Англии, Дании, Японии, Франции. В Англии получил квалификацию инструктора и экзаменатора международной категории, являюсь судьей международного класса. Пришлось быть судьей на играх по хоккею на траве в Германии, Чехии, Голландии] |
| | Спортивная карьера | [Сейчас поездка за границу является естественным делом и редко какая-либо команда ни разу не выезжала за границу. Существуют большие возможности начать играть в какой-нибудь зарубежной команде] [Самым известным нашим футболистам В. Иванаускасу, А. Нарбекову, В. Сукристову на Запад пришлось пробиваться через Москву. Только побывав в команде «Локомотив», они выехали в Австрию и Израиль] [Чтобы избежать военной службы в советской армии, в 1991 г. в США остались Г. Кавалаяускас и В. Журомскис, которые позже играли в известной команде Чикаго «Литуаника»] [В 1992 г. в футбольной команде уже не было отбывшего в Киев вратаря В. Мартинкенаса и универсального игрока В. Балтушника, игравшего в Германии] [Весной 1996 г. в команде уже не было ее капитана и универсального игрока В. Балтушника, отбывшего в Россию] [Новый чемпионат 1997 г. «Жальгирис» начал без отбывших в московский «ЦСКА» Е. Янкаускаса и А. Терешкина, в Турцию уехал Р. Стонкус]. [Наряду со спонсорами Литвы команду второй год валютой за рекламу на турнире за кубок УЕФА поддержала итальянская фирма «Danieli»] |

Анализ исследования показал, что воспоминания отражают культурную память спортивного сообщества Литвы, играют важную роль в формировании культурного идентитета литовцев, подтверждают основные положения теории культурной памяти, что в них происходят изменения в зависимости от целей и задач исторического времени и они дополняют разнообразие и формы выражения модели культурной памяти.

Литература

1. Арнаутова Ю. А. Культура воспоминания и история памяти. История и память: Историческая культура Европы до начала Нового времени Под ред. Л. П. Репиной. Москва: Кругъ.- 2006.
2. Assmann J. Das kulturelle Gedachtniss. S. 21; Idem. Kollektives Gedachtniss und kulturelle Identitat . Kultur und Gedachtniss. Hg. v. J. Assmann, T. Holscher. Frankfurt a. M. - 1999. p. 9–19.
3. Нора П. Проблематика мест памяти Франция-память. П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. СПб.: зд-во С. Петерб. ун-та. - 1999, с. 17–50.
4. Tamulaitienė, R. Sportas kaip socialinis-kultūrinis reiškinyus regiono istorijoje (1990–2005). Acta Humanitarica Universitatis Saulensis. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla. - 2006. 430–444.
5. Kumar, R. Research methodology: a step-by-step guide for beginners. Sage Publications. London: Thousand Oaks, New Delhi. 2005.
6. Bitinas, B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.- 2008, 298 p.

Связь с авторами: l_bobrova@hotmail.com;
regatamul@yahoo.com.

Д.Г. Шитов, А.Н. Онищенко

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Саратовская государственная юридическая академия
г. Саратов, Россия

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) – одно из направлений системы физического воспитания, способствующее формированию прикладных знаний, физических и специальных качеств, умений и навыков. ППФП решает следующие задачи: ускорение профессионального обучения, достижение высокой работоспособности и производительности труда, рациональная организация труда и использование средств для активного отдыха, предупреждение (коррекция) неблагоприятных воздействий некоторых видов деятельности.

В программах высших учебных заведений ППФП обязательна. Ее содержание зависит от профиля учебного заведения. Например, система ППФП будущего учителя общеобразовательной школы имеет выраженную профессионально-педагогическую направленность, так как она включает в себя физическую подготовку студентов, обеспечивающую сохранение здоровья будущего учителя (педагог дол-

жен обладать крепким здоровьем, так как частые отсутствия на рабочем месте по причине различных заболеваний оборачиваются издержками в учебно-воспитательном процессе), теоретическую и организационно-методическую подготовку к решению задачи физического воспитания учащихся общеобразовательной школы в общей системе воспитания подрастающего поколения.

При выявлении профессионально-прикладной направленности и подбора средств для ППФП студентов, обучающихся по специальности музыкальное образование нами учитывались условия труда (в помещении, на открытом воздухе, сидя, стоя, в свободной или стесненной позе), характер труда, то есть составлялось точное описание профессии – профессиограмма.

Нами учитывалось, что музыкальный руководитель на занятиях по физической культуре, при сопровождении физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий работает в сложных условиях: актовый и спортивный залы имеют большие размеры, чем свободная площадь групповой комнаты в детском саду и классная комната в школе; обстановка за таких занятиях периодически меняется; задействовано большое количество участников; применяется спортивный инвентарь. Кроме того, высокая двигательная активность детей требует строгой организации, в противном случае она может привести к конфликтам и травмам. На занятиях по физической культуре, во время проведения физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий педагог тратит много физических сил, прибегая часто к показу движений, организовывая большие группы детей.

Музыкальным педагогам очень важно хорошо разбираться в вопросах физического воспитания детей, так как активная двигательная деятельность в ранние годы тесно связана с психическим и физическим развитием ребёнка. Например, ежедневно воспитатель в детском саду показывает дошкольникам около 60-80 движений, многие из них будут использованы на занятиях под музыкальное сопровождение. Поэтому музыкальный руководитель должен знать особенности каждого упражнения: 1) терминологию, используемую при его объяснении (для того, чтобы быстро понять, какое упражнение будет выполняться следующим); 2) характер упражнения (на потягивание, дыхательное, прыжковое, на развитие силы, гибкости, быстроты и другие); 3) направленность упражнения (упражнение на мышцы рук, плечевого пояса, туловища, ног); 4) его воздействие на организм (изменяя время выполнения упражнения, темп и ритм мелодии можно увеличить или уменьшить общую нагрузку на организм занимающихся). Знание упражнений позволит подобрать мелодию, отвечающую нужному темпу при выполнении конкретного упражнения. Это является очень важным условием, так как, например, упражнение на мышцы рук, способствующее развитию быстроты их перемещения относительно туловища, должно выполняться в темпе намного более быстром, чем упражнение на мышцы ног, способствующее развитию гибкости.

Работа музыкального педагога предъявляет высокие требования к таким психическим и физическим качествам, как распределение внимания и способность к быстрому его переключению, точное зрительное воспроизведение движений, чувство времени, двигательная реакция, ориентация в пространстве, психическая устойчивость к значительному и длительному нервному напряжению, способность к переработке большого потока информации (не всегда положительной эмоциональной окраски).

Бесспорно, что при использовании массовых игр с музыкальным сопровождением они проходят веселее, их легче организовать, проводить. Поэтому знание музыкальным педагогом особенностей проведения подвижных игр, общеразвивающих упражнений с предметами и без них, возрастных особенностей детей, соотношение своего опыта с теорией и методикой физического воспитания позволит эффективнее добиваться решения педагогических задач по всестороннему и гармоничному воспитанию подрастающего поколения.

Среди личностных качеств учителя важнейшее место отводится воле. Известно, что дидактическая сила учителя главным образом заключена в твердости воли, и что определённые черты характера учителя являются условиями успешной педагогической деятельности. Волевые качества имеют особенное значение для учителя музыки в связи со спецификой музыкально-педагогической деятельности. Учитель музыки обязательно исполнитель, а любое исполнительство требует волевых усилий. Таким образом, для учителя музыки немаловажно развитие у него волевых качеств, это позволяет рассматривать волю как необходимое профессионально-личностное качество. Волю учителя музыки можно понимать как совокупность таких качеств, как выдержка и самообладание, целеустремленность и настойчивость, организованность и самостоятельность, инициативность и самоконтроль. Их взаимодействие определяет уровень подготовленности учителя к исполнительской деятельности, что является одной из задач профессионально-прикладной физической подготовки студентов музыкально-педагогических отделений и факультетов.

В связи с тем, что выпускники педагогического института получают профессии, относящиеся к типу «человек-человек», немаловажное значение имеет формирование у студентов коммуникативной культуры. Большую роль в подготовке студентов к будущей хормейстерской деятельности играет речевая подготовка, которая обычно сопровождает деятельность учителя музыки.

Для дирижёра важным умением, которым он должен обладать, является умение пользоваться различными средствами воздействия на коллектив и отдельных его членов, владеть дисциплиной, и в этом смысле его деятельность аналогична деятельности руководителя подвижной игры.

Деятельность любого музыканта включает в себя как психолого-педагогический и творческий, так и физиологический компоненты. Это связано не только с вопросами технического совершенствования

игры, но и с вопросами выработки и поддержания правильной, профессиональной осанки и у себя, и учеников, а также с работой определённых групп мышц, задействованных при исполнении. Таким образом, укрепление мышц, задействованных в исполнительской деятельности музыканта, развитие волевых качеств личности поможет улучшить техническое совершенствование игры на инструменте, а выработка психолого-педагогических умений и навыков поможет улучшить профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей музыки.

Учитывалось также, что работа преподавателя музыки, музыкального педагога можно отнести к сидячему (или, по крайней мере, малоподвижному) образу жизни.

Нельзя забывать, что в работе учителя стресс – частое явление. Стресс вызывает головные боли, бессонницу, расстройство желудка, он может повышать артериальное давление, увеличивать содержание холестерина в крови и вообще способен сделать жизнь менее приятной, чем она должна быть.

Подводя итоги сказанному, можно сделать вывод, что в период обучения студенты факультета искусств и художественного образования должны следующее: 1. Овладеть педагогическими умениями и навыками в использовании средств физической культуры в сочетании с основами музыкальной грамоты (уметь самостоятельно составлять и проводить комплекс упражнений физкультпаузы для учащихся младшего и среднего школьного возраста; уметь проводить комплекс общеразвивающих упражнений под музыку (либо под аккомпанемент фортепиано, аккордеона, баяна, либо под магнитофонную запись), а также уметь аккомпанировать проводящему эти упражнения; уметь проводить комплекс упражнений в движении, элементы танцев, плясок, ритмической гимнастики, а также уметь аккомпанировать проводящему эти упражнения; уметь проводить под сопровождение музыки подвижные игры для детей младшего школьного возраста; уметь самостоятельно проводить подвижные игры и конкурсы, используемые в массовых спортивно-оздоровительных мероприятиях, а также аккомпанировать выполняющим эти задания); 2. Овладеть следующими дополнительными знаниями по теории и методике физического воспитания (знать методику составления комплекса упражнений по коррекции фигуры; знать методику составления комплекса упражнений, способствующих укреплению мышц, задействованных в исполнительской деятельности музыканта; знать комплекс дыхательных упражнений, способствующих профилактике заболеваний голосового аппарата и мышц голосовых связок.

Таким образом, выявив условия и характер труда будущих музыкальных педагогов, нами были разработаны средства, методы и формы организации занятий по физическому воспитанию со студентами, которые и были внедрены в учебный процесс на факультете искусств и художественного образования Саратовского госуниверситета.

Э.А. Шумейко

ЭЛЕМЕНТЫ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Саратовская государственная юридическая академия
г. Саратов, Россия

Выполнение трудовых обязанностей в современных условиях требует значительного напряжения умственных, психических и физических сил, повышенной координации движений работников в любой сфере труда. Развитие науки и техники в последние десятилетия привело к резкому увеличению количества профессий, а, значит, многократно увеличилось количество специальностей. Основные их отличия определяются особенностями предмета, технологии и внешних условий конкретной профессии и выражаются в специфике трудовой деятельности, входящих в нее операций, действий (в том числе сенсорных и интеллектуальных по восприятию, переработке информации, принятию решений и двигательных по практическому воздействию на предмет труда). Поэтому каждая профессия диктует свой уровень развития психофизических качеств, свой перечень профессионально-прикладных умений и навыков. Отличия в содержании подготовки отражаются в цели и задачах профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) как самостоятельного раздела учебной дисциплины «Физическая культура». Таким образом, целью ППФП является психофизическая готовность к успешной профессиональной деятельности.

Основными факторами, определяющими конкретное содержание ППФП, являются: формы (виды) труда специалистов данного профиля; условия и характер труда; режим труда и отдыха; особенности динамики работоспособности специалистов в процессе труда и специфика их профессионального утомления и заболеваемости.

Кроме того, пользуясь уже известными профиограммами и спортограммами, можно дать вполне обоснованные рекомендации для профессионально-прикладной физической подготовки студентов конкретной специальности. Естественно, для этого нужно хорошо знать особенности профессиональной деятельности, реально оценивать направленность отбираемого вида спорта и уметь сопоставлять их.

Пригодность вида спорта для целей ППФП оценивается по следующим направлениям: общность формируемых навыков, идентичность требуемых физических качеств, одинаковая направленность на совершенствование психофизиологических функций. При полном совпадении направленности влияния вида спорта на организм с основными требованиями специальности прикладной эффект.

Если прикладное значение многих видов спорта выявлено в экспериментальных исследованиях, то методики использования отдельных элементов вида спорта во многих случаях еще не разрабатывались. Поэтому в целях совершенствования профессионально-прикладной подготовки будущих специалистов считаем перспективным для изучения влияние элементов различных видов спорта на конкретные физические качества и способности.

Любая мышечная деятельность, занятия физическими упражнениями, спортом повышают активность обменных процессов, тренируют и поддерживают на высоком уровне механизмы, осуществляющие в организме обмен веществ и энергии, что положительно образом сказывается на умственной и физической работоспособности человека. Однако при увеличении физической или умственной нагрузки, объема информации, а также интенсификации многих видов деятельности, в том числе и трудовой, в организме развивается особое состояние, называемое утомлением [4].

При наступившем утомлении снижается производительность труда, ослабляется внимание, замедляются мышление и движения, нарушаются точность, ритмичность, координация рабочих действий, человеку трудно сосредоточиться. Если при утомлении человек стремится поддержать интенсивность работы на высоком уровне, не допустить ее снижения, то это потребует от него большой затраты сил и энергии, но все равно интенсивность труда начнет снижаться.

Похожий процесс происходит, когда функции организма, ответственные за профессиональную пригодность, не развиты или не тренированы. Чтобы получить ответ на вопрос о возможности их совершенствования, был исследован уровень профессионально важных (для конкретных специальностей) показателей у 104 юных спортсменов-разрядников занимающихся в детско-юношеских спортивных школах спортивными играми (волейболом, баскетболом, настольным теннисом) [5, с. 69]. Исследования показали, что спортсменки значительно превосходили своих сверстниц, не занимающихся спортом и в быстроте различения мелких предметов, и в тактильной чувствительности пальцев, и в подвижности нервных процессов. Они лучше координированы, более внимательны, меньше утомляются. Следовательно, эти качества были приобретены и развиты тренировкой.

Каждый вид спорта способствует совершенствованию определенных физических и психических качеств. И если эти качества, умения и навыки, осваиваемые в ходе спортивного совершенствования, совпадают с профессиональными, то такие виды спорта считаются профессионально-прикладными.

Итак, спорт может совершенствовать то или иное профессиональное качество, доводя его до совершенства, влияя на производительность труда, работоспособность. Всем известно и то, какое большое значение придают различным профессиональным физическим упражнениям космонавты, летчики, музыканты. Но пока мало кому известно, что практически нет такой специальности, где не нуж-

на бы была профессионально-прикладная физическая подготовка: специально подобранные упражнения, формирующие у работников свойства, способствующие повышению квалификации, продлению работоспособности, снятию усталости, предупреждению утомления и профессиональных заболеваний.

Исследования показывают, что у представителей многих специальностей, требующих быстрого переключения внимания, эмоционального напряжения, успешность выполнения работы в огромной степени зависит от этих показателей. Некоторые виды спорта направленно развивают эти качества. Юристам, например, можно порекомендовать спортивные игры: баскетбол, волейбол, настольный теннис, а из видов легкой атлетики – бег на средние дистанции и прыжки. Путем тренировок также сокращается латентный (скрытый) период условной двигательной реакции. А это означает, что на один и тот же раздражитель нервная система у волейболиста будет реагировать правильнее и быстрее, чем у тех, кто спортом не увлекается, или у тех, кто занимается гимнастикой или лыжами.

Кроме того, занятия спортом, соревнования тоже являются тренировкой для нервной системы. Человек перестает бояться необычного, учится принимать решения в неожиданных ситуациях.

Кроме того, совершенствуются и функции зрительного анализатора. В спорте в командных игровых видах важна способность спортсмена «хорошо видеть поле». Это значит умение быстро различать ситуацию, обладать большим объемом зрения, а, следовательно, быстро решать, как вести себя в данной игровой ситуации. Волейболистам, футболистам, баскетболистам чтобы обладать высокоразвитыми функциями зрительного анализатора, необходимо, тренировать также, чувство пространственной ориентировки. Выявлена зависимость: чем выше уровень зрительного анализатора, тем точнее реакция на движущийся объект, тем совершеннее мы владеем своим телом.

Высокое развитие этих функций зрительного анализатора важно для юриста. Двигательный анализатор, его функции – точность движения и усилия. Под воздействием специальной спортивной тренировки он меняет свою чувствительность. Точность движений высокая у спортсмен-игровиков, гимнастов, легкоатлетов-метателей, конькобежцев. У тех же, кто занимается боксом, баскетболом, волейболом, гимнастикой или греблей, увеличивается и показатель точности мышечных усилий. Движения становятся более четкими. Тренировка в спортивных играх вообще предоставляет большие возможности для развития многих психофизиологических функций, являющихся ведущими для ряда сложных современных профессий, предъявляющих повышенные требования к высшей нервной деятельности, работе зрительного, кожного и кинестетического (двигательного) анализаторов.

Таким образом, спортивные игры в профессионально-прикладной физической подготовке юриста, занимает не последнее

место. Игровые командные виды спорта эффективно содействует достижению высокого уровня функционирования и надежности нервной, сердечнососудистой, мышечной систем, зрительного и слухового анализаторов. А так же таких необходимых юристу качеств, как общая выносливость, ловкость и координация движений, быстрота реакции, объем, распределение и переключение внимания, Оперативное мышление, эмоциональная устойчивость, инициативность, коммуникабельность.

Литература

1. Виленский М.Я., Сафин Р.С. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей. - М.: Высшая школа, 1989. – 191 с.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Серия «Учебники, учебные пособия», Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 384 с.
3. Озолина Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/ Н.Г. Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство – АСТ», 2002. – 864 с.
4. Раевский Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических ВУЗов. – Москва, «Высшая школа», 1985. – 136 с.
5. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильича. М.: Гардарики, 2000. – С. 69.

Секция 1.5

**ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

И.С. Янкова-Стефановская, О.Ю. Фролова, Н.В Репина

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «МУЗЫКАЛЬНАЯ ГОСТИНАЯ» В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Детская музыкальная школа №5 им. В.Ф. Бобылёва
г. Рязань, Россия

Проблемы эстетического воспитания населения в последние годы привлекают всё большее внимание как общественных, так и официальных кругов. Чем это вызвано? Видимо тем, что происходит переориентация в системе ценностей. Эстетическое воспитание как бы отходило на задний план. Такая его недооценка привела к тому, что мы чаще и чаще сталкиваемся с просчётами в области формирования эстетической культуры в обществе. Наконец настало время обратиться к человеку, его внутреннему миру и понять, что без культуры вообще и эстетической в частности, он не становится полноценным гражданином, не реализует себя полностью как личность.

Известно, что духовные поиски всегда были прерогативой интеллигенции - хранительницы общечеловеческих и национальных духовных ценностей. Труд интеллигенции важен и социально значим, поскольку способствует творческому решению практических проблем в той или иной области. Чем активнее участие ее в общественных событиях, тем быстрее и организованней совершается переход к цивилизованным формам социального бытия.

В истории России интеллигенция всегда занимала и ныне занимает положение неформального лидера. Своей широкой подвижнической работой создает духовное, здоровое морально-нравственное состояние общества.

Трудно, с перекосами, но общество вновь обретает в настоящее время духовную сферу и роль интеллигенции в современном социокультурном пространстве неуклонно возрастает. Есть надежда, что это не временное явление, а долговременное, ибо его образуют, среди прочих, и такие стабильные и стабилизирующие факторы, как научно-технический прогресс, информационный взрыв, повышение культурного и общеобразовательного уровня и др. Своей энергией и активностью ума интеллигенция призвана способствовать возвышению культуры народа, оздоровлению нравов, гуманизации общества. Она призвана направлять свою духовную энергию на сохранение культурных ценностей и нравственного климата, изменять мышление людей, обогащать нравственную атмосферу общества.

Можно со всей ответственностью утверждать, что сегодня интеллигенция - важная созидательная сила, способная преобразовать общество и влиять на состояние умов.

В этой ситуации наиболее востребованной и деятельной группой являются, прежде всего, педагоги всех уровней. Все они еже-

дневно идут к детям, подросткам, студентам, выполняя свою извечную и необходимую миссию – бережную и настойчивую передачу ценностей традиционной культуры новым поколениям, совершенствование организации эстетического воспитания как незаменимое средство гармонизации личности, активизации и индивидуализации человеческих потребностей.

Отдельно следует остановиться на музыкальной педагогике. В последние годы музыкальная педагогика различных звеньев выделяет несколько видов профессиональной деятельности музыканта-педагога: музыкально-конструктивную, музыкально-организаторскую, исполнительскую, коммуникативную, исследовательскую, художественно-познавательную. Это объясняется, прежде всего, самим предметом изучения – музыкальное искусство во всех его проявлениях. Именно это накладывает отпечаток, прежде всего, на содержание образования, в котором ведущую роль играют такие элементы как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к человеку и опыт музыкально-творческой деятельности учащихся.

«Воспитанная» музыкально-эстетической культурой личность позволяет естественным, ненасильственным путем принять необходимую сумму музыкально-эстетических знаний, совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, творить прекрасное и взаимное, вдохнув в это творение частичку своей жизни. Воспитание высокой музыкально-эстетической культуры приобретает в такой ситуации особое значение. Педагог-музыкант, который являет собой музыкально-эстетическую культуру, «проецирует» ее на своих учеников. Это то, что определяет эффективность деятельности педагога-музыканта.

Одна из важнейших функций художественного образования – деликатное, неспешное, вдумчивое и разумное воспитание уважения и любви к мировой культуре и истории своей страны.

И здесь большое воспитательное значение имеет проведение тематических музыкальных программ.

Заинтересовать музыкой, эмоционально увлечь, “заразить” любовью к музыке. Интерес к музыке, увлечённость - это обязательное условие для того, чтобы она подарила слушателям всех возрастов свою красоту, свою воспитательную и познавательную роль, научила слушать. «Без музыки трудно представить себе жизнь человека. Без звуков музыки она была бы неполна, глуха, бедна... любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся» (Д.Б. Шостакович).

Библиотеки, художественные музеи, картинные галереи являются основными коммуникационными каналами, посредством которых населению предоставляется возможность получать искомую информацию и знания.

Вот уже на протяжении семи лет радость человеческого общения и возможность слушать живую музыку дарит творческий коллектив преподавателей ДМШ №5 имени В.Ф. Бобылёва г. Рязани, силами которого успешно работает общественно-образовательный

проект «Музыкальная гостиная». Своим рождением проект обязан выпускнице, а ныне преподавателю школы по классу специального фортепиано, Почетному работнику общего образования РФ И.С. Янковой-Стефановской. Коллектив состоит из 22 преподавателей школы.

«Музыкальная гостиная» гостеприимно распахивает свои двери для всех, кто хочет узнать что-то новое и интересное, послушать любимую музыку, приобщиться к высокому искусству. «Музыкальная гостиная», приглашает в чарующий мир звуков и школьников, и студентов, и людей старшего поколения. Прделана большая работа, освещены основные периоды развития мирового музыкального искусства. Тематика программ разнообразна и разнопланова. В проекте широко представлена музыка различных эпох, жанров, стилей.

Творческим коллективом «Музыкальной гостиной» были представлены такие значительные периоды истории развития музыки как музыка эпохи барокко, эпохи классицизма, романтизма, этапы становления и развития русской композиторской школы, «Академическая музыка XX века», «Лёгкий жанр XX века», «Знакомство с деревенно-духовными инструментами», «Музыка русской усадьбы» (I часть «XVII-XVIII вв. «История возникновения и развития», II часть «XIX в. «Расцвет усадебного музицирования»). Проведены литературно-музыкальные мероприятия, посвящённые юбилейным датам: со дня рождения С. Есенина – «Песня души в стихах и звуках», «Толстой и музыка», «Гоголь и музыка», «Вечер у Эдварда Грига». Музыкально-литературный вечер по произведению немецкого писателя XX века Патрика Зюскинда «Контрабас», лекция-концерт по творчеству французских композиторов от эпохи барокко до современности. В планах «Музыкальной гостиной» – лекция-концерт «Многоликий вокал», которая будет посвящена вокальным жанрам.

Лекционная часть, в которой в увлекательной форме представлены сведения об исполняемых сочинениях, композиторах и эпохах, иллюстрируется «живым» исполнением на различных музыкальных инструментах, в разнообразных их сочетаниях. Помимо солистов-инструменталистов, солистов-вокалистов, дуэтов, трио в «Гостиной» есть камерный и вокальный ансамбли.

Творческий коллектив «Музыкальной гостиной» тесно сотрудничает с Рязанской областной универсальной научной библиотекой имени М. Горького, Рязанским государственным университетом имени С. Есенина (кафедрами иностранных языков, художественно-эстетического образования, рекламы и туризма), Областным художественным музеем имени И.П. Пожалостина, Рязанской детской картинной галереей, Музеем истории молодежного движения. Благодаря этой совместной деятельности возникают новые интересные идеи. Сотрудники, данных учреждений вносят неоценимый вклад в развитие проекта, помогая в поиске необходимой литературы, аудиозаписей, фото и видео материалов. В этом отношении следует особо отметить главного библиотекаря Отдела литературы по искус-

ству Областной библиотеки – радушную «хозяйку» Клуба любителей изобразительного искусства, музыки и поэзии («ОЛИМП») Ларису Ивановну Кукину, заведующую отделом литературы на иностранных языках Татьяну Сергеевну Саблину, её преемницу - Ирину Владимировну Терехину, заведующую отделом литературы по искусству библиотеки Оксану Николаевну Донцову, директора Музея истории молодёжного движения Юрия Викторовича Морковкина.

В этом году Общество любителей музыки (ОЛИМП) отмечает свой 45-летний юбилей. У истоков образования клуба стояла творческая интеллигенция Рязани – музыковед Ирина Белик, зав. отделом литературы по искусству Тамара Цуканова (бессменный руководитель на протяжении 38 лет), музыковед Вера Левинская, художник Александр Бабий, художник Раиса Докучаева, искусствовед Лия Ляхова, режиссёр Николай Царёв, Александр Фатюшин (будущий Заслуженный артист РСФСР). По инициативе И.С. Янковой-Стефановской на базе Областной научной библиотеки им. М.Горького организован сателлит «ОЛИМПa» - молодёжная секция для работы с детской и студенческой аудиториями. Это своеобразный подарок к 45-летию.

В рамках проекта «Музыкальная гостиная» специально для детской аудитории преподавателем теоретических дисциплин Оксаной Юрьевной Фроловой разработан цикл образовательных программ, знакомящих учащихся школ с различными формами и жанрами музыкального искусства, с жизнью выдающихся композиторов, с шедеврами мировой культуры.

Для школьников в Рязанской детской картинной галерее и Музее истории молодёжного движения проведены тематические лекции-концерты: «Знакомство с музыкальными инструментами», «В гостях у госпожи Песни», «Танцевальный калейдоскоп», «Генерал-Марш», «Сказка в музыке», «Природа в музыке», «Великий гений И.С. Баха».

Совместно с кафедрами немецкого и французского языка Рязанского государственного университета имени С.Есенина проводятся интегрированные мероприятия. В этом году запланированы два схожих по структуре, но различных по тематике мероприятия, посвященные творчеству композиторов французской и австро-немецкой школ. Лекционная часть интегрированных мероприятий разрабатывается преподавателем теоретических дисциплин Натальей Владимировной Репиной.

Каждый вечер «Музыкальной гостиной» по-своему интересен. Большую привлекательность творческим встречам придают мультимедийные презентации, которые обогащают в эмоциональном и эстетическом плане мероприятия от лекций-конcertов, усиливают образовательный и просветительский эффект. В заключение каждого мероприятия специально для детской и студенческой аудиторий проводятся тестирования, которые помогают активизировать юных слушателей, нацеливают их на познавательную деятельность.

Развивать чувство прекрасного у ребенка необходимо через процесс активного наблюдения – переживания различных сторон окружающего мира в произведениях искусства на основе собственной творческой деятельности детей в доступных для них формах в ходе комплексного освоения учеником эмоционально-образного содержания музыки. Работа сознания ребенка на основе сопряжения различных видов художественного материала, является мощным стимулом развития ассоциативного мышления. Таким образом, искусство, постигаемое учащимися во всем многообразии его видов, содержит в себе программу духовного развития ребенка.

Участники проекта воспитывают в слушателях любовь к искусству, расширяют их музыкальный кругозор, развивают эмоциональную отзывчивость, нравственные и патриотические чувства. Они стремятся доступно и увлекательно раскрыть лекционный материал, создать неповторимое ощущение праздника.

Творческие вечера «Музыкальной гостиной» И.С. Янковой-Стефановской - это редкое сочетание прекрасной музыки, живого слова, уникальной атмосферы.

Проект широко известен и любим в городе, о чем свидетельствуют полные залы на всех концертах, газетные и публикации, многочисленные благодарственные письма.

Встреча с явлением искусства не делает человека сразу духовно богатым или эстетически развитым, но опыт эстетического переживания помнится долго, и человеку всегда хочется вновь ощутить знакомые эмоции, испытанные от встречи с прекрасным.

И так как каждый вид искусства обращен к каждой человеческой личности, то любой человек может понимать все виды искусства. Педагогический смысл этого мы понимаем в том, что нельзя ограничивать воспитание и развитие лишь одним видом искусства. Только совокупность их может обеспечить нормальное эстетическое воспитание.

Секция 1.6

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Н. Евсеева

ИНТЕГРАЦИЯ – ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ

Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение № 16
г. Асино, Томская обл., Россия

Проблемы дошкольного образования, вопросы его стандартизации, в настоящее время обсуждаются на разных уровнях управления. Инструментом в создании инновационной модели организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ, может стать интеграция [1.,с.76].

С одной стороны, интеграция основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой детской деятельности (эстетического восприятия, образного мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к деятельности, а также памяти и внимания). С другой стороны, основой интеграции является образ, созданный разными средствами и воспроизводимый детьми в разных видах деятельности: в речевой – слово; в изобразительной – рисунок; в музыкальной – мелодия, ритм и др.; в физкультурной – движения; в театрализованной – жесты, мимика, позы.

Нами разработана модель интеграции содержания физического и речевого развития дошкольников с ОНР (общее недоразвитие речи). Интегрированные занятия проводятся 1 раз в месяц по подгруппам; продолжительность – 30 минут. В качестве основных тем выступают времена года, на основе которых осуществляется календарное планирование.

В содержание физкультурно-речевых занятий включаются:

игры и игровые упражнения на развитие лексико-грамматических категорий; упражнения, развивающие двигательную активность; игровые задания и упражнения, дидактические и развивающие игры; упражнения на развитие пальчиковой моторики; элементы моделирования; элементы логоритмики и релаксации; загадки и стихи; упражнения на развитие дыхания; подвижные игры, а также специализированные компоненты физкультурного занятия, соответствующие плану педагога; упражнения на координацию речи с движением; игры на внимание; тренинг слухового и зрительного восприятия; рассказывание по моделям и коллажу.

Интегрированное занятие проводится в форме путешествия или прогулки, участие воспитателей и музыкального руководителя в них носит эпизодический характер (в зависимости от содержания занятия).

На интегрированном занятии оказывается возможным решать не только коррекционные и образовательно-воспитательные задачи, но и задачи по расширению двигательной активности детей, в частности чередуются статические и динамические нагрузки, что особенно важно для дошкольников с ОНР, которым необходима частая смена деятельности и закрепление пройденного материала.

Интегрированное построение занятий, во-первых, даёт детям возможность реализовать свои творческие возможности; во-вторых, в интересной, игровой форме развивать коммуникативные умения – свободно высказать свою мысль, поделиться впечатлением, рассказать о чём-либо; в-третьих, развивать познавательную активность.

Результаты диагностики показывают, что у детей с ОНР повышается уровень сформированности речевых навыков и умений; улучшается координация движений и ориентировка в пространстве.

«Новая философия» работы с семьёй позволила нам определиться в выборе форм нашего взаимодействия: родители приглашаются на интегрированные занятия в качестве участников педагогического процесса.

Такая форма проведения интегрированных физкультурно-речевых занятий позволяет нам научить родителей адекватно оценивать и развивать своих детей, стимулирует эмоциональный отклик у детей и делает их пребывание на занятиях комфортным.

Литература

1. Белая К.Ю. Интеграция – как инструмент создания новой модели ДОУ // Организация педагогического процесса. - №4, 2003.

Л.В. Петухова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нижевартовский государственный
гуманитарный университет
г. Нижевартовск, Россия

В дошкольных образовательных учреждениях в настоящее время педагоги активно используют наряду с традиционными нетрадиционные техники рисования для развития творчества, художественно-творческих способностей детей. Применение нетрадиционных техник рисования способствует обогащению знаний, представлений

детей о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах применения.

Термин «нетрадиционный» (от латинского *traditio* – привычный) подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными [6, С.26].

В изобразительном искусстве под техникой рисования понимается совокупность специальных навыков, способов, приемов, посредством которых создается художественное произведение; владение материалами и инструментами, способами их использования; согласованная деятельность глаза и руки. Особое значение придается правильному изображению контуров, формы предметов [6, С.26].

Таким образом, как указывает Т.С. Комарова, под техникой рисунка (дошкольника) следует понимать: владение материалами и инструментами, способами их использования для целей изображения и художественного выражения. В понятие техники включается развитие глаза и руки, их согласованная деятельность. Особое значение придается умелому, правильному изображению контура, формы предмета [3, С.9].

Следовательно, исходя из разнообразия рисовальной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей старшего дошкольного возраста, мы считаем необходимым обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразя способы работы уже известными в широкой практике изобразительными материалами гуашь, акварель (растяжка цвета, по сырому, вливание цвета в цвет, техника разделного мазка), овладев приемами работы кистью (всем ворсом, концом, примакиванием, тычок сухой жесткой кистью), используя нетрадиционные техники (монотипия, печатание листьями, рисование трубочкой, набрызг, свеча+акварель, рисование «капельками»), где линия, контур, пятно - выразительные средства рисунка, таким образом, подвести детей к сочетанию в одном рисунке разных техник, изобразительных материалов. Как же этого достичь?

Поясним сначала, что такое художественно-творческие способности?

В отечественной психологии наибольший вклад в экспериментальные исследования способностей внес известный отечественный ученый Б.М. Теплов, который считал, что способности – это «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [5, С. 147].

Г.Г.Григорьева, рассматривая содержание и структуру способностей к изобразительной деятельности, обращает внимание на ее особенности.

Изобразительная деятельность – это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных обра-

зов. Созданный образ (в частности, рисунок) может выполнять разные функции (познавательную, эстетическую), так как создается с разной целью. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения [2, С. 86].

Разные подходы и различия к определению содержания и структуры художественно-творческих способностей (В.И. Кириенко, А.Г. Ковалева, В.С.Кузина, Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой) позволили выделить две группы способностей: способность к изображению и способность к художественно-творческому выражению (художественно-творческие способности), а так же их компоненты. На констатирующем этапе эксперимента мы выявили стартовый уровень развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста (табл. 1.).

Таблица 1

Уровни развития художественно-творческих способностей
у детей старшего дошкольного возраста в (%) на
констатирующем этапе

| способ-ности | компоненты | уровни | группы | |
|----------------|--|---|-------------|--------------------|
| | | | контрольная | эксперименталь-ная |
| художественные | 1.1. Восприятие и связанное с ним представление | Тест «Кто есть кто» | | |
| | | оптимальный | 10 | 5 |
| | | допустимый | 35 | 37,5 |
| | | критический | 55 | 57,5 |
| | 2.2. Овладение графическими средствами | Диагностическое рисование «Научи рисовать!» | | |
| | | оптимальный | 22,5 | 20 |
| | | допустимый | 56,2 | 55 |
| | | критический | 21,2 | 25 |
| | 3.3. Техника рисунка | Диагностическое рисование «Научи рисовать!» | | |
| | | оптимальный | 10 | 7,5 |
| | | допустимый | 40 | 37,5 |
| | | критический | 50 | 55 |
| творческие | 4.4. Эстетическое восприятие явлений реального мира | Тест «Пейзаж» | | |
| | | оптимальный | 12,5 | 10 |
| | | допустимый | 25 | 22,5 |
| | | критический | 62,5 | 67,5 |
| | Наблюдения за проявлением эстетического отношения у детей к действительности | | | |
| | оптимальный | 6,2 | 10 | |
| | допустимый | 31,2 | 30 | |
| | критический | 62,6 | 60 | |
| | 5.5. Интеллектуальная активность | Диагностическое рисование «Научи рисовать!» | | |
| | | оптимальный | 5 | 3,7 |
| | | допустимый | 31,2 | 30 |
| критический | | 63,8 | 66,3 | |

На основании теоретического анализа особенностей развития художественно-творческих способностей дошкольников, специфики

организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении и учитывая то, что рисование проникает во все виды деятельности, мы предлагаем модель «Нетрадиционные техники в жизнедеятельности дошкольника» (рис. 1).

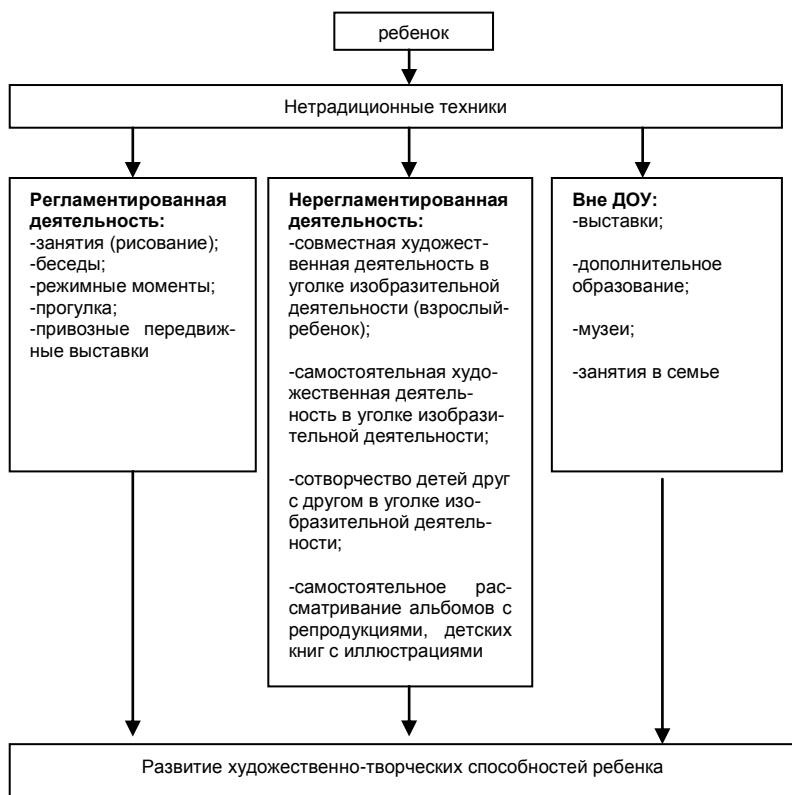


Рис. 1. Нетрадиционные техники в жизнедеятельности дошкольника

Из модели видно, что развитие художественно-творческих способностей происходит средствами нетрадиционных техник в ДОУ через три основных направления: непосредственно регламентированную деятельность, нерегламентированную деятельность и деятельность ребенка вне дошкольного учреждения. Все эти направления взаимосвязаны, и способствуют развитию художественно-творческих способностей дошкольников.

В процессе создания системы занятий и разработки технологии развития художественно-творческих способностей у детей в регламентированной деятельности, а именно на занятиях рисованием, мы

выделили принципы отбора произведений искусства (картин, музыкальных, литературных произведений) для работы с детьми, определенные на основе исследований Л.В.Компанцевой, Р.М.Чумичевой, О.С.Ушаковой, Б.М.Неменского, К.В.Тарасовой.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в три этапа: обучающий, развивающий, творческий. В соответствии с содержанием каждого этапа были определены технологии развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на основе выбора ведущих методов и приемов.

Первый – обучающий, цель которого заключалась в приобщении детей к миру искусства, знакомстве со средствами их выразительности, развитии представлений о художественном образе природы, созданном в определенном виде искусства.

Второй – развивающий, цель которого заключалась в развитии понимания детьми общих средств выразительности для разных видов искусства, специфики каждого из них, умения замечать особенности их интеграции в изображении природы.

Третий – творческий, предусматривающий стимулирование потребности ребенка в творческой самореализации, развитие творческих способностей дошкольников.

Разработанная нами система занятий рисованием с освоением нетрадиционных техник изобразительной деятельности, направленная на развитие эстетически развитой личности, художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, включает в себя различные изобразительные материалы и техники, распределенные по трем циклам занятий «Радуга цвета», «В стране чудес», «Счастливые художники», где процесс освоения нетрадиционных техник поддерживает и дополняет традиционные, связан с восприятием картин великих художников, музыкальных и литературных произведений.

Цикл «Радуга цвета» заключается в приобщении детей к миру искусства, знакомстве со средствами выразительности живописи, развитии представлений о художественном образе, созданном в определенном виде искусства. Название этого цикла связано с тем, что на этом этапе, воспринимая выразительные средства живописи, дети учатся понимать их специфику, акцентируя внимание на способах передачи с помощью цвета свое ощущение, настроение в разных нетрадиционных техниках, учатся использовать это в своем творчестве. Происходит развитие цветового восприятия и овладение техническими навыками и умениями в работе с гуашью и акварелью.

Цикл «В стране чудес» направлен на развитие понимания детьми средств выразительности для разных нетрадиционных техник изобразительной деятельности и изобразительных материалов в процессе знакомства с произведениями живописи, специфики каждой техники, умения замечать особенности их сочетания при изображении природы. В этом цикле перед детьми раскрываются различные образы природы, не доступные в непосредственном воспри-

ятии, происходит опосредованное познание природы через нетрадиционные техники, расширение опыта художественно-творческой деятельности, отрабатываются необходимые навыки и умения, уделяется внимание развитию композиционных умений.

Цикл «Счастливые художники» предусматривает стимулирование потребности детей в творческой самореализации, развитие творческих способностей дошкольников. На этом этапе дети реализуют приобретенные навыки и умения, полученные на прошлых двух циклах, объединяют в одном рисунке несколько нетрадиционных техник, в разных сочетаниях, что ведет к развитию эмоционально-художественного восприятия и творческого воображения.

Ребенок развивается путем сочетания в одном рисунке нескольких нетрадиционных и традиционных техник изобразительной деятельности, и усвоить этот опыт он может только через взрослого: педагога, родителя. При условии взаимосвязи нетрадиционных техник между собой не нарушается логика развития каждой из них. Их сочетание наоборот значительно расширяет возможности изобразительной деятельности. Поисковые ситуации ставят в условия выбора той или иной техники нетрадиционного рисования.

Известный ученый Т.С. Комарова, анализируя широкую практику, обращает внимание на то, что часто отдается предпочтение какому-то одному материалу, дети переносят лучше усвоенные приемы работы из одной техники в другую, не учитывая их специфики. Поэтому важно с самого начала введения новых нетрадиционных техник учить детей пользоваться ими, подчеркивая их отличие от уже знакомых, показывая выразительные возможности каждой. При этом хорошее владение техникой работы уже знакомыми материалами (цветные карандаши, гуашь, акварель) оказывает положительное влияние на овладение новыми нетрадиционными техниками («рисование штрихом», «рисование по-сырому», «восковые мелки+акварель», «рисование капельками» и т.д.).

Исследуя особенности творческих проявлений детей в рисовании с использованием нетрадиционных техник изобразительной деятельности было выявлено, что на их активизацию влияет рассмотрение репродукций картин живописи, восприятие музыкальных, литературных произведений, направленных на обогащение эмоциональной сферы и развитие воображения ребенка. Несомненно, важно непосредственное наблюдение живой природы, различных объектов, уточняющие беседы об увиденном с детьми.

Ребенок дошкольного возраста вовлекается в продуктивную познавательную-творческую деятельность, где он выступает, с одной стороны, в качестве ведомого взрослым и через различные методы и приемы включается в освоение художественного опыта; с другой стороны, пробует себя в качестве художника-творца. Это требует от него творческого воображения и осмысленных действий, самостоятельности, умения применять опыт в новых условиях, ответственно

относиться к собственной деятельности и деятельности сверстника, а также к получаемому продукту (результату) [1, С.8].

Таким образом, осваивая разнообразные нетрадиционные техники ребенок познает различные способы изображения уже знакомых предметов, явлений, совершенствуется его зрительное восприятие, развивается зрительно-моторная координация, формируется плавность, ритмичность, точность движений, закрепляются навыки рисования, развивается мелкая моторика, готовится рука к письму, создаются условия для свободного экспериментирования различными изобразительными материалами.

Однако использование нетрадиционных методов, приемов и техник рисования не решает всех задач художественно-эстетического и творческого развития дошкольников. Поэтому они должны использоваться, скорее, как вспомогательные, а не основные методы и приемы работы с детьми. При этом следует помнить о необходимости: систематизации содержания художественного образования детей; включения изобразительной деятельности в целостный педагогический процесс; сочетание обучающего компонента с развивающим; соединения обучения с развитием самостоятельности, познавательной активности, эстетической восприимчивости детей и их эмоционального отношения к окружающему; взаимосвязи творческой художественной деятельности с другими видами деятельности; взаимосвязи творческой художественной деятельности детей с их общим психическим развитием, процессом формирования эмоционально-творческой личности. [4, С.106].

Литература

1. Воробьева Д.И. Гармония развития: Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника. 3-е изд., - СПб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2003 г. – 144 с.

2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 1999. – 344 с.

3. Комарова Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников. М., «Просвещение», 1970.- 152 с.

4. Микляева Ю.В. Организация занятий в изостудии дошкольного образовательного учреждения. /Детский сад от А до Я. – 2006. - № 2. – с. 100-106.

5. Теплов Б.М. Проблема одаренности // Советская педагогика. – 1940. - № 4-5. – с.146-156.

6. Шайдурова Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста. Учебное пособие. М.:ТЦ Сфера, 2008. – 160с.

Связь с автором: lyudm-petukh@yandex.ru

Секция 1.7

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ф. Афонченко

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

Воронежская государственная академия искусств
г. Воронеж, Россия

Современные требования к результатам освоения образовательных программ подготовки бакалавров, специалистов и магистров в области музыкального искусства включают в себя ряд общекультурных и профессиональных компетенций. Среди них большое место занимают компетенции, необходимые для осуществления коммуникативных процессов в профессионально-педагогической деятельности музыканта, начиная от способности к социальному взаимодействию до умения проявлять развитые коммуникативные личностные качества, работать и общаться с другими людьми (включая детей разного возраста) в разнообразных творческих ситуациях.

Рассматривая проблему подготовки студентов вузов искусств к профессиональной педагогической деятельности, нельзя обойти вниманием вопросы, связанные с воспитанием навыков общения, коммуникативной культуры обучающихся. Педагог, участвуя в системе «Ученик-Учитель-Предмет», является связующим звеном между содержанием обучения и своим воспитанником. Подобное «промежуточное» положение определяет не только требования к педагогической деятельности, но и необходимые личностные и профессиональные качества преподавателя.

Говоря о комплексе личностных и профессиональных качеств педагога-музыканта, необходимо отметить, что ни успехи, связанные с исполнительской деятельностью, ни полученные знания и умения, сами по себе никому не могут гарантировать высокого профессионально-педагогического мастерства. В то же время известно немало музыкантов-педагогов, не имеющих громких званий, больших творческих достижений в области исполнительского искусства, но показывающих блестящие успехи в воспитании учеников, всестороннем развитии их творческих возможностей. Обязательным условием в этих случаях становится особый сплав знаний, умений, способностей и личностных человеческих качеств преподавателя. И здесь на первый план выходит педагогическое общение, коммуникативная культура человека, позволяющая найти правильный путь к уму и сердцу ученика. Только при тесном психологическом контакте учителя и его воспитанника процесс обучения достигает своей высшей эффективности.

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая особенные черты, и, одновременно, подчиняющаяся об-

щим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми. Исследования в области психолого-педагогической науки подтверждают мысль о том, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателя, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Будет ли общение оптимальным, зависит от педагога, его педагогического мастерства и коммуникативной культуры.

Коммуникативные способности рассматриваются в педагогической науке как одно из ведущих качеств учителя. Проблемы оптимального педагогического общения, формирования культуры человеческих взаимоотношений, как части педагогической культуры, также нашли свое отражение в трудах многих исследователей. Сегодня, в связи с радикальными изменениями в обществе, коснувшимися образовательной системы и вызвавшими пересмотр самой парадигмы образования, возрастает роль коммуникативной культуры педагога. По мнению исследователей, оптимальное педагогическое общение можно построить только на основе принципов личностно-ориентированного обучения, создающих условия для полной личностной реализации каждого ученика и максимального использования в учебном процессе личностных особенностей учителя.

Так, например, А.А. Леонтьев считает, что сутью педагогического общения является «человечность общения». Им дана развернутая характеристика коммуникативных умений педагога: владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам; «подавать себя» в общении с учащимися; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умение речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися.

Педагогическое общение, в котором преподаватель предстает как инициатор и руководитель, включает несколько этапов: проектирование как опережающую стадию, в результате которой осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности педагога соответственно педагогическим целям и задачам, творческой индивидуальности педагога, особенностям ученика и предполагаемой системе методов обучения и воспитания; начальный период общения, организацию непосредственного контакта с учащимися, от которого во многом зависит успешность дальнейшей педагогической деятельности в ее содержательном и социально-психологическом аспекте; управление развивающимся педагогическим процессом; анализ использованной системы общения и прогноз предстоящего нового цикла общения с учеником.

Реализация компетентного подхода, являющегося приоритетным в современном образовании, предусматривает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения

занятий. Развитию коммуникативных способностей будущего педагога, несомненно, способствуют специализированные методики: моделирование – деловые и ролевые игры, в которых создаются ситуации общения и в которых студенты поочередно исполняют роли педагога и ученика; микропреподавание – проведение короткого пробного урока с его последующим детальным анализом; миникурсы – просмотр фильмов об уроках педагогов-мастеров, посещение занятий опытных педагогов, тренинги.

Все эти методы возможно успешно использовать, с нашей точки зрения, в процессе обучения студентов вуза искусств. Выработка коммуникативных умений начинается с рефлексии, осознания собственного поведения и общения, на основе которых формируются перцептивные умения будущего педагога, способность к эмпатии, педагогическому «перевоплощению» (т.е. способность проникать в психику ученика, в процесс его музыкального мышления, способность чувствовать и понимать эмоциональное состояние обучающихся). Большую пользу приносит наблюдение за коммуникативной деятельностью педагогов-практиков - для этого организуются специальные посещения уроков преподавателей музыкальных учебных заведений, просмотры фильмов, в которых представлена деятельность известных педагогов-музыкантов. Задача данного этапа развития коммуникативных способностей – научиться понимать психику учащихся, подготовиться к практической работе. Следующим этапом становится самостоятельная педагогическая практика студентов, в ходе которой им приходится участвовать в процессах проектирования, организации, управления и анализа своих взаимоотношений с учениками.

Основными показателями уровня сформированности у студентов-музыкантов коммуникативных умений можно считать понимание личностно-профессиональных качеств ученика и особенностей психологических ситуаций общения; содержание педагогических воздействий, адекватных его задачам; наличие техники общения. Выявлено, что в работе студентов-практикантов прослеживается закономерность, характерная и для работающих педагогов: чем выше уровень понимания ученика, тем выше уровень профессионализма.

Как известно, педагогические воздействия могут осуществляться выразительными средствами слова (например, анализ игры ученика, замечания, отсчитывание вслух метроритма и т.п.), невербальными формами общения (взгляд, жест, проигрывание музыкального произведения, отстукивание такта, изменение интонации голоса и т.п.), комбинированными воздействиями (например, взгляд и замечание, показ музыкального произведения и разъяснения и т.п.). Среди вербальных средств общения исследователи выделяют прямые воздействия (объяснение, замечание, указание и т.д.) и косвенные (совет, юмор, наводящие вопросы, выяснение мнения других учеников, просьба вслушаться в исполнение и т.д.).

В процессе наблюдения студентами занятий преподавателей различных музыкальных учебных заведений мы стремимся обращать внимание практикантов на то, как преподаватели разного уровня мастерства выявляют психологические особенности и музыкальные способности своих воспитанников и, в связи с этим, выбирают конкретные методы и приемы обучения. Выяснилось, что более продуктивные педагоги, используя и прямые, и косвенные воздействия, тем не менее, чаще применяют косвенные. Кроме того, наблюдения показывают, что преподаватели высокого уровня педагогического мастерства применяют меньше педагогических воздействий, но «репертуар» воздействий у них более широк. Это свидетельствует о большей избирательности творческой работы педагогов-мастеров с воспитанниками и целенаправленном выборе приемов общения. Анализ и оценка навыков педагогического общения будущих воспитателей юных музыкантов проводится в ходе специально организованных игр и практической работы с учениками. С целью формирования собственного стиля, навыков и умений оптимального педагогического общения в профессиональную педагогическую подготовку студентов можно вводить коммуникативный тренинг – упражнения на развитие техники педагогического общения (мимики, пантомимики, техники речи, психической регуляции – снятие психического напряжения, создание творческого самочувствия).

Невозможно переоценить значение культуры педагогического общения в обучении и воспитании юных музыкантов. Приобщение к миру искусств, формирование духовной культуры ученика как главной цели образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях и индивидуализация обучения требуют особо чуткого подхода к учащимся, бережного «выращивания личности» каждого из них, а это становится возможным только там, где созданы условия эмоциональной комфортности, личностного развития, психологического благополучия для ученика, где царит атмосфера доверия, уважения друг к другу, оптимизма, где взаимодействие педагога и ученика приближается к диалогу двух равных людей, ведет их к сотрудничеству и взаимному духовному обогащению. Таким образом появляются благоприятные возможности не только для профессионального роста, но и для личностного развития воспитанника – педагог помогает ученику войти в мир искусства, стать значительной личностью, вносящей свой вклад в общественный прогресс. Именно в таком случае педагог становится Учителем в высоком смысле этого слова, формирующим отношение ученика к самому себе, к искусству, другим людям, обществу.

Педагогическое общение связано не только с взаимоотношениями педагога и ученика – в реальной педагогической действительности диапазон применения коммуникативных умений гораздо шире и сложнее, так как включает взаимодействие не только с учащимися разного возраста и уровня обученности, но и с коллегами, родителями учеников, слушателями концертов, администрацией учебного

заведения. Кроме того, музыкант может осуществлять функции руководителя различных структурных подразделений в государственных органах управления культурой, учреждениях сферы культуры и искусства, творческих коллективах. В процессе педагогической подготовки студентов необходимо развитие всех сторон профессионального общения.

Коммуникативная культура является не только одним из компонентов педагогической подготовки студентов вуза искусств, но и важнейшим критерием готовности музыканта к профессиональной педагогической деятельности.

Связь с автором: lafonchenko@mail.ru

Н.С. Бушмакина, О.Ф. Шихова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ижевский государственный технический университет
г. Ижевск, Россия

Реформа образования в России, связанная с переходом к новым Федеральным государственным образовательным стандартам затрагивает все его ступени, в том числе и среднее профессиональное образование.

Компетентностный формат новых стандартов ориентирует на результаты подготовки, заданные в виде компетенций, - выработанные у студента интегративные поведенческие модели профессиональной и социальной активности [1, 2 и др.]. При этом очевидно, что для непрерывного и многоаспектного контроля над процессом обучения требуется создание новых технологий и методик диагностики качества образования и соответствующих им компетентностно-ориентированных оценочных средств [1 и др.].

На наш взгляд, решение данной проблемы возможно на основе квалиметрического подхода, предусматривающего, в частности использование метода групповых экспертных оценок (ГЭО) [2, 3].

В нашем случае метод ГЭО использовался при проектировании компетентностно-ориентированных оценочных средств по дисциплине «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики», изучаемой студентами Ижевского монтажного техникума, обучающимися по специальности «Монтаж и эксплуатация внутренних сантехнических устройств, кондиционирования воздуха и вентиляции».

В качестве экспертов выступили преподаватели цикловой комиссии «Инженерные сети» Ижевского монтажного техникума, представители работодателей будущих выпускников, заинтересованные в квалифицированных специалистах данной отрасли.

Предлагаемый нами алгоритм проектирования, представленный на рисунке, включает три этапа: подготовительный, композиционный и оценочный.

На подготовительном этапе анализировались Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по рассматриваемой специальности, примерная программа по курсу «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики», имеющиеся средства диагностики, методические рекомендации по разработке оценочных средств, научные публикации по вопросам компетентного подхода в профессиональном образовании. Проведённый анализ показал, что создание компетентностно-ориентированных средств диагностики требует, прежде всего, выявления структуры и содержания предметной компетентности студента, как совокупности профессиональных компетенций, формируемых в рамках данной учебной дисциплины. Решение этой задачи являлось целью композиционного этапа.

Экспертиза показала, что профессиональные компетенции должны быть представлены подгруппами монтажных, контрольных, конструкторских и расчётных. В каждой из этих подгрупп можно выделить универсальные и специализированные компетенции.

Универсальные компетенции инвариантны для всех специализаций данной специальности (270839.01 – «Монтаж и эксплуатация систем водоснабжения и водоотведения» и 270839.02 - «Монтаж и эксплуатация систем обеспечения микроклимата») и характеризуют подготовку студента к решению обобщённых задач профессиональной деятельности.

Специализированные компетенции отражают вариативную часть подготовки и характеризуют готовность к деятельности в узкой профессиональной области.

Примеры универсальных и специализированных компетенций из подгруппы монтажных приведены в таблице.

Таксономическая модель формирования выявленных экспертами компетенций предполагает ознакомительный, репродуктивный и продуктивный уровни.

Ознакомительный уровень требует узнавания ранее изученных объектов, свойств и т.п. (термодинамических процессов, физических свойств жидкостей и газов, основных законов идеального газа и др.).

Репродуктивный уровень предусматривает выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством преподавателя (например, уметь применять основное уравнение гидростатики в различных условиях; рассчитывать силы давления жидкости на плоские и криволинейные стенки и др.).

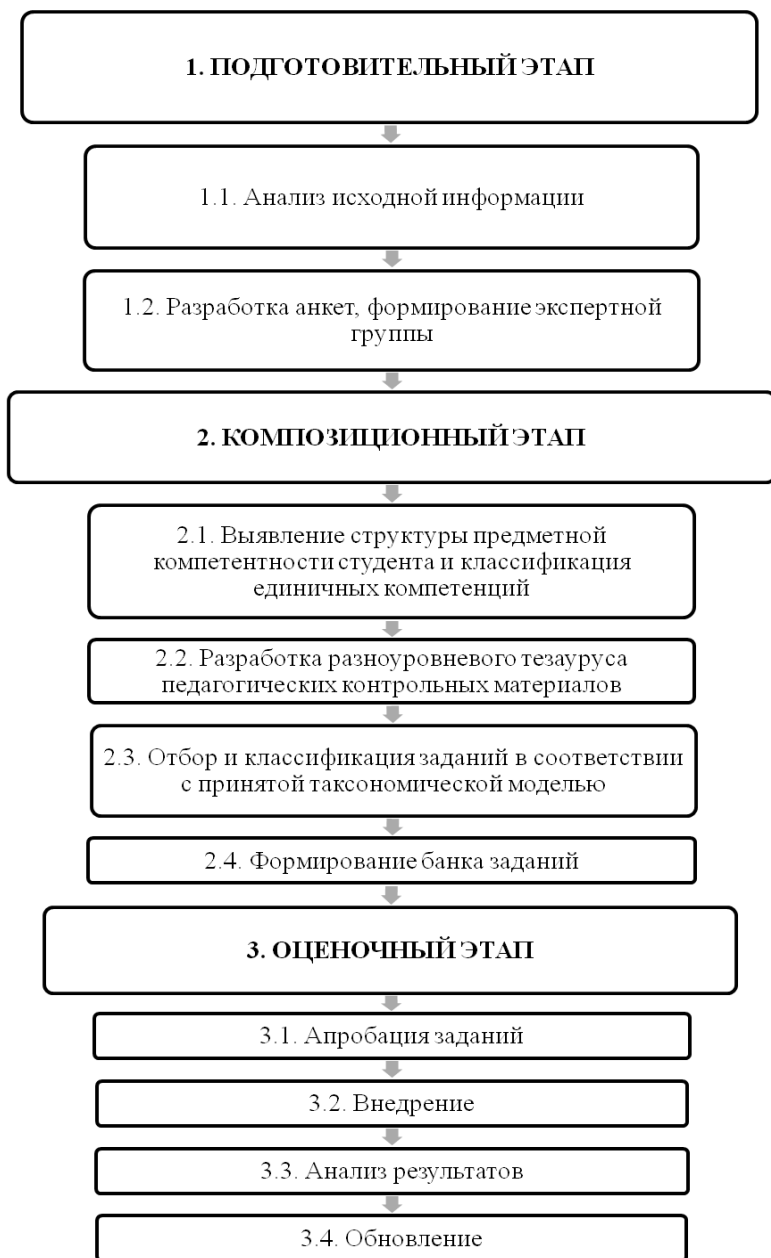


Рис. 1. Алгоритм проектирования оценочных средств

Продуктивный уровень направлен на планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач и т.п. (самостоятельная разработка презентаций; рефератов и др.).

Таблица 1

Универсальные и специализированные компетенции

| № п/п | Шифр специальности | |
|--------------------------------|---|--|
| | 270839.01 | 270839.02 |
| Универсальные компетенции | | |
| 1. | знание физических свойств жидкостей и газов | |
| 2. | знание основ гидростатики | |
| 3. | знание законов гидродинамики и др. | |
| Специализированные компетенции | | |
| 1. | знание основ теплотехнического расчета основных параметров микроклимата в помещении | умение применять основы гидростатики при расчёте трубопровода |
| 2. | знание основ аэродинамического расчета воздушной струи | умение использовать законы гидродинамики при проектировании напорных и безнапорных трубопроводов |
| 3. | знание различных характеристик вентиляторов и др. | применение знаний по основам гидростатики для выбора насосов и др. |

В ходе экспертизы каждой единичной (далее не разложимой) компетенции сопоставлены дескрипторы разноуровневого тезауруса педагогических контрольных материалов [5, 6], включающего основные понятия, формулы, классификации, единицы измерения и графические символы. Разработанный нами тезаурус включает 500 дескрипторов (плотность, удельный вес, объём, масса и т.д.). На его базе проводился отбор тестовых заданий и других оценочных средств для диагностики профессиональных компетенций студентов.

Созданный банк педагогических контрольных материалов включает 300 тестовых заданий различных форм, 200 задач, 100 контрольных вопросов, классифицированных в соответствии с принятой таксономической моделью.

На оценочном этапе проводилась апробация заданий в четырех студенческих группах. Результаты свидетельствуют о том, что разработанные оценочные средства позволяют оценить не только уровень сформированности отдельных единичных компетенций, но и провести системную диагностику целостной предметной компетентности студентов в системе среднего профессионального образования.

Литература

1. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе/ В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: Изд-во МГУ, 2007 . – 148 с.

2. Черепанов, В.С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124с.

3. Шихова, О.Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: Монография. Москва – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. 243 с.

Связь с автором: buschmakina2010@yandex.ru

А.В. Винеvская

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА (ЛОГОПЕДА) В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Таганрогский государственный педагогический
институт им. А.П. Чехова
г. Таганрог, Россия

В Концепции социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, акцентируется внимание на системе профессионального образования учителя, ориентированного на гуманитарные ценности личности, действующих на каждом этапе его профессиональной подготовки, постоянно уточняющихся, но не меняющих своей глубинной сути - ориентированности на человека, его прав, свобод, идеалов.

В условиях модернизации образовательных систем учитель-дефектолог (логопед) играет важную роль в коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и это обуславливает необходимость наличия у педагога не только новых знаний, умений, навыков, но и сформированной личностно-профессиональной компетентности, которая способствует эффективности в работе с детьми данной категории.

В условиях модернизации образовательных систем актуализируются необходимость непрерывного совершенствования подготовки педагогических кадров, в том числе и кадров квалифицированных учителей-дефектологов (логопедов).

Учитель-дефектолог в условиях современной действительности играет важную роль в коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в учреждениях дошкольного и школьного образования. Речевые недостатки у детей являются предпосылкой нарушения умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, что затрудняет их социальное и личностное развитие.

Растущая потребность общества в новом качестве образования, осознание важности фундаментальных знаний, общечеловеческих ценностей, приоритета образования и воспитания перед другими сферами культуры побуждают ученых заниматься изучением процесса профессионального становления будущего учителя-логопеда, определения профессионально значимых качеств специалиста.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет констатировать, что проблема обучения детей с ОВЗ вышла за рамки коррекционного подхода, а поиск стратегий подготовки специалистов, способных ее решать, приводит нас в сферу профессиональной подготовки. Требуют исследования подходы, принципы, цели, средства, условия улучшения качества подготовки педагогов-дефектологов (логопедов) с учетом развития и воспитания личности студента в контексте профессионального становления. Необходимо определить научно-педагогические основы совершенствования профессионального образования – к модели, наполненной новым содержанием и предполагающей формирование профессиональной компетентности личности специалиста. Назрела потребность в концептуальном обосновании новой стратегии и создании модели подготовки будущих учителей-дефектологов (логопедов), нацеленных на интеграцию теоретического, практического и социального аспектов подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, развитию способности к овладению совокупностью ключевых компетенций в ходе учебного процесса и научно-исследовательской работы, а также за рамками формального образования через установление отношений взаимодействия со своими воспитанниками в условиях разнообразных социально-ориентированных практик [1].

В настоящее время в педагогической теории и практике ведутся поиски путей интеграции детей с ОВЗ в школьное сообщество, преодоления их неадекватного личностного самоопределения. Однако проблема подготовки специалистов для работы с детьми с ОВЗ остается вне сферы внимания исследователей в области профессионального образования. Между тем, эта проблема имеет двойственный характер: с одной стороны, в научном плане, она заключается в разработке методологических основ и концепции профессиональной подготовки учителей-дефектологов. С другой стороны, обсуждаемая проблема имеет практическую направленность, которая состоит в разработке стратегии социально-профессиональной подготовки учителей-дефектологов, выявлению и реализации социально-

педагогических условий, обеспечивающих подготовленность студентов к работе с детьми с ОВЗ, ориентированных на преодоление их социальной эксклюзии.

Существует потребность в решении проблемы подготовки специалиста – дефектолога и на научно-методическом уровне – потребность в устранении противоречий между теорией и практикой. Современный учитель должен быть многофункционален, обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, быть готовым включиться в практическую, научно-исследовательскую, методическую деятельность в реальных условиях образовательной практики, которая нередко ставит перед ними трудноразрешимые проблемы. Педагогические вузы призваны совершенствовать научно-профессиональную подготовку дефектологов, значимость которой повышается в связи с интеграционными процессами в системе общего образования, реализацией принципа «общество для всех», тем более, что количество образовательных учреждений с массовым влиянием числа детей с ОВЗ и количество специальных факультетов, отделений по подготовке дефектологов и специалистов по сопровождению детей с проблемами в обучении, позволяет говорить о специальности учитель-дефектолог (логопед) как о массовой специальности [2].

Вышеназванные тенденции обуславливают потребность в выявлении стратегии подготовки дефектологов и разработке концепции, модели и социально-педагогических условий профессиональной подготовки дефектолога образовательного учреждения, способного оказывать квалифицированную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. В нашем случае под стратегией понимается системное, концептуальное обоснование процесса подготовки дефектологов на основе целостного, системного, компетентностного подходов. Новые требования к процессу подготовки дефектологов в педагогических вузах, обусловленные социальным заказом, создают перспективу концептуального переосмысления всей системы профессиональной подготовки будущих дефектологов в педагогическом вузе.

Целостно и системно подготовка учителя – дефектолога (логопеда) к социально-профессиональной деятельности в педагогической науке до настоящего времени до конца не исследована. В то же время анализ психолого-педагогической литературы говорит о необходимости:

- применения в комплексе научных подходов, с позиций которых изучается психолого-педагогическая подготовка специалистов дефектологов;
- определения сущности социально-профессиональной подготовки учителя-дефектолога (логопеда) в сопоставлении содержания видов деятельности учителя массовой школы;
- разработки стратегии и концепции социально-профессиональной подготовки дефектолога к работе с детьми с ОВЗ

с точки зрения требований модернизации образования в условиях многообразия систем отношений и образования;

– решения проблемы содержания комплексной помощи детям с ОВЗ через взаимодействие органов различных направлений (стратегический уровень профессиональной подготовки дефектологов;

– определение компетенций учителя-дефектолога (логопеда) для работы с детьми с ОВЗ.

Особенно нуждается в специалистах - дефектологах современная система специального образования, для которой Таганрогский государственный педагогический институт и осуществляет подготовку профессионально компетентных и гуманистически ориентированных педагогических кадров. Профессионализм учителя-дефектолога (логопеда) как специального педагога проявляется в сложности и многоплановости деятельности. Содержанием педагогического труда является не только коррекция речевых нарушений у детей разного возраста, но и содействие психическому и личностному развитию ребенка. Профессиональное становление учителя-логопеда начинается в вузе на базе результатов профессионального ориентирования в более ранние годы жизни.

Профессиональное ориентирование молодежи начинается в школе и базируется на основе современного понимания ее смысла, который сводится к постепенному формированию у детей школьного возраста внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и перспектив. При этом конкретный профессиональный выбор рассматривается как один из элементов профессионального самоопределения вообще, а также как основа формирования способности к последующим профессиональным выборам, которых на протяжении жизни может оказаться немало в связи с изменяющимися условиями интенсивно изменяющегося современного мира.

Профориентационная работа и в школе и в вузе осуществляется на сегодняшний день в непростой социально-экономической ситуации в России. Ее характерными чертами являются: нестабильность и неопределенность жизни, неясность перспектив социального развития, проблемы с трудоустройством даже для молодежи с высшим образованием. В этих условиях задача вуза не только профессиональное образование, но и психологическая помощь в развитии способности видеть перспективу своего профессионального становления и развития, всей своей будущей жизни, способность самому определять свои жизненные цели, планировать и прогнозировать дальнейшее свое развитие как профессионала и как личности.

В психологии развития общепризнанной считается неразрывная связь профессионального и личностного самоопределения, в связи, с чем акцент в профориентационной работе лежит в плоскости осознания ценностно-нравственных основ профессионального выбора. Не секрет, что на выбор профессии огромное влияние оказывают престижность той или иной профессии, возможность быстро-

го материального обеспечения, карьерного роста и т.п. Это уводит в сторону от смысловой ценности профессии, от возможности через нее реализовывать собственный личностный смысл жизни. Кроме того, современная жизнь с размытостью социальных ценностей и отсутствием четко очерченных идеалов, с невозможностью трудоустроиться даже при наличии образования и подготовленности в профессии снижает возможности не только выбора профессии, но и самореализации, лишает молодого человека свободного маневрирования на основе однажды сделанного профессионального выбора.

На рубеже столетий образование снова входит в систему ценностей молодежи. Вузовское обучение, по мнению современных психологов, осознается молодежью как определенное качество жизни, как способ продвижения вверх, как окно в более обеспеченную жизнь, но и как время отсрочки от подлинно взрослой ответственности, как способ побыть подольше ребенком. В то же время современные студенты осознают и минусы вузовского образования – отсутствие настоящего практического опыта, материальной независимости, самостоятельности. Это приводит к тому, что все большее число студентов сочетает учебу на дневном отделении с работой, хотя не всегда по специальности.

С окончанием школы начинается новая эпоха в жизни человека, в ней происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности.

Обучение студентов дневного обучения связано с порой их юности, с ней связано начало взрослой жизни, начало профессионального становления. Это возраст безграничных возможностей, одна из которых – пробовать, ошибаться, снова искать и находить. Это период онтогенетического развития, определяющий очень многое в жизни взрослого человека.

Социальная ситуация развития в юности – это ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, намеченных в старших классах школы. В юности у молодых людей возникает проблема жизненных ценностей, отмечается стремление зафиксировать свою внутреннюю позицию по отношению к себе, другим людям и моральным ценностям. В юности начинает углубляться разрыв между молодыми людьми в сфере ценностных ориентаций и притязаний на признание, способности к рефлексии и в сфере других особенностей, характеризующих личность (Мухина В.С.).

Необходимо отметить, что возраст 17-20 лет является кризисным, феноменология которого связана с разрывом идеального и реального. В кризисе юности человек впервые сталкивается с экзистенциальным кризисом – кризисом смысла жизни. Центральным новообразованием юношеского возраста является самоопределение, поиск своего места в жизни. Психологами подчеркивается, что речь идет не только о профессиональном самоопределении, но и личностном, духовно-нравственном. Ближайшим основанием кризиса юности является соотнесение идеального представления о про-

фессии и реальной профессии, необходимость действенного подтверждения профессионального выбора.

Важной чертой кризиса является изменение в отношении будущего. В юношестве человек оценивает свое настоящее с позиции будущего, поэтому выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий. Обращенность в будущее характеризует круг задач возрастного развития в период юности. По Э. Эриксону, наиболее типичной для юношества психопатологией является именно расстройство временной перспективы, связанной с кризисом идентичности. Чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время не воспринималось осознанно и фактически не существовало в переживании.

Временная перспектива будущего – это ментальная проекция мотивационной сферы человека и феноменально представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, притязания, связанные с ближним и дальним будущим. Она формируется в онтогенезе стихийно через интериоризацию ценностных установок родителей и усвоение общекультурных, социальных норм. Сформировавшись таким образом, временная перспектива будущего приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное влияние на развитие личности в юношеском возрасте, когда человек сам начинает строить свою перспективу (И.В. Дубровина). В этом возрасте человек сам начинает строить свою перспективу и, прежде всего, в отношении своего профессионального будущего. Но делает он это подчас стихийно и не систематически. В этом и необходима психологическая помощь студентам, начинающим обучаться в педагогическом вузе [1].

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы не только профессионального самоопределения, но и профессионального самопознания. В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов, в избранной профессии в первую очередь вычленяются проблемы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной им социальной ценности. Формируется психосоциальная идентичность, изменяется восприятие психологического времени, активизируется поиск смысла жизни. Для многих юношей и девушек смысл жизни соотносится с профессиональным выбором.

Продолжение образования в вузе приносит не только моральное удовлетворение и подтверждение некоторых жизненных планов, но и определенные трудности: одни не справляются с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза.

В системе вузовской подготовки мы имеем дело с молодежью, сделавшей свой профессиональный выбор в пользу педагогической профессии, в частности, учителя-логопеда. Однако, как показывает

анкетирование первокурсников, этот выбор не для всех является вполне осознанным. Многие студенты осуществляют выбор по совету родителей, друзей, случайно, а не в соответствии с собственными устремлениями. Некоторые из них поступают в институт вопреки первоначальному желанию. Часть студентов со временем начинают разочаровываться в сделанном профессиональном выборе, испытывают трудности в освоении профессии, а иногда находятся на грани ухода из института.

Отслеживание процесса адаптации первокурсников показывает, что после эйфории поступления могут возникать отрицательные переживания, связанные с недостаточной их подготовленностью к обучению в вузе, неумением осуществлять планирование самостоятельных занятий и распределение их во времени, трудностями самоконтроля. Для иногородних студентов добавляются трудности налаживания быта. В связи с этим возникает проблема: как помочь студентам, с одной стороны, утвердиться в сделанном выборе, обрести его смысловые координаты, с другой, осознать собственный личностный потенциал, позволяющий увидеть перспективы получаемой профессии как некоторой стартовой площадки для нового профессионального выбора.

Таким образом, необходимо продолжать профессиональное ориентирование в процессе вузовской подготовки студентов и находить в обучающем процессе наиболее оптимальные организационные формы для профессионально-личностного развития.

Литература

1. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: Автореф. . докт. пед. наук. Волгоград, 2000. – 56с.

2. Шевцова Н.В. Совершенствование системы специального образования в регионе и удовлетворение потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Дисс. .канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1999. – 186с.

Связь с автором: annkurepina@rambler.ru

*А.В. Винеvская, А.А. Надиpян, Ю.В. Неткачева,
И.В. Павлова, Н.С. Донченко, Т.В. Столбунова*

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Таганрогский государственный педагогический
институт им. А.П. Чехова
г. Таганрог, Россия

Подготовка современного специалиста логопеда в системе высшего педагогического образования определяется процессами, происходящими в социальной и культурной среде, растущими требованиями к качеству профессиональной подготовки и уровнем разработанности эффективных технологий подготовки высококвалифицированных специалистов.

Совершенствование подготовки специалистов логопедов в современной высшей педагогической школе необходимо в связи с тем, что возникают противоречия: между новым качеством жизни и функционирующей системой образования; между глубокой проработанностью в теории педагогики идеей гуманизации образования и недостаточностью реального практического их внедрения; между постоянно растущим числом детей, имеющих нарушения речи, осложненными вторичными отклонениями и недостаточной готовностью логопедов к осуществлению практической коррекционной деятельности; между растущими требованиями к профессиональному мастерству логопедов и недостаточным уровнем их педагогической профессиональной подготовки в вузе; между ростом объективной социальной значимости профессии логопеда и фактической недооценкой его труда со стороны общества.

Кроме того, подготовка логопеда в современном педагогическом вузе наталкивается на противоречия между: уровнем развития научного логопедического знания и уровнем его отражения в содержании логопедического образования; сложившейся практикой подготовки логопеда и целями современного логопедического образования; потребностью студента получать логопедическое образование на личностном уровне и нормативной заданностью учебного процесса; острой необходимостью разработки эффективных технологических моделей подготовки логопедов в вузе и недостаточной разработанностью в практике логопедического образования таких моделей.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на протяжении почти всего периода становления высшего педагогического образования его проблемы исследовались многоаспектно: изучались пути и средства совершенствования учебного процесса в педагогическом вузе (В.П. Беспалько), освещались проблемы, касающиеся социализации личности и гуманизации педагогического образования (Ш.А. Амонашвили и др.), а также формирования у

студентов готовности к осуществлению различных видов деятельности (О.А. Абдуллина и др.). В трудах психологов и педагогов рассмотрены вопросы формирования культуры личности педагога (В.А. Крутецкий и др.) [1].

Что касается подготовки специалиста логопеда, то эта проблема требует глубокого осмысления ее с точки зрения непрерывности интеллектуального и нравственного развития личности; ориентации логопедического образования на новые ценности науки и культуры; реализации принципов гуманизации, демократизации, дифференциации, индивидуализации и интеграции и др. в содержании логопедического образования, формах и методах обучения студентов; переноса акцента с обучающей деятельности педагога на управляющую; технологизации процесса логопедического образования и др.

В последние годы активизировалась разработка педагогических идей о роли и функциях логопедического образования, его влиянии на становление специалиста, соотношение с культурой, проведены исследования, раскрывающие сущность, современные задачи и содержание коррекционного образования (Т.А Власова и др.); опубликованы некоторые работы по теории и методологии конструирования содержания логопедического образования (А.В. Ястребова и др.); сформированы идеи системного подхода к использованию педагогических технологий (В.И. Боголюбов и др.) [1].

Тем не менее, теоретический анализ литературы и опыт работы педвузов убеждают, что современное логопедическое образование и подготовка специалистов логопедов требуют разработки современной технологической модели. Требуется теоретическое обоснование путей обновления логопедического образования; определение факторов эффективной логопедической подготовки специалиста; разработка специфики управления подготовкой логопеда; создание дидактических моделей основных и специализированных курсов; выявление специфики технологической их организации.

В таганрогском государственном педагогическом институте делаются попытки создать технологическую модель подготовки специалиста по направлению учитель-логопед. Основной упор при подготовке специалиста делается на формирование мотивации студента и его профессиональную самоидентификацию.

Литература

1. Алипханова Ф.Н. Оптимизация педагогической деятельности как фактор эффективной профессиональной подготовки студентов. – М.: Изд-во «Медиа-Принт», 2010 . – 120 с.

Связь с автором: annkurepina@rambler.ru

Н.В. Волова

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Запорожский национальный университет
г. Запорожье, Украина

Мотивация к учебной деятельности – это важный фактор эффективности социализации личности, то есть чем выше и качественней мотивация усвоения накопленных общественных знаний, тем, соответственно, больше возможностей в процессе взаимодействия с окружающей средой получает личность. Целью нашей статьи является исследование мотивации к учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

С точки зрения реагирования психики на сигналы окружающей среды человек действует по схеме «стимул-реакция», ничем в этом смысле не отличаясь от животных. А вот способность к труду, к осознанию цели своей деятельности и к выработке плана своих действий – это уникальные навыки и умения «Человека разумного», которые присущи только ему и наиболее ярко характеризуют специфику организации человеческой психики. Универсальным механизмом, позволяющим обеспечивать деятельностьную активность индивида, является мотивация – разветвленная система побудительных поводов к конкретным действиям, включающая как достаточно упрощенные стимулы действовать именно так, а не иначе, так и сложные по своей структуре психические образования, которые представляют собой целые комплексы мотивов, идеалов, убеждений [1]. Отсюда проблемы для исследования именно мотивационной сферы деятельности, потому что каждое проявление человеческой активности мотивируется совокупностью стимулов, большинство из которых личность даже не осознает.

Все многообразие человеческой деятельности может быть сведено к трем основным видам: труд, учение, игра. Учебная деятельность связана с присущим человеку процессом социализации личности. Человеческое общество характеризуется тем, что только часть своих знаний передается социумом личности в процессе обучения, обеспечивая более эффективную деятельность индивида в заданных условиях.

Поэтому социум максимально заинтересован в той степени мотивации ученика или студента, которая бы обеспечивала гранично высокий уровень восприятия знаний и выработки умений и навыков, необходимых для дальнейшей деятельности.

При этом общество может опираться в своем стремлении научить личность сумме знаний, умений и навыков, необходимых для социализации, как на элементы давления, так и на личностные

структуры, побуждающие участника учебной деятельности к усвоению знаний, умений, навыков.

Исходя из этого возникла необходимость разностороннего изучения мотивации к обучению студентов как комплекса определенных побудительных мотивов, которые можно исследовать с помощью специально разработанных анкет. Для решения этого проблемного и неоднозначного вопроса, нами самостоятельно была составлена анкета, благодаря которой мы исследовали разницу отношения к обучению студентов первого и пятого курсов.

В результате анализа литературно-методических источников по вопросам мотивации в целом и мотивации к учебной деятельности в частности, а также проведенного анкетирования двух групп студентов, которые обучаются на первом и пятом курсах факультета экономики и управления Запорожского национального технического университета, можно сделать ряд выводов и рекомендаций.

1. Мотивация как психологический феномен имеет выразительно двойственный характер, то есть отличается:

- соединением как внутренних побудительных причин действий и поступков, так и внешних ее форм, что связано с тем, что человек – это социально-биологическое существо, поэтому формирует свою мотивацию как под влиянием сигналов извне, так и для удовлетворения внутренних потребностей (первичная и вторичная мотивация);

- актуальностью для человека требований со стороны общества, влияющих на внутреннюю мотивацию, в результате чего человек реагирует как на проблемы общества, так и на внутреннее представление о целесообразности тех или иных поведенческих проявлений (экстренсивные и интринсивные мотивы);

- взаимодействием позитивно и негативно насыщенных эмоций в формировании мотивов, где первые вызываются чувством удовлетворения, а вторые – эмоциями страха, тревоги перед наказанием, осуждением или неудачей;

- тенденциями в проявлении мотивов как к зависимости от референтных, властных и информационных влияний (манипулированию), так и к отстаиванию своей независимости.

В этом смысле мотивы имеют бинарную, амбивалентную природу, проявляясь и формируясь в виде оппозиций.

2. Мотивация к учебной деятельности характеризуется тем, что общество глубоко заинтересовано в повышении уровня подготовленности к жизни тех, кто обучается, а поэтому комбинирует методы поощрения и наказания, чтобы выработать необходимую линию поведения индивида в процессе обучения. При этом социально более ценным является преобладание положительных в эмоциональном смысле и внутренне стимулированных мотивов, по сравнению с мотивами, которые вызваны страхом или давлением со стороны социума.

3. Мотивация – это динамичный процесс выработки мотивов поведения, где каждый из конкретных мотивов формируется под влиянием комплекса факторов.

Сравнительное исследование мотивации к учебной деятельности студентов первого и пятого курсов показало такие результаты:

– первокурсники более широко проявляют мотивы, относящиеся к учебной деятельности, представляя будущую деятельность как подкрепляющий или достаточно абстрактный мотив;

– студенты пятого курса переносят свою мотивацию в сферу планирования будущей профессиональной деятельности, определяя тенденцию к видоизменениям мотивации и к четкому распределению мотивов на первоочередные, менее актуальные и малозначимые;

– у первокурсников уровень негативно маркированных эмоций, влияющих на обучение, выше, чем у студентов пятого курса;

– происходит переориентация референтно-властной зависимости от родителей у первокурсников, на зависимость от преподавателей у выпускников.

Таким образом, можно сделать вывод, что мотивация к учебной деятельности не является единой характеристикой на протяжении всего времени получения специальных знаний, а видоизменяется в зависимости от степени обучения и круга профессиональных знаний, усвоенных ранее, в том числе и знаний о специфике будущей карьеры.

Литература

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общ-во России, 2003. – 512 с.

Связь с автором: natali_vladova@mail.ru

Е.Л. Гусейнова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Филиал Уфимского государственного нефтяного
технического университета в г. Октябрьский
г. Октябрьский, Республика Башкортостан, Россия

Главной задачей современного высшего образования является подготовка компетентного специалиста, который мог бы свободно ориентироваться в сложных обстоятельствах, и так же быстро реагировать на изменяющиеся условия науки и производства, и профессионально действовать исходя из этих изменений. Решение данной

задачи возможно с внедрением компетентностного подхода в систему профессионального образования.

Компетентностный подход состоит в том, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [4]. Он обуславливает набор компетенций, представляющих совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности.

В качестве основных единиц его рассматриваются компетентности, компетенции и метакачества.

Понятие «компетентность» имеет различное толкование у разных исследователей.

Компетентности, по Э.Ф. Зееру, это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Некоторые отечественные исследователи отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность».

В общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. Компетентности можно так же представить в виде способности индивидуума к интеграции разнопредметных знаний, видов деятельности, научных знаний, личного опыта, теории, практики для решения возникающих в различных сферах жизни конкретных задач. Такая способность предполагает наличие необходимых знаний, но необходимо так же обладать определенными личностными характеристиками и умениями, что бы в любой момент найти и отобрать нужные знания в хранилищах информации. Компетентности невозможно обучить, каждый создает ее сам как продукт творчества и саморазвития.

По А. Дорофееву можно выделить три группы компетентностей:

- относящиеся к самому себе, как к субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, имеющие отношение к взаимодействиям людей между собой;
- компетентности, которые имеют отношение к различным типам и формам деятельности человека.

По мнению М.Н. Розеновой компетентности могут быть разграничены по сферам деятельности: самостоятельной познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, бытовой и в сфере культурного досуга.

Политехническая, организационно-экономическая и информационно-коммуникационная компетентности являются наиболее актуальными для сферы профессионального образования.

Существует понятие «коммуникативная компетентность». Л.В. Голиков считает, что «коммуникативная компетентность» - это «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, форми-

рование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдения приличий, воспитанность».

«Компетенции - обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» по Э.Ф. Зееру. К ним относятся способности человека уметь реализовывать на практике свою компетентность.

Определение компетенции, предложенное И.А.Зимней, следующее: «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельных проявлениях» [5]. По мнению И. А. Зимней, понятие «компетентность» более близко понятию «знаю, как», чем понятие «знаю, что».

Компетенции разделяются на две группы. К первой относятся общие компетенции - универсальные, ключевые, надпрофессиональные. Вторую группу составляют предметно-специализированные (профессиональные). К обеим группам предъявляется ряд требований.

В разработанных стандартах образовательных программ «компетенция» определяется как:

- способность выполнять определенные действия на высоком и качественном уровне;
- соответствие специалиста требованиям, предъявляемым к определенной должности;
- способность выполнять трудовые функции.

Общая предрасположенность к определенному поведению в определенных условиях является характерной чертой компетенций.

Выпускник технического вуза должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. Профессиональные компетенции (на примере специальности «Нефтегазовое дело» Нефтяного вуза) включают способности в общепрофессиональной деятельности, производственно-технологической, организационно-управленческой, экспериментально-исследовательской и проектной.

О.В. Шемет предполагает, что « компетентностно- ориентированный образовательный процесс в техническом вузе должен представлять собой последовательность взаимосвязанных образовательных пространств и обеспечивать такой уровень освоения теоретических понятий, который позволит оперировать ими как сложными категориальными системами ». [6].

Анализируя смыслообразующие конструкты компетентностного подхода, можно выделить еще один конструкт обновления образования, а именно метакачества. Метакачествами являются способности, качества, свойства личности (учебно-познавательные и социально – профессиональные), определяющие продуктивность широ-

кого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

В современном образовании происходит изменение парадигмы, и делается упор на самообразовательную деятельность, исходя из этого, увеличивается значимость самообразовательных компетенций и самообразовательных компетентностей в технических вузах.

Под самообразовательными компетенциями понимаются знания и умения, которые способствуют эффективности самообразовательной деятельности. Они являются базой для формирования самообразовательной компетентности.

Литература

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: Опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 20.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, С.22.

3. Шелест О.В. Дидактические основы компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 18.

Связь с автором: guseinova @hotbox.ru

А.И. Евдокимова

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Саратовский государственный аграрный
университет им. Н.И. Вавилова
г. Саратов, Россия

В настоящей статье рассматривается управленческий контекст развития мировоззрения, его семантическая основа, и авторская модель механизмов перестройки его сферы. Существует несколько трактовок сущности мировоззрения. В одном мировоззрение – это определённая картина мира, окрашенная в эмоциональные тона переживаний, и обличенная в разумную форму объяснения их причин. В другом, мировоззрение рассматривается как совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира. В третьем, философия суть мировоззрения, то есть предельно общее убеждение, принципы познания, идеалы и нормы жизнедеятельности. В зависимости от соотношения интеллектуаль-

ного и эмоционального компонентов в мировоззрении различаются его структурные составляющие: мироощущение, мировосприятие, миропонимание. Мироощущение и мировосприятие дают образ мира, полученный в результате чувственного восприятия, а миропонимание – это представление о мире на основе его рационального, разумного объяснения. Мировоззрение включает в себя внутренний регулятор, это вера, убеждения, сомнения. Вера составляет суть разума, принимающего то, что логически не доказуемо, но необходимо. Убеждение – уверенность в правильности своих представлений. Сомнение сравнимо с критикой достоверности своих убеждений, нацеленных на их очищение от заблуждений и укрепление. Все приведенные составляющие отражены в авторской модели, которая будет представлена далее. Для того чтобы человеку адекватно поступать в определенных ситуациях, необходима матрица поведения. В этой связи обратимся к куновской интерпретации научного прогресса, который сопоставим с прогрессом развития личности. У Т.С. Куна парадигма – дисциплинарная матрица, совокупность знаний, методов и ценностей, безоговорочно разделяемых членами научного сообщества [1], формирующая программные установки респондентов. В нашем случае используется определение установки Д.Н. Узнадзе, как готовности к действию [2]. Исходя из представленных определений, в рамках принятой парадигмы человек сталкивается с рядом «аномальных» (то есть не артикулируемых адекватно в пределах принятой парадигмы) фактов, которые после многочисленных неудачных попыток эксплицировать их принятым способом, приводят к личностным кризисам. Из спектра возможных действий выбирается то, которое, по мнению личности, предлагает наиболее удачный вариант решения поставленных задач. Процесс принятия новой ценностной парадигмы, представляет собой своеобразное переключение на иную систему миропонимания, со своими образами, принципами, языком, непереводаемыми и несоизмеримыми с другими моделями мировоззрения. Усовершенствование собственных знаний, ценностей отличает периоды согласованности установок, которые выражают: положительное отношение личности, отрицательное, или нейтральное, формируя понимание мира. Главная черта в принятии решения – это порождение действия либо страхом, либо желанием, то есть категориями из области долга или возможно. Размышления «я должен», «мне надо» определяется чувством страха, и напротив, «я хочу», «я могу» – детерминирована желаниями. Вероятны совмещения этих ощущений. Важно научиться определять разницу между потребностями и желаниями. Потребности порождены требованиями для удовлетворения нужд, а желания – для удовольствия. Авторская интерпретация всего вышеизложенного представлена в модели механизмов перестройки мировоззренческой сферы на рисунке 1.

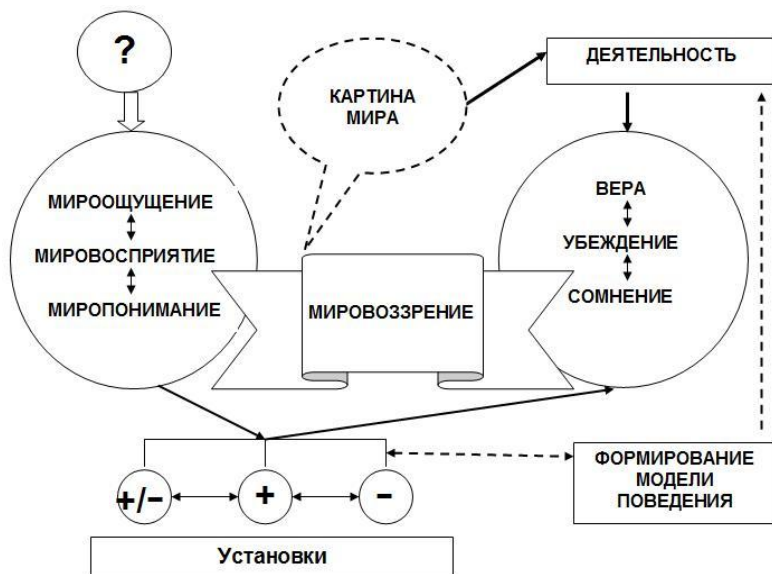


Рис. 1. Модель механизмов перестройки мировоззренческой сферы

В заключении отметим, что наиболее адекватно личность принимает решения, следуя критериям оптимальности. Среди общих, наибольшее признание получили критерии последовательности и максимизации. Постулат последовательности заключается в принятии оптимального решения за счет упорядочения совокупности альтернатив. Постулат максимизации окончательным условием оптимального решения выбирает такой вариант, который максимизирует конечную цель. Этот постулат согласуется с интуитивным пониманием рациональности.

Литература

1. Хомич, Е.В. Кун Томас Сэмюэл. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный дом. 2003. – С. 529-530.
2. Узнадзе, Д.Н. Психология установок. – СПб.: Питер, 2001.

Связь с автором: nikolayevdokimov@yandex.ru

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Ташкентский педиатрический медицинский институт
г. Ташкент, Узбекистан

Сегодня перед высшей школой стоит задача воспитания специалиста, способного быстро самостоятельно приобретать новые знания, обновлять уже имеющиеся и со знанием дела использовать их на практике. В связи с этим особого внимания требует организация познавательной деятельности студентов, что могло бы повысить эффективность усвоения материала. Для организации познавательной деятельности требуются качественно новые учебно-методические пособия, прежде всего методические разработки к занятиям студентов.

В нашем институте широко внедряются методические комплексы, такие как Единая методическая система, которая включает в себя новые способы и средства активного обучения. Новая модель обучения представлена в авторских образовательных технологиях:

- личностно-ориентированном обучении и системно - деятельностном подходе, гуманизации и демократизации отношений субъектов образования;

- изменении роли студента в обучении: он становится равноправным субъектом образовательного процесса, самостоятельно ведущим активную познавательную деятельность;

- изменении роли преподавателя: он выступает уже в качестве организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучающихся, их компетентного консультанта и помощника, обеспечивающего не просто контроль знаний и умений студентов, а диагностику их обученности с целью своевременной коррекции намечающихся отклонений;

- изменении способов и средств обучения: 1) становятся традиционными методы активного и интерактивного обучения, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной творческо-исследовательской деятельности, направленной на поиск и решение проблем, применение знаний на практике; 2) коллективная и групповая работы превалируют над фронтальной формой обучения; 3) информационные технологии широко применяются наряду с традиционными средствами обучения; 4) учебные материалы используются студентами для самостоятельного поиска знаний;

- изменении способов и средств педагогического управления: преподаватель становится менеджером, способным выявлять проблемы, регенерировать идеи, принимать решения и нести ответственность за их реализацию. [3, с. 4].

Для подготовки к образовательному процессу первокурсников и успешного претворения в практику новой модели обучения, в первую неделю сентября в институте проводятся тренинги, которые помогают студентам приобрести «общеучебные умения и навыки и осознать свое активное участие в образовательном процессе как реальный и закономерный факт». [3, с. 4]

Для лучшего понимания новой стратегии, студенты имеют возможность приобрести непосредственный опыт на моделирующих учебных занятиях, которые представляют собой упрощенное отображение будущего учебного процесса. В ходе тренинговых занятий предполагается обучить студентов:

1. самостоятельной деятельности на лекциях, семинарах и практических занятиях: кратко, схематично и последовательно фиксировать основные положения и выводы; находить, узнавать, понимать, критически оценивать и воспроизводить информацию, необходимую для решения учебных заданий и задач;

2. презентационными навыками: во время выступления, в том числе по результатам выполнения учебного задания, уверенно выступать, используя различные средства наглядности;

3. коммуникативными навыками: уметь инициировать учебное взаимодействие с преподавателем и другими студентами, отстаивать свою точку зрения и находить компромисс, вступать в диалог, задавать вопросы по существу, давать аргументированные ответы, вести дискуссию, соблюдая ее правила, участвовать в дебатах, круглых столах и др.;

4. навыками работы в сотрудничестве: они проявляются в готовности и способности к групповому взаимодействию – коллективному планированию совместной деятельности по выполнению учебного задания, кооперации, сотрудничеству, деловому партнерскому общению и взаимодействию, к взаимопомощи и самооценке в решении общих задач;

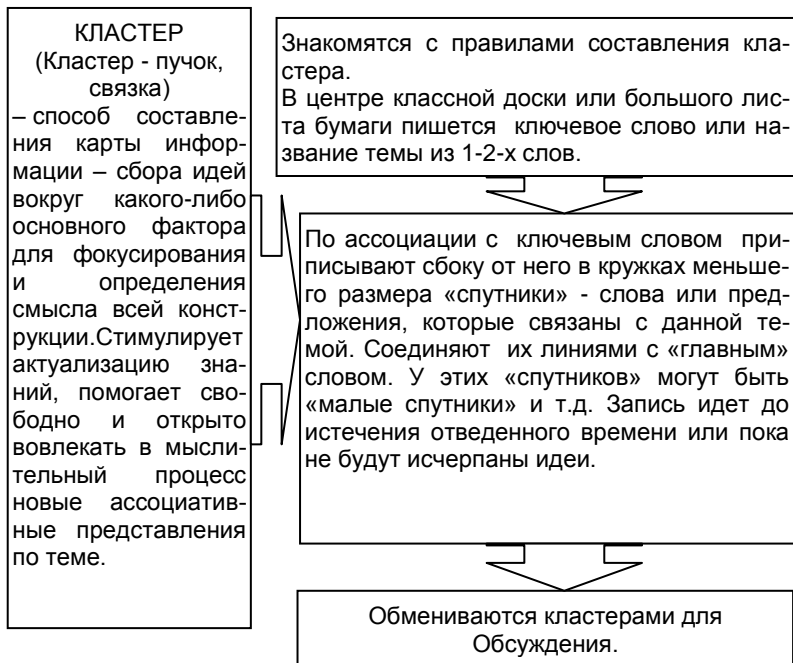
5. навыками анализа проблемных ситуаций, нахождения нестандартных способов решения учебной задачи, генерации идей и принятия решений;

6. практическими навыками применения современных компьютерных и информационных технологий для поиска, сбора, обработки и хранения информации, которые обеспечивают выполнение учебных заданий по оформлению результатов самостоятельной работы (доклады, рефераты, учебные проекты и т.д.). [3, с.5]

Кафедры, в свою очередь, готовят необходимые учебно-методические материалы: лекционный материал, учебные задания (обязательно с презентациями) по анализу, сопоставлению, структурированию и дефрагментации, установлению связей и взаимосвязей между изучаемыми понятиями (явлениями, событиями, темами и пр.), планированию решения проблемы посредством использования такого инструментария, как «Кластер», категориальная таблица, концептуальная карта, «SWOT», «Т-таблица», диаграмма Венна,

каскад, «пирамида», «рыбий скелет», таблицы «Почему?» и «Как?» и др.:

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (1)



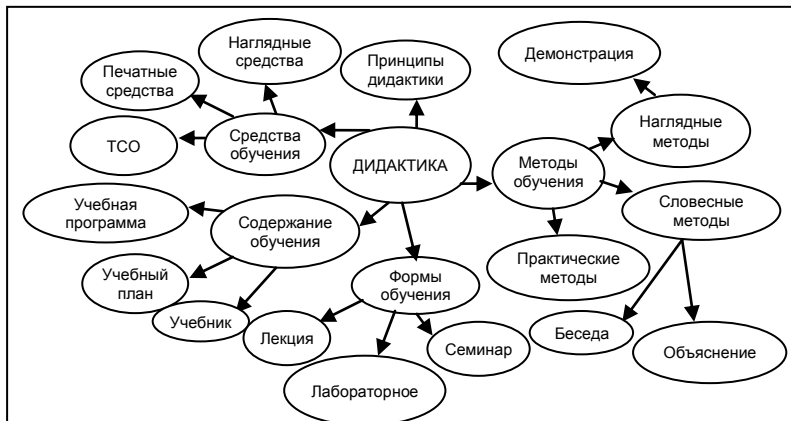
КЛАСТЕР

Правила составления кластера

- 1. Записывайте все, что приходит вам на ум. Не судите о качестве идей: просто записывайте их.*
- 2. Не обращайте внимания на орфографию и другие факторы, сдерживающие письмо.*
- 3. Не переставайте писать, пока не закончится отведенное время. Если идеи вдруг перестанут приходить вам на ум, то порисуйте на бумаге, пока у вас не появятся новые идеи.*
- 4. Постарайтесь построить как можно больше связей. Не ограничивайте количество идей, их поток и связи между ними.*

ЗАДАНИЕ ГРУППЕ: Разделитесь на две подгруппы. Каждая из подгрупп должна составить кластер. 1 подгруппа на понятие «Дидактика», 2 подгруппа на понятие «Этапы педагогического процесса».

Образец выполнения задания



ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (2)

СХЕМА «ПОЧЕМУ?»
 Это цепочка рассуждений по выявлению исходной причины проблемы.

Развивает и активизирует системное, творческое, аналитическое мышление

Знакомятся с правилами построения схемы «Почему?».

Индивидуально / в парах формулируют проблему. Рисуем стрелку с вопросом «Почему?» и пишем ответ на этот вопрос. Этот процесс продолжается до тех пор, пока не будет установлена исходная (но скрытая) причина проблемы.

Объединяются в мини-группы, сравнивают и дополняют свои схемы. Сводят в общую схему.

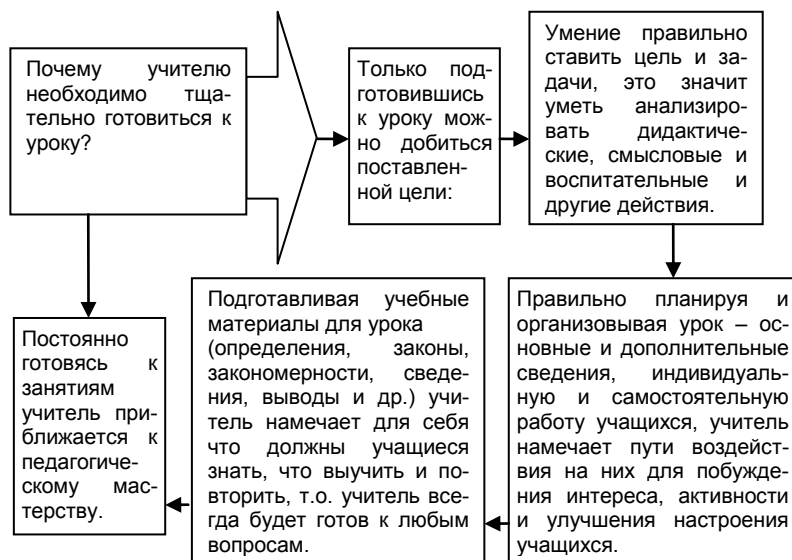
Презентация результатов

Правила составления схемы «Почему?»

Вы сами выбираете, какие пиктограммы использовать: кружки или прямоугольники. Вы сами выбираете вид схемы - цепочки рассуждений: линейная, нелинейная, спираль(помещающая исходное положение в центре/ с краю). Стрелка обозначает направление ваших поисков: от исходного положения до следствия.

Задание группе: Рассмотрите проблему: Почему учителю необходимо тщательно готовиться к уроку? Свои рассуждения записывайте в форме схемы «Почему?».

Схема «Почему?» Образец выполнения задания



Литература

1. Авляякулов Н.Х. Новые педагогические технологии. Учебник для высших учебных заведений.- Ташкент, 2008.- 143 с.
2. Личностно-ориентированное обучение и воспитание на современном этапе. УзНИИПН им.К.Ниязи. Сб.научно-метод. статей в 7 частях. - Т., 2006- 213 с.
3. Ходиев Б.Ю., Голиш Л.В. Способы и средства организации самостоятельной учебной деятельности: Учебно-методическое пособие для студентов. - Ташкент: ТГЭУ, 2008.- 94 с.

Связь с автором: lolayun18@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ-СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Брянский институт управления и бизнеса
г. Брянск, Россия

Ценностные ориентации студентов-менеджеров - важный предмет педагогического исследования. Ценностная система будущего управленца спустя некоторое время станет ценностной системой молодого специалиста, а в масштабах студенчества – целого поколения специалистов.

Задача педагогической диагностики не только установить, распознать состояние объекта педагогического воздействия, а на основе педагогической процедуры выбрать по отношению к студенту педагогическое средство, способствующее его развитию.

Педагог, исследуя особенности мировоззрения, жизненной позиции, ценностных ориентаций и идеалов студентов-менеджеров, разрабатывает систему педагогических действий по формированию ценностных ориентаций, необходимых для продуктивного межкультурного общения менеджеров с целью установления межнациональных контактов в сфере предпринимательства.

В социальных, психологических и педагогических исследованиях используются как понятие ценности, так и понятие ценностных ориентаций. Ценностные ориентации — это интериоризированные личностью ценности социальных групп. Таким образом, оказывается вполне оправданным говорить о ценностях личности как ее ценностных ориентациях.

Говоря подробнее о ценностных доминантах, процитируем Е.С.Яхонтову, отмечающую, что «...современная теория и практика менеджмента уделяет серьезное внимание вопросам управления ценностями» [1].

В исследованиях ценностей социологи, социальные психологи, психологи, педагоги применяют разнообразные методики. Тем не менее, в современной науке и практике до сих пор существует актуальная потребность в таких инструментах измерения, которые могли бы быть использованы в кросс-культурных исследованиях, имели бы достаточно разработанную теоретическую основу и были бы эффективны для изучения ценностей и ценностных ориентаций, как групп, так и отдельных индивидов.

Среди наиболее известных методик можно назвать ценностный опросник Ф.Тромпенаарса, метод оценки высказываний «способы жизни» С.Морриса, методику К.Клакхона, опросник Йилдена и Хо (сопоставление восточных религий и западного мироощущения), методику «изучения ценностей» Г.Олпорта, типологию Э.Шпрангера, исследования Р. Ингельхарта, методику «списка личностных предпочтений» А.Эдвардса, методику Л.Б.Косовой, оп-

росник «ценностей личности» Л.Гордона, «метод контент-анализа» М.Гудмана, «аксиографическую методику» А.П.Вардомацкого, тест юмористических фраз А.Г.Шмелева и В.С.Бабиной и др.

Одним из наиболее распространенных подходов к изучению ценностей и ценностных ориентации является концепция М. Рокича, который предложил определение понятия и разработал удобный в использовании инструмент. На концепцию Рокича в последние десятилетия в той или иной мере опираются многие исследователи данной проблемы, в их числе и профессор Ш.Шварц.

Ш.Шварц развил новый теоретический и методологический подход к изучению ценностей. В основе методики изучения индивидуальных ценностей, которую он разработал, лежат: концепция Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей и концепция Шварца о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей.

Шварц исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, — тип мотивационных целей, которые они выражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей [2,3,4]:

Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависит от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

Данные аспекты теории ценностей учитывались нами при работе над методикой, и нашли отражение в процедуре проведения опроса. Тем не менее, мы посчитали необходимым сконцентрировать нашу работу на развитии ценности межкультурного общения, как на одной из наиболее, на наш взгляд, необходимых доминант для современного менеджера-выпускника вуза.

Предлагаемое исследование ценностных ориентаций студентов-менеджеров включало в себя следующие этапы:

выявление ранговых значений типов ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов студентов шести групп первого курса факультета менеджмента (на базе методик М.Рокича и Ш.Шварца), в одной из которых планировалось проводить обучение ценностям межкультурного общения;

разработка учебно-методического пособия «What are the human values?», имеющего своей целью формирование и закрепление навыков разговорной речи на английском языке на материале, посвященном ценностной проблематике;

опрос студентов исследуемой группы, освоивших разработанную программу по формированию ценностных ориентаций межкультурного общения в рамках курса иностранного языка и сравнение с показателями других групп;

анализ результатов начального и заключительного этапа, выводы.

Разработанная программа эксперимента и учебно-методическое пособие прошли экспертную оценку. В качестве экспертов были приглашены 1 доктор педагогических наук, 2 кандидата экономических наук, 2 кандидата филологических наук, 1 кандидат технических наук, 1 кандидат сельскохозяйственных наук, 2 профессиональных менеджера, работающих в производственной сфере. Все эксперты дали положительную оценку предложенному исследованию и отметили необходимость и актуальность дальнейшей работы в этом направлении.

Нам удалось проследить динамику формирования ценностных ориентаций межкультурного общения за указанный период обучения студентов-менеджеров в вузе и оценить результативность и эффективность разработанной программы эксперимента, осуществленного в ходе учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Яхонтова Е.С. Управление ценностями как элемент управления человеческими ресурсами компании// Менеджмент в России и за рубежом №4, 2003.

1. Schwartz, S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? // Journal of Social Issues, 1994, 50. pp. 19-45.

2. Schwartz, S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. // In M.P.Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. — Orlando, FL: Academic. Vol.25, 1992. pp. 1-65.

3. Smith P. B., Schwartz Sh. H. Values // Handbook of Cross-Cultural Psychology. Second Edition, Volume 3. Edited by J. W. Berry, M. H. Segall and C Kagitcibasi. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

Связь с автором: sve0611@yandex.ru

А.Я. Немыкин

ВОПРОСЫ РАЗДЕЛА «ГИДРОСФЕРА» В ЕДИНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭКЗАМЕНЕ

Воронежский государственный педагогический
университет
г. Воронеж, Россия

Одной из наиболее актуальных проблем современного школьного образования становится подготовка учащихся к государствен-

ной аттестации, которая в последние годы проходит в виде единого государственного экзамена. Здесь существует целый ряд проблем. Из них наиболее существенными, при сдаче ЕГЭ по географии, являются: отсутствие общедоступной базы данных вопросов ЕГЭ; не соответствие некоторых вопросов школьной программе, обилие вопросов для ответа на которые школьник должен точно знать множество экономико-географических показателей для различных стран и многое другое.

ЕГЭ по географии состоит из ряда отдельных разделов (блоков), которые соответствуют традиционной схеме изучения этого предмета в школе. Подробнее рассмотрим вопросы раздела «Гидросфера» в ЕГЭ.

Начинать подготовку по этому разделу необходимо с изучения географической номенклатуры по рекам (особенно популярны вопросы о реках в последние годы), озерам, океанам, морям, заливам, проливам, океаническим течения, островам, полуостровам, мысам. Вопросов про конкретные ледники или болота в тестах ЕГЭ не бывает, но иногда присутствует вопрос с выбором варианта острова (островов) имеющего (их) ледники. Изучать номенклатуру можно по спискам, традиционно используемым в школе. Обычно в тестах фигурируют достаточно простые объекты.

Вопросы по номенклатуре могут встретиться как самостоятельно, в заданиях типа А, в частности на выбор из четырех пунктов указанных на карте: «какой буквой на карте указана река Лена, Замбези, Нил...». Вопрос по номенклатуре может также быть в текстовой форме: «какое из течений влияет на климат Европы», «Какое из морей омывает берега Аравийского полуострова, полуострова Таймыр, юго-восточное побережье Австралии...».

Кроме того упоминание конкретного объекта может содержаться в вопросах блока С, например при описании государства (Нил в Египте), региона России (Чудское озеро в Псковской области).

Вопросов по гидросфере немного, но они охватывают все основные темы раздела и, следовательно, школьнику необходимо освоить весь материал. В вопросах по Мировому океану популярна тема «Солёность». Учащиеся должны понимать, что на ее повышение влияет испарение, а на уменьшение – осадки, речной сток, таяние ледников. Помимо этого учитывают, насколько водоем связан с Мировым океаном, и насколько интенсивно проходит водообмен. Интересные вопросы, связанные с гидросферой встречаются в блоке «Экологические проблемы». В основном здесь необходимо понимать, что чем активнее происходит водообмен в акватории, тем сильнее разбавляется загрязненный сток, а дополнительно учитывать, насколько экономически освоено побережье. Нередко учащиеся спрашивают о том, каким является течение – теплым или холодным, о том какой из участков океана теплее, чем другие. Необходимо также выучить классификацию морей (внутренние, окраинные и т.п.).

Вопросы о водах суши немногочисленны, но они также разнообразны. Ледники: необходимо понимать, что высота снеговой линии зависит от ГКО (чем больше, тем она ниже) и широты места (чем ближе к экватору, тем ее высота меньше), знать основные районы современного оледенения, знать последствия таяния горных ледников (сели, паводки на реках) и вечной мерзлоты (просадки грунта и связанное с ними разрушение построек, трубопроводов). Вопросы о реках: основные части реки (исток, устье), режим реки и типы питания и их связь с климатом. Например, половодье на реках умеренных широт происходит в основном весной во время таяния снега, на Дальнем Востоке половодье начинается после летних муссонных дождей и т.п.. Интерес представляют вопросы о хозяйственном использовании рек и как следствие загрязнении их вод и вод морей, в которые они впадают, строительство плотин и водохранилищ, в частности вхр. Насер на Ниле изменившее режим этой реки и уничтожившее знаменитые нильские разливы. Это с одной стороны улучшило условия орошения в летнее время, но с другой – привело к необходимости внесения минеральных удобрений. Или вопросы засоления и загрязнения Азовского моря из-за активного развития сельского хозяйства в его бассейне (по Дону и Кубани).

Озера: учащимся необходимо знать типы озерных котловин (тектонические, эоловые и др.), связь климата с соленостью озерной воды.

Тема «Болота» в вопросах встречается редко. Учащимся следует понимать, что заболоченность характерна в основном для низменных территорий с плоским или вогнутым рельефом, положительным водным балансом (он в основном связан или со значительным ГКО, или небольшим испарением) и наличием водоупора снизу (плотные глины, вечная мерзлота). Заболоченность резко снижает интенсивность водной эрозии.

О подземных водах вопросов практически не бывает. Следует выучить их классификацию (верховодка, грунтовые, артезианские и др.).

Таким образом, можно утверждать, что вопросы темы «Гидросфера» сравнительно редко встречается в тестах ЕГЭ, но они есть практически в каждом его варианте и учителям при подготовке школьников, нельзя упускать из внимания этот раздел географии.

Связь с автором: nalexh@mail.ru, nemykin@geo-site.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

Санкт-Петербургский государственный
инженерно-экономический университет
г. Санкт-Петербург, Россия

Современное профессионально-педагогическое образование чрезвычайно сложная отрасль знаний, исследующая очень сложные явления и процессы, охватывающие своим вниманием большой объем специфических понятий и терминов, связанные в силу своей специфики со многими областями знаний.

Сложность данной проблемы состоит в том, что она имеет дело с человеческим фактором (студентом, абитуриентом, школьником), а человеческий фактор сложен и многогранен, импульсивен и непредсказуем, и со всем этим имеет дело преподаватель (профессорско-преподавательский состав (ППС)) вуза (школы и т.д.).

Особенность деятельности преподавателя (ППС) состоит в том, что у них нет, и не может, быть опыта воспитания конкретного студента, так как каждый раз приходится начинать заново, ибо студенты все разные и каждому нужен свой индивидуальный подход, свои методы воздействия и опыт обучения. ППС должен создать условия для саморазвития личности студента, ведя тем самым к его самореализации.

Таким образом, на сегодняшний день существует прямая зависимость между уровнем профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (ППС) и успешной учебной деятельностью студентов. Тем не менее, ППС причину учебных неудач (неуспеваемости) рассматривают только в недостатках студентов, а именно в их нежелании учиться, пробелах в знаниях, в неосознанном выборе специальности, низком интеллектуальном уровне развития, незаинтересованности в обучении, невоспитанности, а также слабым физическим здоровьем и много др.

Тем самым мы либо теряем студента, либо получаем выпускника, не способного реализоваться в данной специальности. Таким образом, отсутствие внутреннего, осознанного выбора специальности создает кризис профессиональных ожиданий, без успешного разрешения которого невозможна и успешная учебная деятельность.

Осознанному переходу ППС к новым методам обучения помогает концепция инновационного развития дистанционного обучения.

Внедрение дистанционной образовательной On-Lain или глобальной Internet технологии для современного преподавателя в систему вузовского обучения, а также контроля и оценки знаний студентов по курсам читаемых дисциплин является актуальным, так как

повышаются уровень современного преподавателя, а также корректность индивидуального подхода и мотивации студента, познавательной активности студента по изучаемым дисциплинам.

Дистанционная образовательная On-Lain или глобальная Internet технология дает оценку занимаемого места студента по его успешности в обучении, способствует мобилизации его самостоятельности и, в конечном счете, улучшению его профессиональной подготовки.

Дистанционная образовательная On-Lain или глобальная Internet технология позволяет также реализовать: уровень квалификации современного преподавателя, а также непрерывность контроля самостоятельной работы студентов, дифференцировать оценки усвоения студентами каждого раздела и вида учебных занятий, тем самым обеспечивая гласность контроля.

Для оценки задач и роли современного преподавателя в новой образовательной On-Lain или глобальной Internet технологии обучения необходимо проанализировать такие понятия как компетенция, дистанционное обучение, а также специфику и функции программного обеспечения.

Современный преподаватель XXI – это человек, знающий образовательный сегмент глобальной компьютерной сети Internet, имеющий навыки проведения образовательного процесса с помощью инфокоммуникационных технологий, знающий технологии дистанционного обучения, умеющий преподавать свою дисциплину в любой форме с помощью любых средств мультимедиа.

Представления и оценка мнений специалистов в этой сфере позволяют составить наиболее полную картину о профессиональной деятельности современного преподавателя дистанционного курса обучения.

Дистанционные образовательные On-Lain или глобальная Internet технология формируются на основе современных информационных технологий, соответствуя, тем самым требованиям высшей школы.

Основными современными дистанционными образовательными технологиями обучения являются: *Кейсовая технология, Internet – технология, Информационно-спутниковая технология* (табл. 1).

Сектор сетевой образовательной технологи определяется как среда, в которой любой студент или индивид, находящийся в любой точке может контактировать с любой другим студентом или индивидом по поводу совместной работы, обучения, успешной профессиональной деятельности или просто для удовольствия.

В заключении необходимо отметить, что актуальность данной проблемы обуславливается, прежде всего, потребностью современной высшей школы образования.

Таблица 1

Основные современные дистанционные образовательные
Internet технологии обучения

| Технологии обучения | Описание |
|--------------------------------------|---|
| КЕЙСОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ | Представленная технология предполагает предоставление обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения с использованием различных видов носителей информации. |
| INTERNET-ТЕХНОЛОГИЯ | Представленная технология предполагает использование глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам для формирования совокупности методических, организационных технических и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от местонахождения его субъектов. |
| ИНФОРМАЦИОННО-СПУТНИКОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ | Представленная технология предполагает использование преимущественно космических спутниковых средств передачи данных и телевидения, а также глобальных и локальных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видео лекционных занятий и других средств обучения. |

Н.В. Сергеева

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В
ИНСТИТУТЕ МИРБИС**

Московская международная высшая
школа бизнеса «МИРБИС»
г. Москва, Россия

Начало двадцать первого века принесло новый виток развития цивилизации и все ускоряющиеся процессы глобализации, которые обуславливают ужесточение конкурентной борьбы на внутренних и международных рынках. Будущее нашей страны будут определять те кадры, которые встанут у руля государства и будут управлять экономическим и социальным развитием общества. Растущая конкуренция на всех сегментах сегодняшнего рынка не на словах, а на деле служит доказательством формулы успешности организации: "20% коммерческого успеха зависит от производства, 80 % зависит от людей".

С конца 1990-х годов менеджмент решает проблемы на основе подхода, выстроенного на модели профессиональной компетенции.

Понятия *competence* (компетентность) и *competency* «компетентия» используются в специальной западной литературе по стратегии управления с 1990-х годов прошлого века. Компетентностный подход в западных странах стал необходим в связи с ускорением инновационных процессов в экономике и появлением, развитием новых технологий, что явилось в свою очередь причиной необходимости обновления традиционных образовательных систем. Новая образовательная политика европейских стран взяла курс на *Long Life Learning* (обучение через всю жизнь), которая придает важное значение наряду с традиционными императивами образования переходу к новым требованиям по организации неформального и неофициального обучения. Были разработаны и внедрены Карта личностных навыков (*Personal Skills Card*) и Европейская система аккредитации навыков (*European Skills Accreditation System*), с целью идентифицировать и проверить приобретенные компетенции. Такой подход связан с развитием модели «*Social Europe*» особенностью которой состоит в том, что результаты обучения в меньшей степени должны быть связаны со способом их приобретения и временем проведения в образовательном учреждении. Этот подход открывает двери к карьере тем, кто по разным причинам не имел возможности систематического обучения, но смог развить в себе необходимые компетенции самостоятельно занимаясь самообразованием. Также такой подход связан с общими задачами европейской образовательной политики «обучение на основе жизненного опыта» и является ключевым компонентом подхода основанного на компетенциях для того, чтобы объединить традиционное образование, профессиональное обучение и обучение на основе личного опыта.[1]

Компетентностный подход отражен и в Европейской стратегии занятости (*European Employment Strategy*), декларируя потребность в постоянном развитии навыков и квалификации рабочей силы и обеспечении мобильности трудовых ресурсов через формирование общих контрольных уровней профессиональной компетентности.

Включение в единое европейское образовательной пространство, подписание Болонской декларации и других документов привело к кардинальным изменениям в образовательной политике нашей страны.

Основные задачи и направления ее модернизации были определены в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, которая отмечает необходимость внедрения новых ГОС ВПО на основе компетентностного подхода. Под компетентностным подходом в образовании понимают приоритетную ориентацию «на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализацию, социализация и развитие индивидуальности» [2]

Основными единицами оценки качества результата обучения выступают компетентности и компетенции. В современной психолого-педагогической литературе эти понятия рассматриваются неоднозначно, что связано со сложностью структуры профессиональной деятельности в разных областях и с различиями в теоретических подходах исследователей.

Из широкого спектра компетенций выделяют базовые (универсальные, ключевые), профессиональные (В.И. Байденко), академические (Ю.Колер), лингвистические и другие виды компетенции. Базовые компетенции - это компетенции, которыми должны обладать все люди, не зависимо от их профессиональной принадлежности. Профессиональные компетенции – это степень готовности и способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи, проблемы, самооценивать результаты своей деятельности. Академические компетенции - это владение методологией и терминологией, свойственным отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов.[3]

Процесс формирования профессиональной компетентности в вузе приобретает особую актуальность в наши дни, когда необходимы кадры для инновационной экономики. Именно она является мощным фактором ускорения структурной перестройки экономики и обеспечения экономического роста нашей страны. Сложившаяся ситуация требует изменений в характере профессиональной подготовки, предусматривающих принципиально новый подход к ее направленности, целям, содержанию и структуре.

В настоящее время роль работодателей в корректировке и реализации программ высшего образования значительно возросла. Продуктивное сотрудничество с работодателями получается, когда они тоже заинтересованы в молодых специалистах, и сами помогают их готовить.

В результате формируются определенные требования к специалистам, которые будут в дальнейшем трудиться в этих организациях.

Наши опросы, проведенные среди компаний-партнеров позволяют определить, каких профессиональных компетенций ждут от выпускников направления подготовки «Менеджмент» их будущие работодатели.

Эти требования, на наш взгляд, можно подразделить на две группы:

В первую входят специальные теоретические знания (понимание природы управленческого труда и процессов управления) и умения использовать современные средства связи и информационную технологию для работы с информацией и принятия решений, а также умение мыслить стратегически и управлять в реальном масштабе времени

Вторая группа требований к профессиональной компетенции менеджеров связана с их личностными качествами. Известно, что в процессе своей деятельности менеджеры взаимодействуют с широким кругом лиц как внутри организации (акционеры, руководители, коллеги, подчиненные), так и вне ее (потребители, поставщики сторонние люди и организации, так или иначе связанными с деятельностью данного предприятия). Чтобы работать с людьми, разного статуса, интересов, у менеджеров должны быть сформированы специфические личностные качества. Это прежде всего:

- социально ответственная нравственно ориентированная активная гражданская позиция;
- инициативность, контактность, умение работать в команде, в том числе интернациональной;
- самообучаемость, нацеленность на long life learning (обучение через всю жизнь)
- грамотная устная и письменная речь, ее аргументированность и логичность, развитые навыки презентации;

В свете таких требований, предъявляемых бизнес-сообщества к профессиональным качествам менеджеров перед нами стоит задача формирования профессиональных компетенций, необходимых для формирования управленческого корпуса, отвечающего запросам сегодняшнего дня.

В ходе профессиональной подготовки необходимо сформировать у будущих менеджеров умение стратегически мыслить, анализировать и творчески перерабатывать поступающую оперативную информацию, выделять главное, находить адекватные решения проблем различных уровней сложности. Все большее внимание будет уделяться и формированию социальной ответственности, как одной из важнейших профессиональных компетенций.

Внедряемый сегодня компетентностный подход к подготовке управленческих кадров ставит на первое место не просто приобретение студентами новых знаний, как мы знаем, сами знания быстро устаревают, а умение решать возникающие в ходе работы проблемы различного характера. При этом необходимо усилить практико-ориентированность профессионального образования и сместить акцент в сторону формирования навыков.

Того же требует от отечественной системы высшего профессионального образования и вступление России в Болонский процесс. В европейском образовательном пространстве результат образования рассматривается как категория компетентности, основные показатели которой определяются как ожидаемые результаты обучения (Intended Learning Outcomes ILO) и показывают, как выпускники способны применить полученные знания на практике. Аналогичные требования предусмотрены разработанными стандартами третьего поколения, где акцент при создании основной образовательной программы переносится с содержания образования (входные парамет-

ры ООП) на результаты обучения и компетенции (выходные параметры ООП).

Опыт подготовки менеджеров на факультете подготовки бакалавров и специалистов Московской международной высшей школы бизнеса МИРБИС (Институт) показывает, что усиление практикоориентированности и формирования профессиональных компетенций достигается несколькими путями.

Первое - внесение в учебный план ряда дисциплин по выбору. Так, например, восемь лет назад решением Ученого Совета в учебный план был внесен новый курс «Технология карьеры». Появление этого курса связано в первую очередь с пониманием того, что показателем качества образования, полученного в вузе служат не сколько образовательные технологии, используемые в процессе обучения, сколько конечный результат, которым можно считать как трудоустройство выпускника, так и уровень его заработной платы после прохождения испытательного срока.

Целью курса – сформировать необходимые знания, умения и личностную готовность к активным действиям, направленным на достижение успеха в трудоустройстве и в дальнейшей профессиональной деятельности.

К задачам курса относятся:

- формирование у студентов практических умений и навыков, необходимых для поиска работы, трудоустройства и дальнейшего построения карьеры;

- формирование и развитие индивидуальных эффективных траекторий достижения профессионального успеха и карьерного роста;

- формирование мотивации к развитию карьеры.

К концу курса студент ознакомлен с реальной ситуацией на рынке труда, имеет представление о принципах планирования и управления карьерой. Выпускник приобретает умение анализировать изменения, происходящие на рынках труда, и учитывать их в своей профессиональной деятельности; планировать и контролировать изменения в своей карьере; составлять резюме; оценивать предложения о работе и др.

Занятия курса проходят в виде лекций, где формируются общие теоретические представления о технологии построения карьеры, так и в виде интерактивных практических занятий в ходе которых формируется поведенческая компетентность, призванная способствовать трудоустройству. Различные тренинги, являющиеся составной частью курса направлены на развитие коммуникативных навыков и навыков презентации и самопрезентации, что в большой степени способствует и личностному развитию.

Основной эффект от внедрения в практику подготовки к трудоустройству курса «Технология карьеры» проявился в увеличении числа студентов, успешно трудоустроившихся по специальности в первый год после окончания вуза.

Второе направление - выездные занятия являются неотъемлемой частью учебного процесса и проводятся на предприятиях различных форм собственности Москвы и Московской области. Так целью курса «Современные производственные технологии», разработанным заведующим кафедрой менеджмента доктором технических наук, профессором Похвоцевым В.А. для усиления практикоориентированности курса. В 2010-11гг. учебном году студенты в рамках курса побывали на ЗАО «Метровагонмаш»; Первом часовом заводе «Полет», ОКБ кабельной промышленности. Лобнинском ЗАО «Тетрапак».

Третий путь - внедрение в учебный процесс профессиональных практикумов, на которых приглашенные лица из сотрудничающих в бизнес-школе компаний отрабатывают те компетенции, которые необходимы в будущей деятельности. Таким образом, у студентов формируется модель востребованного на рынке труда специалиста.

Четвертый путь – деятельность за рамками учебного плана: организация встреч с представителями российских компаний на постоянной основе в форме круглых столов, мастер-классов. Проведение ежегодных конференций на актуальные темы с привлечением студентов-иностранцев, обучающихся в рамках программ международного обмена. Проведение ежегодных внутривузовских и межвузовских Олимпиад по менеджменту. К числу таких мероприятий относятся также групповые и индивидуальные консультации тренинги для развития личностных качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности (В Институте МИРБИС этим занимается Центр развития карьеры и трудоустройства)

Пятый путь – активное взаимодействие представителей бизнеса с выпускающей кафедрой. Большое внимание уделяется качеству выпускных квалификационных работ, их практической составляющей. Ведется мониторинг прохождения преддипломной практики, уточняется тематика дипломных работ совместно с работодателями, которые сотрудничают со школой бизнеса на постоянной основе. Представители компаний принимают активное участие в работе государственных экзаменационных комиссий с последующей оценкой практической ценности работы. По итогам работ Государственных аттестационных комиссий ежегодно проходит встреча представителей выпускающей кафедры, администрации факультета и представителей бизнеса для внесения изменений в программы итоговой аттестации, обсуждаются вопросы актуализации тематики дипломных работ и мест будущих практик.

Ежегодно в конце учебного года на заседании кафедры поднимаются вопросы введения актуальных спецкурсов, тем в курсы для адаптации к постоянно меняющимся требованиям рынка.

Таким образом, конструктивное сотрудничество выпускающей кафедры «Менеджмент» и работодателей способствует повышению качества подготовки выпускников Института МИРБИС, что в конеч-

ном итоге, влияет на их конкурентоспособность на рынке труда и повышает рейтинги бизнес-школы.

Литература

1. Francoise Delamare le deist & Jonathan Winterton Источник: Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005

2. Министерство образования Российской Федерации «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». – Москва

3. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие/ В.И.Байденко. – М., 2005.

Связь с автором: sergeeva@mirbis.ru

Секция 2.1

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ
ПСИХОЛОГИИ**

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВРЕМЕНИ В ПСИХОЛОГИИ

Российский новый университет
г. Москва, Россия

Исследованиями времени занимались многие отрасли науки, однако и сегодня проблема психологического взаимодействия человека и времени остается острой и актуальной.

В истории науки огромный шаг в исследовании времени для описания физических законов связан с именем И. Ньютона. Он выделил:

1. Абсолютное (истинное математическое) время. Имеет три базовые характеристики: последовательность (непрерывное существование одного явления, события, за другим); длительность (продолжительность одного события во времени); синхронность.

2. Относительное (кажущееся, обыденное время) - постигаемое чувствами, внешняя, совершаемая при посредстве какого-либо движения [2].

В философии идея абсолютного и относительного времени была поддержана И.Кантом. Категории времени и пространства используются для измерения движения тел, но в самих телах не держатся, являясь внутренними свойствами человека. Время не является эмпирическим понятием - не зависит от опыта индивида, является внутренним чувством, высшей формой чувственного созерцания. Человек сам является источником времени [12]. По Г.Гегелю время и пространство являются категориями абсолютного духа. Только во времени точка пространства обладает действительностью [7].

А.Бергсон акцентировал внимание на роли опыта человека. Время принадлежит только человеку и не содержится в окружающем мире, является характерной чертой одушевленной природы. Первоосновой Бергсон считал длительность. Время - одно из форм проявления длительности. Познание времени доступно лишь интуиции [5].

Кризис физического истолкования времени был вызван появлением теории относительности, которая разрушила веками господствовавшие представления об абсолютности и универсальности времени. Принцип относительности полагает, что время относительно для всех физических систем. Возникшая в XX веке идея хронотопа провозглашала утверждение о том, что пространство отдельно от времени не существует. К этому выводу практически независимо друг от друга приходят деятели разных областей науки и искусства: в физике (А. Эйнштейн), в мире человеческой культуры (М.М.Бахтин), в физиологии и психологии (А.А. Ухтомский, В.П.Зинченко, А.И.Миракян, Ф.Т.Михайлов, Т.В.Снегирева, В.С.Собкин и др.). Ут-

верждение Вернадского о том, что человек есть явление природы, и время, им продуцируемое, также есть явление природы, привело к пониманию того, что время и пространство есть свойство любой жизни [2]. В диалектическом материализме время - это форма существования материи, характеризующая последовательность развёртывания материальных процессов.

В психологии рассматривается времена жизни человека:

1) физическое время - эталоны и единицы физического времени, хронологический возраст;

2) «биологическое» время, зависящее от жизнедеятельности биологических систем, изучаемое в рамках исследований биологических ритмов жизни, биологических часах;

3) «историческое» время, обусловленного особенностями социогенеза конкретно-исторических общностей;

4) «психологическое» времени личности - условие и продукт реализации деятельности в ходе жизненного пути личности» Динамика внутреннего мира личности, включающего в себя ценности и идеалы, жизненный опыт, чувства, мысли, побуждения [8].

У психологического времени выделяют следующие взаимосвязанные аспекты [8]: восприятие коротких временных интервалов; биографический аспект, как условия формирования системы обобщенных временных представлений; исторический аспект - события, происходящие до рождения индивида, и те, которые произойдут после его смерти, вовлекаются в сферу временных отношений и выступают условием формирования личностной концепции и непосредственных переживаний времени.

Сформировались несколько подходов в изучении времени:

Время как процессуально-динамическая характеристика психики, связанная с лежащими в ее основе биологическими ритмами. Отсчет времени осуществляется с помощью сложной системы различных биологических ритмов, органических и нейрофизиологических процессов. Основа такого отсчета - функционирование биологических часов. Этот подход связан, в первую очередь с именем Хогленда [22].

Ощущения времени как отражение абсолютного объективного времени. Помимо механизмов отражения, у человека присутствует способность к осознанной оценке времени (П. Фресс, С.Л. Рубинштейн, Д.Г. Элькин, Б.И. Цуканов и др). По П. Фрессу, восприятие времени человеком имеет уровень непосредственно переживаемого времени на очень коротких интервалах, длительность которых не превышает 2 сек, и уровень оцениваемого времени [20]. С.Л. Рубинштейн сформулировал тезис о зависимости времени от тех систем, в которые оно включено – в неорганическую природу, в эволюцию органической природы, в социогенез общества, в историю жизненного пути человека [18]. Х. Эренвальд выделил два типа восприятия времени: тахихронический (недооценка времени), брадихронический (его переоценка) [18].

3) Изучение способности психики к регуляции времени движений, действия и деятельности. Принцип «регулирование движений чувствованием» (И.М.Сеченов) позволил исследовать роль сознания в формировании чувства времени (С.Г. Геллерштейн). Специфика сознания включает рефлексивность как обязательный компонент чувства времени. Число и слово выступают критериями овладения временной структурой скоростных действий человека, что доказывает возможность упражняемости чувства времени движением [23]. Исследования феномена «чувства времени» фокусируются на проблеме связи эмоций и времени (У.Джемс, С.Л.Рубинштейн, В.К.Вилюнас, Я.Рейковский и др.) А.Бергсон писал, что для человека, сознательно существа, имеют важность единицы времени, так как мы считаемся не с концами промежутков, а мы живем в течение самих промежутков и мы чувствуем их [5]. «Чувство времени» является полимодальным образованием включающим такие параметры, как длительность выполняемого действия, темп и ритм движений, скорость и временная последовательность.

4) Время как смена событий в жизни конкретной личности (личностный подход) - организация времени жизни и деятельности.

Изучение объективно-биографического времени в структуре жизнедеятельности человека привело к исследованию феномена автобиографической памяти; ценностной характеристикой согласования жизненных циклов (Ш.Бюлер) [1]; принципа гетерохронности развития психических функций индивида в процессе жизненного пути [3]; исследования воспроизведения прошлого опыта в настоящем, проведенные в рамках школы психоанализа.

Большое место в психологических исследованиях времени занимает понятие временной перспективы, введенное К. Левиним, как активное переживание и включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего [11]. Ход жизни, жизненного пути зависит от типа личности, личностных особенностей, ее способов направлять, ускорять события своей жизни. Определенная жизненная позиция, сложившаяся в ходе накопления определенного опыта, оказывает решающее воздействие на формирование временной перспективы [1].

В отечественной психологии благодаря К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Ковалеву, Л. Кублицкене, В.Ф. Серенковой и др. разрабатывается личностно-временная проблематика. Психологами вводится понятие «личностное время» - организация взрослой личностью своего поведения, индивидуальной и групповой деятельности, сознания и самосознания и общения, как сложное развивающееся целостное образование - способ жизни [1].

В рамках когнитивного подхода (теория Орнштейна, когнитивно-внимательная теории) восприятие времени рассматривается как исключительно когнитивный процесс, продукт умственной активности. Этот процесс зависит от количества переработанной информации, и

от того, сколько внимания было уделено текущему когнитивному событию [22].

Рассматривая время и временную координату как необходимый компонент в психологическом анализе, Ю.К.Стрелков считает, что «аппарат времени» - не только память, но целиком психика; через нее соотносятся сознание и существование [19]. Таким образом, феномен времени в жизни человека остается одним из самых сложных предметов исследования современной психологии.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. - СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Аксенов Г.П. О причине времени / Вопросы философии. 1996. - № 1. - С. 42-50.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания - СПб: Питер, 2001. - 263 с.
4. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: Истоки, эволюция, перспективы.- М.: Наука, 1982.- 222 с.
5. Бергсон А. Творческая эволюция - М.:Канон-Пресс; Кучково Поле, 1998.- 194 с.
6. Вудроу Г. Восприятие времени / Экспериментальная психология/Под ред.С.С.Стивенса: в 2-х тт. Т. 2, - М., 1963. - С. 859-878.
7. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2-х т. Т.1. - М.: Мысль, 1970. - 672 с.
8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. – М.:Смысл, 2008. – 267 с.
9. Джемс У. Психология – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
10. Ершов А.А. Время – СПб.: СПбГУАП, 2000. – 134 с.
11. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина - М.: Изд-во МГУ. 1981. – 118 с.
12. Кант И. Критика чистого разума. - М.: Мысль, 1994. - 592 с.
13. Ковалев, Вл.И. Категория времени в психологии. - М.: Изд-во «Наука», 1988. – С. 216
14. Креч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Восприятие времени и суждение о времени / Общая психология. Тексты: В 3 т. Т.3: Субъект познания. Книга 2. Изд.2-е , испр. и доп./Отв. ред В.В.Петухов. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 245-247.
15. Моисеева Н.И. Время в нас и время вне нас. – Л.: Лениздат, 1991. –156 с.
16. Молчанов Ю.Б. Четыре концепции времени в философии и физике. - М.: Наука, 1977. - 192 с.
17. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. –320 с.

18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.

19. Стрелков Ю.К. Экзистенциально-психологическая реконструкция переживания события: значение временной координаты / Ежегодник Российского психологического общества. Специальный выпуск том 3. - Москва. Январь 2005. - С. 74-77.

20. Фресс П. Восприятие и оценка времени / Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М.:Прогресс, 1978.- Вып.6. - С.88-135.

21. Цуканов Б.И. Время в психике человека. - Одесса: Астро-Принт, 2000. – 220 с.

22. Шиффман Х. Восприятие времени /Общая психология. Тексты: В 3 т. Т.3: Субъект познания. Книга 2. Изд.2-е , испр. и доп./Отв. Ред В.В.Петухов. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 220-244.

23. Элькин Д.Г. Восприятие времени как моделирование / Восприятие пространства и времени/ Под ред. Ананьева Б.Г., Айрапетянц Э.Ш. - Л.: «Наука», 1969. - С. 76-79.

Связь с автором: izvonov@rambler.ru

М.В. Сытько

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИДЕАЛОВ ЛИЧНОСТИ

Восточно-Европейский институт психоанализа
г. Санкт-Петербург, Россия

Философское понимание идеального опирается на тезис о его противоположности реально существующей действительности. Идеальное представляет собой самостоятельное начало, существующее вне пространства и времени, и определяется как некий «субъективный образ» объективной реальности. Иными словами, это отражение внешнего мира в формах человеческой деятельности, его сознания и воли. Философия определяет идеальное как одновременно общественно-исторический факт, продукт и форму духовного производства [1].

Поскольку идеальное может существовать только там, где есть человеческая личность, философские разработки данного вопроса неизбежно приводят нас к психологическим подходам к его пониманию. В рамках психологической науки идеал рассматривается в компенсаторно-антагонистическом отношении к реальному облику человека, в нем может быть выделено то, что для человека особенно значимо и чего ему как раз не хватает.

Рассматривая идеал как психологическую категорию, стоит отметить особую сложность понимания и исследования данного вопроса. Согласно С.Л. Рубинштейну, идеал - это предвосхищенное воплощение того, чем может стать человек, лучшие тенденции, которые, воплотившись в образе (или образце), и становятся стимулом и регулятором его развития [2]. С другой стороны, идеал на уровне общественной оценки становится важнейшим критерием понимания того, что представляет собой тот или иной человек. Можно сказать, что идеал существует только в отношении общества, и во многом определяет принятие или отвержение субъекта, соответствующего или не соответствующего актуальному идеалу.

А.Ф. Лазурский сопоставляет идеалы с абсолютными ценностями, и отмечает, что наличие того или иного идеала определяет особенности личностных проявлений человека, а также характер его деятельности [3].

Стоит отметить существенное различие идеалов и культурных норм. Несмотря на кажущуюся близость этих понятий, нормы выступают как предъявляемые личности требования, нарушение которых зачастую влечёт за собой наказание. Невозможность достичь идеала, напротив, не осуждается со стороны общества, а порой даже вызывает уважение к человеку, который стремится его достичь. Парадокс идеала заключается в том, что он может существовать только в случае его «недостижения».

Формирование идеала происходит непосредственно под общественным влиянием, и именно идеалы в значительной мере определяют идеологию и значимые отношения человека. Известно, что каждый исторический период характеризовался своими идеалами, наполненными особыми и специфическими для данного периода чертами. Динамичное развитие современного общества обусловило трансформации, которые вызвали возникновение ряда противоречий, в связи с чем вопрос об идеалах современного человека остаётся весьма неоднозначным. Если, в период античности идеалом представлялся образ мудреца, философа, владеющего знанием и способного к рассуждению и осмыслению, а в средние века – образ отважного рыцаря, обладателя лучших качеств сочетающихся в мужчине: физическая сила, мужество и крепость духа, - то трудно сказать каким же представляется идеальный человек сегодня. Разработка данной проблемы составляет одну из важнейших задач современной психологической науки.

Литература

1. Ильенков Э.В. Идеал // Философская энциклопедия. Т.2. М., 1962
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000
3. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997

Связь с автором: erde@inbox.ru

СЕМЕЙНАЯ СЕПАРАЦИЯ: ФАКТОРЫ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ С ОТЦОМ

Восточно-Европейский институт психоанализа
г. Санкт-Петербург, Россия

Одной из важнейших задач современных молодых людей, вступающих в период ранней взрослости, является отделение от родительской семьи, не только в экономическом, но и в психологическом плане. Тема семейной сепарации чрезвычайно актуальна и малоизучена на сегодняшний день. В особенности недостаток внимания исследователей обнаруживается в вопросе значения отцовской фигуры для взрослеющих детей.

В данной статье приводится эмпирический материал, проясняющий основные причины неудовлетворённости отношениями с отцом (глазами взрослых детей). В исследовании принимали участие юноши и девушки, в возрасте от 21 – 25 лет, в количестве 150 человек, выросшие в полных семьях. Испытуемым предлагалась модификация анкеты, разработанной С.В. Духновским «Причины неудовлетворённости отношениями».

В анкете приводится перечень причин затрудняющих межличностное общение (31 признак), а также респонденту предоставляется возможность дополнить данный список своими вариантами. «Удовлетворенность – неудовлетворенность» как психологическая категория представляет собой обобщенную оценку процесса и результата межличностного взаимодействия. Неудовлетворенность в данном случае рассматривается как устойчивое долгосрочное отрицательное эмоциональное отношение (установка), которая возникает в результате неоднократно испытываемого неудовлетворения потребностей. Анализ факторов неудовлетворённости отношениями позволяет выйти на глубинные потребности участников взаимодействия.

Полученные результаты анкетирования обрабатывались методом факторного анализа. В результате было выявлено три основных фактора неудовлетворённости отношениями с отцом у взрослого ребёнка: фактор «доминирования», фактор «неустойчивой дистанции» и фактор «отчуждённости».

Первый фактор «доминирование» указывает на сохранение старого стереотипа отцовского авторитета, он включил в себя следующие показатели: «завышенные, не реальные требования со стороны отца», «недоверие со стороны отца», «присутствие недосказанности», «нежелание идти на уступки», «несовместимость характеров», «неумение обращать ссоры в шутки», «непонимание чувства юмора», «занудство».

Второй фактор – «неустойчивой дистанции в отношениях», включил в себя такие показатели: «неудовлетворённость по поводу решения денежных вопросов», «предательство со стороны отца», «вмешательство других людей в отношения с отцом», «проявление безответственности отца», а также совершенно противоположные – «чрезмерная забота», «потеря своей индивидуальности». Объединение полярных признаков указывает на нестабильность и непредсказуемость выбора межличностной дистанции: отец либо сильно отдалён, либо включён настолько, что теряет свою индивидуальность.

Третий фактор – «отчуждённости», указывает на озабоченность отца своими личными проблемами. Его составили показатели: «снижение интенсивности чувств в отношении ребёнка со стороны отца», «недостаток времени проводимого вместе», «чрезмерная занятость отца собственной карьерой».

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать вывод о том, что секрет гармонизации межличностных отношений взрослых детей с отцом состоит в выборе и установлении оптимальной дистанции, которая должна гибко меняться в зависимости от ситуации общения, и актуальных потребностей участников взаимодействия, что может являться фокусом психотерапевтической работы с семьями.

Связь с автором: gypson@mail.ru

Секция 2.2
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Липецкий институт развития образования
г. Липецк, Россия

Состояние здоровья современных школьников является одним из основных показателей качества образования. В школе ребёнку находиться должно быть комфортно: и психологически, и физически. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Специалисты включают в понятие «здоровье» целый комплекс характеристик: физическое, психическое и психологическое здоровье.

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон И.В. Дубровиной. Сегодня проблема психологического здоровья является актуальной и разрабатывается рядом исследователей (И.В. Дубровина, 2000; О.В. Хухлаева, 2001; В.А. Ананьев, 1998; А.М. Степанов, 1994; О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, 2001; Г.С. Никифоров, 2003; В.Э. Пахальян, 2002 и В.И. Слободчиков и др.). По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье – это прижизненное образование, основу которого составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [5].

Нами был проведен мониторинг здоровья учащихся основных ступеней школьного образования в городе Липецке и поселении сельского типа Липецкой области.

В мониторинговом исследовании был использован следующий блок методов и психологических методик: прогрессивные матрицы Дж. Равена; методика «Инверсия эмоционального отражения» (Николаевой Е.И. и Леутина В.П.); тест Г.С. Айзенка РЕН; методика оценки психологических защит личности Плутчика-Келлермана-Конте; анкета «Самооценка здоровья»; компьютерная программа «Рефлексометрия» (Каменская В.Г., Урицкий В.М.); методы математико-статистической обработки полученных данных (корреляционный анализ, непараметрические критерии Н - Краскала-Уоллиса, U - Манна-Уитни, направленных на выявление достоверности различий исследуемого признака) [2].

В исследовании приняли участие школьники 1-х, 4-х, 5-х, 8-х, 9-х, 11-х классов. В городской школе был продиагностирован 121 учащийся, в сельской школе – 112 детей и подростков. Всего в исследовании приняли участие 233 ученика.

Полученные результаты многообразны и отражают различные составляющие как психологического, так и психосоматического здоровья: эмоциональное состояние, личностные характеристики, индивидуально-типологические особенности, характеристики сенсомоторной интеграции.

Сравнение групп испытуемых проводилось по двум основным компонентам здоровья: 1. по психологическим характеристикам, оп-

ределяющих качество психологического здоровья и уровень социальной адаптации/дезадаптации (психотизм, нейротизм, число эмоциональных инверсий, общая напряженность психологических защит и особенности структуры системы эго-защитных механизмов, субъективная оценка своего психологического здоровья);

2. по психосоматическим и физиологическим характеристикам, определяющим качество психосоматического и физического здоровья, а также уровня адаптационного ресурса (проба Штанге, группа здоровья, антропометрические показатели телосложения, основные параметры сенсомоторной интеграции как основы развития высших психических функций и интеллекта).

Объективным показателем физического здоровья является группа здоровья, которая ставится в медицинской карте учащегося. Анализируя показатели группы здоровья учащихся городской и сельской школ, мы обнаружили следующее (рис. 1).

По рисунку 1 видно, что числовой показатель группы здоровья с возрастом увеличивается в городской школе (от 1,7 до 2,5), это означает, что состояние здоровья ухудшается. В сельской школе такой динамики не наблюдается. Сравнительный анализ показывает, что дети из сельской школы более физически здоровы, чем дети из городских школ.

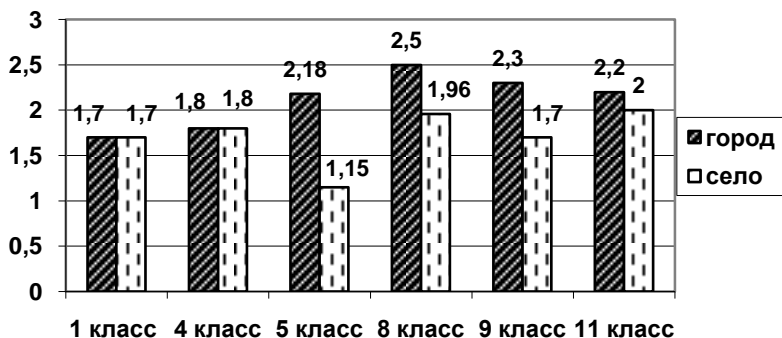


Рис. 1. Группа здоровья учащихся 1-11 классов городской и сельской школ в сравнении

На основе статистического сравнительного анализа полученных данных можно выделить следующие общие для учащихся всех типов образовательных учреждений закономерности.

Общий интеллект не отражается на успеваемости учащихся: интеллект (согласно баллам по тесту Равена) с возрастом постепенно и нелинейно возрастает, тогда как успеваемость в старших классах падает, достигая крайне низких значений (чуть более 3 баллов) в 11 классе всех обследованных школ. Этот факт может отражать неадекватно сложную образовательную программу, которая недоступна большинству учащихся, а также нарастание психологических и психосоматических признаков школьной дезадаптации, которая про-

является в явном виде у 10-12% учащихся всех ступеней образовательной системы. С точки зрения представлений о психологическом здоровье это свидетельствует об отрицательном влиянии школьной системы образования на психологическое здоровье подавляющего числа детей [1].

Психологические защиты имеют характерные возрастные особенности, определяя специфику системы эго-защитных механизмов. Практически во всех обследованных выборках первую позицию занимает проекция, снижающая социальную зрелость личности учащегося, на второй и третьей позиции находятся отрицание и/или интеллектуализация

По данным Каменской В.Г., общая напряженность защит (ОНЗ) отражает реально существующие, но неразрешенные внутренние и внешние конфликты, что приводит к повышению уровня нейротизма и может нарушать социальную адаптацию [4]. Этот показатель важен для оценки нормативности эмоционально психического состояния обследуемых.

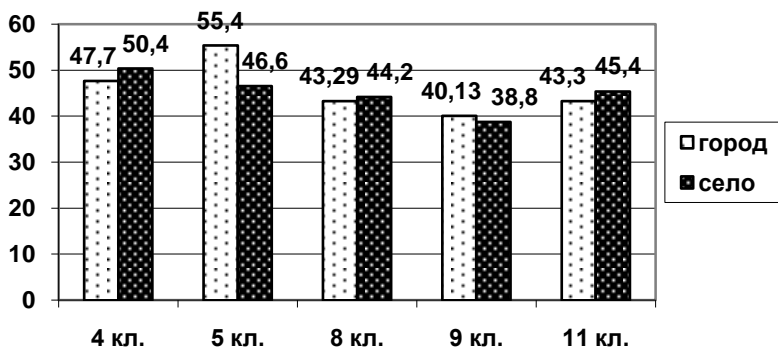


Рис. 2. Общая напряженность психологических защит у учащихся городской и сельской школ в сравнении

Из достоверной положительной корреляции ОНЗ и уровня нейротизма следует, что внутреннее и внешнее напряжение оказывает влияние на изменение общего эмоционального фона и вегетативных компонентов эмоциональных реакций. Общая напряженность психологических защит в сравнении между группами обнаружила, что уровень ОНЗ достоверно выше в 4-ом, 8-ом, 11-м классах сельской школы по сравнению с городской.

Тест инверсии имеет примерно одинаковые результаты в обследованных классах большинства учреждений, свидетельствуя о норме психоэмоциональных отношений.

С возрастом естественным образом увеличиваются вес, рост обследованных детей и подростков, уменьшается индекс Пинье, что свидетельствует о возрастании крепости телосложения. Объективное состояние здоровья учащихся основных ступеней школьного

образования (по распределению групп здоровья и числу пропусков по болезни) к старшим классом нелинейно ухудшается, что согласуется с многочисленными литературными сведениями об утрате физического здоровья к концу обучения в школе. Однако этот факт не находит своего адекватного отражения на уровне сознания детей и подростков. Все учащиеся позитивно оценивают свое физическое здоровье и относятся к себе как к практически здоровым, независимо от статуса физического и психосоматического здоровья.

Адаптационный ресурс (по результатам пробы Штанге) с возрастом нелинейно увеличивается, но вместе с тем не достигает существующих критериев возрастной нормы, хотя и подвержен влиянию мотивационного напряжения.

Оценка характеристик сенсомоторной интеграции как психофизиологической базы адаптации, в том числе и за счет когнитивных способностей, дает основание для заключения о положительной возрастной динамике точности выполнения рефлексометрических задач, о возрастании качества произвольного внимания и оперативной памяти в старших классах.

Таким образом, подтвердилось предположение о лучшем физическом здоровье учащихся сельских школ, которые растут и учатся в хороших экологических условиях. При этом, однако, хорошее физическое здоровье не в полной мере соответствует такому же хорошему психологическому здоровью.

Полученные данные дают достаточно надежный и устойчивый прогноз состояния психологического и психосоматического здоровья, а также очерчивают критические условия, в которых наиболее вероятен срыв адаптационных ресурсов с существенным ухудшением здоровья школьников.

Литература

1. Безруких М.М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся//Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. - №8. – с.65-74
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007
3. Каменская В.Г. Психологические защиты и мотивации в структуре конфликта. – СПб.: Детство-Пресс, 1999
4. Психология здоровья /Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Речь, 2008.
5. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. Дубровиной И. В. – Москва: Академия, 1995.

Связь с автором: dragoks@mail.ru

Секция 2.3

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ЭРГОНОМИКА**

ПСИХОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Военно-воздушная академия им. профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
п. Монино, Московская обл., Россия

Эффективная профессиональная деятельность специалиста зависит не только от внешних, но главным образом от внутренних характеристик, от его внутренней психологической готовности, которая выражается в возможности психики выполнять все возложенные на нее профессиональные функции. Под возможностями психики понимается уровень развития определенных морально-нравственных и социально-психологических качеств людей.

Содержательно психологические компоненты внутренней готовности состоят из двух взаимосвязанных групп: общие компоненты, необходимые для успешного выполнения любого вида деятельности, так как связаны с базовыми образованиями личности, такими как мировоззрение, убеждения, мотивы, привычки; специальные компоненты, требующие от человека особых качеств, знаний, умений, навыков и способностей для выполнения определенного вида профессиональной деятельности.

Показатели внутренней готовности специалистов отличаются по форме существования, так одна группа объединяет все устойчивые психологические компоненты (свойства, качества, убеждения, привычки и др.), социальные компоненты (коллективные мнения, традиции, обычаи, взаимоотношения, слаженность и др.) и выражает саму возможность выполнять необходимые функции и поэтому характеризуется как исходная готовность; вторая группа носит динамический характер, связана с активно функционирующими психическими процессами и состояниями и показывает, какие внутренние возможности и в какой степени мобилизовал специалист в данный момент. Эта группа выражает состояние сиюминутной готовности к конкретным действиям и сохраняется непродолжительное время (А.М. Столяренко, 2005).

В наиболее совершенном виде состояние внутренней готовности к профессиональной деятельности включает в себя:

мотивационные слагаемые (стремление выполнить свою профессиональную деятельность наилучшим образом);

волевые слагаемые (дисциплинированность, внутренняя собранность, полное самообладание, готовность к неожиданному, умелое управление своими мыслями, чувствами и поведением в интересах выполнения профессиональных задач, решительные и инициативные действия);

познавательные слагаемые (правильная оценка событий и своевременное принятие решений, детальное проигрывание вариантов действий с уточнением лучших способов их выполнения, оперативность мышления, всесторонняя подготовка и использование в работе всех имеющихся сил и средств);

психомоторные слагаемые (высокая работоспособность, четкое и точное выполнение двигательных операций, приемов, действий по успешному выполнению профессиональных функций); эмоциональные слагаемые (господство чувства долга и ответственности, оптимальный внутренний настрой, уверенность в себе и товарищах).

Таким образом, психологическая готовность специалиста к профессиональной деятельности включает не какие-то отдельные психологические особенности человека, а сложную совокупность многих профессионально важных качеств, от уровня сформированности которых и зависит ее эффективность. Описанные выше характеристики по существу составляют социально-психологический портрет профессионала, отражающий социальный заказ общества. Обеспечить выполнение этого заказа и призвана система всесторонней профессиональной подготовки специалистов.

Связь с автором: klevam@mail.ru

Г.С. Сатиева, А.А. Коньрова, М. Касымханова

ГРУППОВЫЕ МЕТОДЫ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Семипалатинский государственный
университет им. Шакарима
г. Семей, Казахстан

В своей работе психологи сталкиваются с необходимостью работать не только индивидуально с каждой личностью, но и с необходимостью одновременно работать с небольшой группой людей (семья, учебная группа, спортивная команда, производственное подразделение). По мере развития психологической практики сформировался групповой подход в психологической работе с людьми, который выделился в отдельное направление практической психологии. Особенно важной в этой связи становится проблематика социально-психологического воздействия и часто обозначается термином «социально-психологический тренинг». Тренинг — это комплекс активных групповых методов, применяющихся в процессе преобразующего воздействия на личность [1]. В таком случае главным системообразующим компонентом тренинга является именно психологическое воздействие группы на личность. Социально-психологический тре-

нинг — это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов различных видов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении и личностного роста. Указанная форма групповой работы исчисляет свою теорию более чем тремя десятилетиями и уже характеризуется широкой степенью использования в реальной психологической практике. От того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. В настоящее время увеличилось количество детей, имеющих нарушения в ходе психического развития. Поэтому проблема своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной. Подобная необходимость связана с тем, что хотя многими авторами рассматривается возможность и необходимость коррекции психического развития детей различными методами (О.В. Куликовская, И.А. Левочкина, Ш. Левич, Е.И. Рогов и др.), однако область ее применения в младшем школьном возрасте крайне мала. Основными тренинговыми методами для работы с младшими школьниками - являются игровые методы. Использование игровых методов в тренинге, по мнению многих исследователей, чрезвычайно продуктивно [2]. На первой стадии групповой работы игры полезны как способ преодоления скованности и напряженности участников, как условие безболезненного снятия «психологической защиты». Благодаря игре интенсифицируется процесс обучения, закрепляются новые поведенческие навыки, обретаются казавшиеся недоступными ранее способы оптимального взаимодействия с другими людьми, тренируются и закрепляются вербальные и невербальные коммуникативные умения [3]. Ведь игра, пожалуй, как никакой другой метод эффективна в создании условий для самораскрытия, обнаружения творческих потенциалов человека, для проявления искренности и открытости, поскольку образует психологическую связь человека с его детством [4]. Вследствие этого игра становится мощным психотерапевтическим и психо-коррекционным средством не только для детей, но и для взрослых. Возможности игровых методов в тренинговой работе действительно неисчерпаемы.

Литература

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Москва: Ось-89. 1999 г.
2. Бадалян Л.О. Дидактическая игра с младшими школьниками. Киев, 1988 г.
3. Джиннотт Х.Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии. Москва: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 2001 г.
4. Ипполитова М.В. Игровые технологии для детей младшего школьного возраста. Москва: Просвещение, 1993 г.

Н.Л. Торопченкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Российский государственный социальный университет
г. Москва, Россия

Деятельность молодого руководителя социальной сферы определяется своеобразными закономерностями взаимодействия единой системы «человек – профессия – среда». Человеческий фактор рассматривается здесь как совокупное интегральное качество не только объединяющее все элементы системы, но и осуществляющее регуляторную функцию содействия всем элементам в достижении полезного результата (В.А.Пономаренко, 1998).

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности выступает одним из основных факторов повышения работоспособности и надежности молодого человека во всех многосторонних видах социального труда, его профессионального здоровья.

В отечественной науке под профессиональным здоровьем принято понимать интегральную характеристику функционального состояния организма человека по физическим и психическим показателям с целью оценки его способности к определенной профессиональной деятельности с требуемыми эффективностью и продолжительностью на протяжении заданного периода жизни, а также устойчивостью к неблагоприятным факторам, сопровождающими эту деятельность (Г.С. Никифоров, 2003).

Поэтому основанием и условием обеспечения профессионального здоровья молодых руководителей социальной сферы является непрерывное сопровождение их профессиональной деятельности.

Сквозное психологическое обеспечение может быть реализовано через совершенствование единой системы сопровождения профессионального функционирования молодого человека, предполагающее использование научно-обоснованных методов при проведении профессиональной ориентации, профессионального психологического отбора, всесторонней профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и реабилитации молодых руководителей.

Целесообразность проведения профессиональной ориентации определяется прежде всего тем, что от правильного выбора профессии зависят: состояние физического и психического здоровья субъекта профессиональной деятельности, удовлетворенность от выполняемой работы, производительность труда и в целом гармоничное развитие личности и продолжительность жизни человека.

Качества личности будущего управленца изучаются при проведении профессионального психологического отбора. Это следующая

составная часть системы психологического обеспечения профессиональной деятельности.

За выбором профессии следует этап профессиональной подготовки, в процессе которого субъект, потенциально пригодный к управленческой деятельности, должен овладеть совокупностью определенных знаний, умений и навыков, а также сформировать необходимые профессионально важные качества. Экспериментальные данные специалистов свидетельствуют, что профессиональная подготовка протекает тем успешнее, чем более всесторонне и глубоко реализуются общие социальные, педагогические и психологические принципы: обеспечение единства обучения и воспитания, построение учебного процесса на основе сознательного и активного участия обучаемых, системность и последовательность построения процесса подготовки, наглядность и доступность изложения изучаемого материала, учет индивидуальных особенностей обучаемых, обеспечение контроля за характером протекания профессиональной подготовки.

Надежность управленческой деятельности и состояние здоровья зависит от того, насколько успешно протекает адаптация человека к условиям деятельности, социальным факторам профессиональной среды, руководству, выполняемым профессиональным задачам. Специальными исследованиями ученых установлены основные критерии, по которым можно судить об успешности прохождения профессиональной адаптации. Это удовлетворенность работой и качественные показатели выполняемой деятельности, установление позитивных деловых отношений с персоналом и выше стоящим руководством, а также социально-психологическая совместимость с коллективом.

Профессиональная деятельность молодых руководителей социальной сферы может иметь и особенности, характеризующиеся возникновением трудных и экстремальных ситуаций, снижением психофизиологических резервов профессионального здоровья.

В связи с этим особую актуальность при проведении психологического обеспечения управленческой деятельности приобретает профессиональная реабилитация, под которой в настоящее время понимается система государственных, социально-экономических, медицинских, профессиональных, педагогических, психологических и других мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций организма, профессиональной работоспособности и социального статуса человека.

Итак, психологическое сопровождение профессиональной деятельности рассматривается как основа обеспечения профессионального здоровья молодого руководителя социальной сферы, от состояния которой зависит высокая мотивированность труда субъекта деятельности, гармоничное развитие личности, а также качество, эффективность и долголетие их профессионального функционирования.

Связь с автором: klevam@mail.ru

Секция 2.4
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Г.К. Джумажанова, А.К. Аманова, Г.А. Жакпарова

К ПРОБЛЕМЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВОГО ПЕРИОДА

Семипалатинский государственный
педагогический институт
г. Семей, Казахстан

Суицидальное поведение (суицид) – одна из наиболее сложных проблем, стоящих перед обществом. За день в мире убивают себя 2300 человек, за год 800 тысяч, неудачно покушаются на свою жизнь от 8 до 30 миллионов людей [1]. Увеличение числа суицида связывают с быстрым распространением депрессий, часть из которых протекает в скрытной форме и не сразу распознается.

Тема смерти пронизывает всю нашу жизнь, актуализируясь с возрастом. Для некоторых людей она приобретает особое значение. Количество самоубийств в европейских странах примерно в три раза превышает число убийств. Казахстан в мировом масштабе занимает 2-е место. За период 2005-2007 гг. произошло 750 фактов и 1146 попыток суицида среди несовершеннолетних [2]. Основными причинами совершения детьми самоубийств и попыток являются сложное социально-психологическое состояние ребенка, неблагополучные семейные и межличностные отношения, отсутствие поддержки в морально-духовном развитии.

В наши дни суицидальное поведение не рассматривается как однозначно патологическое. В большинстве случаев это поведение психически нормального человека. В то же время распространена точка зрения на суицид как на крайнюю точку саморазрушительного поведения.

Ученые, занимавшиеся проблемой суицидологии [3], наиболее важными факторами повышенного суицидального риска считают: психозы и пограничные расстройства; суицидальные высказывания, повторные суицидальные действия: подростковый возраст; экстремальные, особенно так называемые маргинальные условия (тюремное заключение, одиночество и т. п.); утрата семейного и общественного престижа, особенно авторитета в группе; конфликтная и психотравмирующая ситуация; пьянство и употребление сильнодействующих психотропных средств.

К внутриличностным факторам повышенного суицидального риска относят: акцентуации характера, преимущественно эпилептоидного и циклоидного типа; сниженную толерантность к эмоциональным нагрузкам; неполноценность коммуникативной сферы; неадекватность самооценки личностным возможностям; отсутствие или утрата установок, определяющих ценности жизни.

Изучение проблемы суицида среди молодежи показывает, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство, т.е. реа-

лизуя инфантильно-истерические психологические механизмы, в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы и протестовали, таким образом, против безразличия, цинизма и жестокости взрослых, страшаясь реалий окружающего мира. Решаются на такой шаг, как правило, замкнутые, ранимые по характеру подростки от ощущения одиночества, собственной ненужности стрессов и утраты смысла жизни. Своевременная психологическая поддержка, доброе участие, оказанное подросткам в трудной жизненной ситуации, помогли бы избежать трагедии.

Большое внимание должно уделяться оптимизации межличностных отношений в школе: нормализация стиля общения педагогов с учащимися; оптимизация учебной деятельности учащихся, вовлечение учащихся в социально-значимые виды деятельности; организация школьного самоуправления, формированию установок у учащихся на самореализацию в социально-одобряемых сферах; жизнедеятельности (культуре, спорте, искусстве, науке и др.). Администрации школ необходимо установить контроль над стилем общения учителей с учащимися в целях предотвращения случаев оскорбления, унижения, психологического и физического насилия со стороны педагогов.

В школе необходимы направления работы специалистов (педагога-психолога, психотерапевта) по профилактике депрессии и суицидов, а именно помочь разобраться в чувствах и отношениях подростка с окружающими; обучить социальным навыкам и умениям преодоления стресса; оказать подростку социальную поддержку с помощью включения семьи, школы, друзей и т.д.; при необходимости включить подростка в группу социально-психологического тренинга; проведение психокоррекционных занятий по повышению самооценки подростка, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии; психолог должен рассказать учителям и родителям, что такое суицид, как выглядит депрессивный подросток.

Знания реальных фактов о суициде, не только расширяет наши представления об этом феномене, но и является необходимым этапом обучения специалистов для оказания суицидологической помощи и предотвращения суицидов.

Таким образом, диагностика суицидального поведения должна основываться на точной оценке степени желая смерти с тем, чтобы успешно применять кризисную терапию.

Литература

1. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М.: Когито-Центр, 2005.- 375 с.
2. Балькова Р. Если ребенок год на улице – он потерян // Свобода слова от 31 янв., 2008.

З. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности // Актуальные вопросы суицидологии. – М.,1978. - С. 6-28.

Т.В. Кулемзина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА ВОСТОЧНОЙ МЕДИЦИНЫ

Донецкий национальный медицинский
университет им. М. Горького
г. Донецк, Украина

Профессия врача, согласно классификации Е.А. Климова, относится к категории «человек – человек». На эффективность результатов врачебной деятельности значительное влияние оказывают психологические факторы, связанные как с ним (врачом), так и с пациентом (и его родственниками).

Кроме этого, большое значение имеют также различные социально-психологические феномены, имеющие место при взаимодействии вышеуказанных особ. Знание психологических факторов, влияющих на процессы постановки диагноза, проведения лечения и реабилитации позволяет значительно повысить эффективность этих мероприятий.

В работе врача можно выделить диагностическую и терапевтически-реабилитационную составляющие, которые, с определенной условностью можно считать ее стадиями.

В традиционной китайской медицине диагностическая составляющая базируется на врожденной предрасположенности (конституции), выявлении нарушения в системе инь-ян, установлении места и вида блокировки энергии, вида нарушений в системах цзан-фу органов и меридианов.

Объектом психологического работы врача-рефлексотерапевта являются эмоции, которые рассматриваются не только с точки зрения диагностического критерия, но и инструментом реабилитации.

Выделяемые эмоции (гнев, радость, задумчивость, тоска, страх) в чрезмерных степенях вызывают нарушение психического равновесия, истощают душевные силы и приводят к возникновению заболеваний. Таким образом, эмоции находятся в определенных связях с внутренними органами (печенью, сердцем, поджелудочной железой, легкими, почками).

В тракте «Су-вэнь» описываются патологические состояния в организме с позиции нарушения течения Ци: «Сто болезней вызываются Ци – ярость гонит Ци вверх, радость смягчает ее, печаль

растворяет Ци, страх отводит Ци вниз, ужас приводит Ци в замешательство, задумчивость блокирует Ци».

Отдельно взятая эмоция в запредельных концентрациях неконтролируема и способна являться этиопатогенным фактором, вызывающим изменения не только в характерном органе, но и в органах, которые связаны с предыдущим энергетически.

Глобальная задача врача состоит в умении психологически грамотно организовать не только свои взаимодействия с пациентами, но и оказать помощь медицинскому персоналу в повышении психологической эффективности диагностического и лечебно-реабилитационного этапов лечебного процесса.

Литература

1. Клиническая психология / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2006. – 959 с.
2. Лакосина Н.Д. Клиническая психология: учебник для студентов медицинских вузов / Н.Д. Лакосина, И.И. Сергеев, О.Ф. Панкова. – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 416 с.
3. Лурия А.Р. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания. – М.: Медицина. 1977. – 112 с.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. - М.: Медпресс, 1999. – 592 с.
5. Мягков И.Ф. и др. Медицинская психология: пропедевтический курс. – М.: Логос, 2003. – 320 с.
6. Петрова Н.Н. Психология для медицинских специальностей. - М.: Академия, 2006. – 319 с.
7. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: Методы исследования личности. – СПб.: Питер, 2004. – 331 с.

Связь с автором: medrevital@ukr.net

Г.С. Сатиева

АНАЛИЗ СКРИНИНГОВЫХ ОБСЛЕДОВАНИЙ НА РАК МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ ЗА 2008-2010 ГОДЫ КГКП «ЦПМСП №17 Г. СЕМЕЙ»

КГКП «Центр ПМСП №17 г. Семей»
г. Семей, Казахстан

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «ПОСТРОИМ БУДУЩЕЕ ВМЕСТЕ!» указано, что все эти годы мы делали всё необходимое для улучшения здоровья казахстанцев. По международным оценкам, около 5-ти процен-

тов населения с основными видами заболеваний используют порядка 70-ти процентов всех услуг здравоохранения. При грамотно организованной профилактической работе болезни можно предотвращать на ранней стадии. Поэтому в Казахстане необходимо внедрить комплекс национальных программ наблюдения за состоянием здоровья целевых групп населения. В первую очередь, это дети, подростки, женщины репродуктивного возраста. Пристальное внимание необходимо уделить снижению уровня заболеваемости и смертности туберкулезом и ВИЧ в уголовно-исполнительной системе. В результате выполнения этих задач к 2015 году ожидаемая продолжительность жизни казахстанцев увеличится до 70-ти лет, а к 2020 - до 72-х лет и более. Необходимо вести пропаганду здорового образа жизни. [1]

Финансирование здравоохранения увеличилось с 1,9 процента ВВП в 2002 до 3,2 процента - в 2010 году. Как результат проведенной работы, можно отметить увеличение рождаемости на 25 процентов, снижение смертности – на 11 процентов, естественный прирост населения увеличился в 1,7 раза. К 2013 году будет завершено внедрение Единой национальной системы здравоохранения. Мы должны серьезно взяться за профилактику и повысить качество первичной медико-санитарной помощи. [2]

Рак молочной железы относится к высоко агрессивным злокачественным опухолям вследствие его необычайно высокой потенции метастазирования. Метастазы чаще встречаются в подмышечных лимфатических узлах - в 48-73.6%, затем в надключичных - в 16-19% и парастеральных - в 2.4-15%.

С 2007 года на уровне ПМСП введено скрининговое обследование женщин по выявлению рака шейки матки в возрасте 35,40,45,50,55,60 лет, молочной железы в возрасте 50,52,54,56,58,60 лет. [3]

Поэтому очень большое значение имеет ранее выявление рака. Когда рак молочной железы, и шейки матки выявляются и лечатся на ранних стадиях заболевания, у женщин имеется больше вариантов лечения и реальная возможность полного выздоровления. Поэтому важно обнаружить рак молочной железы и шейки матки как можно раньше.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан «ПОСТРОИМ БУДУЩЕЕ ВМЕСТЕ!».
2. Государственная программа развития здравоохранения РК на 2011-2015 г.г. «Саламатты Казахстан».
3. Приказ Министерства здравоохранения РК от 15 октября 2008 года № 607«О совершенствовании профилактических осмотров отдельных категорий взрослого населения».

Г.С. Турсунгожинова, С.С. Омарова, Э.Ж. Кабдуалиева

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЦ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПРИЯТНОМ РЕГИОНЕ

Семипалатинский государственный
педагогический институт
г. Семей, Казахстан

Отечественными и зарубежными психологами накоплен огромный теоретический и эмпирический материал о роли средовых детерминант в психическом развитии. Наиболее полно исследовано влияние на психическое развитие человека факторов социальной среды (обучение, воспитание, социально-экономического положения семьи, культуральных особенностей и т.д.). Между тем среда природная, физическая-естественная и антропогенная также способна оказывать свое влияние на формирование психики. Физическая среда является одним из компонентов окружающей среды наряду с другими ее составляющими: природной средой, социальной средой.

Под физической средой по Н.М. Сараевой, А.А. Суханову понимается «совокупность физико-химических свойств окружающей среды (радиационный фон, степень загрязненности воздуха или воды, уровень освещенности и т.п. факторы непсихологической природы)» [1]. Взаимосвязь между физической, природной и социальной средой имеет свою специфику в каждом конкретном регионе. Признание многофакторности детерминации формирования психической сферы обуславливает необходимость более глубокого изучения влияний на психологические особенности людей природных условий, физической среды, как компонента среды жизненной, и знания ее региональной специфики.

Специалисты НИИ радиационной медицины и экологии г. Семипалатинска рассчитали параметры радиационно-гигиенической обстановки и эффективные дозы облучения населения для большинства из известных ядерных взрывов [2].

Клинико-эпидемиологические исследования по оценке медико-демографических последствий облучения населения бывшей Семипалатинской области сотрудниками клинических подразделений диспансера проводились ежегодно с 1963 г. в основном в таких наиболее пострадавших районах, как Абайский, Абралинский, Бескарагайский, Жана-Семейский, где дозы среди экспонированного населения превышали 0,25 Зв. Параллельно, для сравнения результатов исследования, использовались репрезентативные и адекватные по всем модифицирующим показателям контрольные группы, сформированные из жителей Кокпектинского района Семипалатинской области подвергавшихся облучению в дозе не превышающей 50 мЗв.

В нашей работе мы рассматриваем когнитивные особенности людей, проживающих в зонах радиационного риска с целью выявления того, что действительно ли проживание на территории бывшего Семипалатинского ядерного полигона, где уровень радиации не выше 1 зиверт, значимо влияет на когнитивные процессы, вызывая в них психопатологические явления. Мы использовали такие методики как «Непроизвольная память», «Исключение понятий», «Простые аналогии» [3].

В экспериментальной группе Абайского района у респондентов отмечается повышенная истощаемость, витальная астенизация, внутренняя усталость и напряженность, что может служить косвенным признаком привнесенной вредности, проживанием на загрязненной территории. В результате проведения исследования между экспериментальной группой Абайского района и контрольной группой не были выявлены значимые различия по методике «Простые аналогии». Какой-либо ригидности в ответах испытуемых, ни в экспериментальной, ни в контрольной группах, обнаружено не было. Большинство ответов характеризовались логичностью, взаимосвязанностью, гибкостью.

Исследование когнитивных процессов в экспериментальной и контрольной группах показало, что есть некоторое снижение в протекании познавательных процессов у респондентов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой, но они выражены незначительно. В экспериментальных группах выявлялись признаки истощаемости, астенических проявлений, утомляемости, что позволяет говорить о присутствии у исследуемых групп набора однотипных психологических феноменов, связанных с невротическими особенностями обследуемых, влиянием соматических заболеваний, наличием психогенного фактора (психоэмоциональный стресс), обусловленный проживанием на территории бывшего Семипалатинского полигона; психопатологических нарушений когнитивной сферы испытуемых экспериментальной и контрольной выборок не обнаружено.

Литература

1. Сараева Н.М. Суханов А.А. Интеллектуальные показатели детей в условиях жизненной среды региона экологического неблагополучия // Традиции и инновации: проблемы качества образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Чита, 2005. - С. 155-157.

2. Цыб А.Ф., Степаненко В.Ф., Циткевич В.А. Вокруг Семипалатинского полигона: радиозэкологическая обстановка, дозы облучения населения в Семипалатинской области (по материалам отчета межведомственной комиссии) // Медицинская радиология. - 1990. - Т. 35, № 12. - С. 3-11.

3. Крылов А.А. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. - Л., 1990. – 272 с.

Секция 2.5

СОЦИАЛЬНАЯ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

С.С. Даурова

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОВЕТСКОЙ ИЗБИРАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОНСТИТУЦИЕЙ 1918 ГОДА

Уфимская государственная академия экономики и сервиса
г. Уфа, Россия

В политической системе одной из главных функций норм социального взаимодействия является преодоление изначально свойственных обществу разделению труда противоречий. Институционализация основополагающих норм социального взаимодействия сосредоточивается главным образом на внедрении вне рыночных ограничений для свободного обмена ресурсами в процессе социального взаимодействия.

Первым и наиболее важным из этих ограничений является структурирование доступа различных групп и категорий людей к основным типам существующих в какой-либо системе взаимодействия рынков и регулирование возможной конвертируемости ресурсов, которыми обмениваются на таких рынках.

Второе такое ограничение осуществляется созданием системы общественных благ, которые предоставляет правительство страны; таковы, например, оборона или служба здравоохранения. Система подобных благ строится таким образом, что если какому-то члену коллектива предоставляются эти блага, их не могут быть лишены другие члены; а соответствующую цену за действие системы платят, прямо или чаще всего косвенно (через налоги), различные группы.

Третье – это такое структурирование перемещения ресурсов, которое проявляется в общественном распределении частных благ, имея здесь в виду непосредственное предоставление разнообразных услуг и вознаграждения различным группам населения в соответствии с критериями, которые сильно отличаются от отношений, возникающих при простом обмене.

В определении системы общественных благ входит установление возможности для различных групп, организаций и институциональных сфер пользоваться институционализированным кредитом и располагать доступом к нему. Речь идет об определении степени, в какой ресурсы, предоставляемые какой-либо из таких групп или институтов в процессе их долгосрочного функционирования, не являются предметом непосредственного обмена, а переходят, в известном смысле, безусловно.

Сама динамика развития государственной системы позволяет проследить принципы изменения регулятивных, охранительных, компенсационных ограничений в функционировании государства. Основные направления развития советской политической системы составляют расширение демократических прав и свобод граждан,

кодификация законодательства, изменения в системе регулирования различных форм собственности, расширение прав советских граждан, дальнейшее развитие принципов демократического централизма. На протяжении всего периода существования советского государства происходило совершенствование структуры административно-управленческого аппарата, практической деятельности, укрепление связи с массами, вовлечение широкого актива трудящихся в управление хозяйственным и культурным строительством. Для этого требовалось формирование возможности активного участия трудящихся в управлении страной. основополагающими нормами, регулирующими принципы и условия участия советских граждан в управлении страной, являются нормы, регулирующие порядок формирования выборных органов государства.

В Советской Конституции 1918 года на основе учета соотношения классовых сил и особенностей классовой борьбы в тот период, а также сложившейся практики, были разработаны и закреплены принципы избирательной системы и избирательного права, характерные для Советского государства первого этапа его развития. Был разработан единый порядок выборов для Всероссийских и местных съездов Советов, Советов городов и селений.

Конституция закрепила установившуюся практику многостепенных выборов. непосредственно на своих собраниях избиратели выбирали только городские и сельские Советы. Вышестоящие органы Советской власти избирались многостепенно: депутаты волостных съездов Советов избирались сельскими Советами из своей среды, депутаты уездных (районных) съездов Советов – сельскими и городскими Советами, депутаты губернских (окружных) съездов – волостными съездами и городскими Советами, депутаты областных съездов Советов – уездными съездами и городскими Советами, депутаты Всероссийских съездов Советов – городскими съездами и городскими Советами.

Многостепенность выборов была обусловлена экономической и политической обстановкой в стране и создавшейся сложной системой съездов Советов. Многостепенные выборы облегчали конструирование съездов Советов, делали весь советский аппарат дешевле, подвижнее, доступнее для рабочих и для крестьян в тот период.

Конституция закрепила также сложившееся на практике некоторое различие в нормах представительства рабочих и крестьян. Это различие было связано с необходимостью обеспечения в Советах руководящей роли рабочего класса. Был внесен ряд уточнений в нормы представительства. До принятия Конституции не было твердо установленных норм представительства на Всероссийские съезды Советов. Одни губернии посылали 1 делегата на 125 тыс. жителей, другие избирали 1 или 2 делегатов от уезда и по несколько человек от городских Советов. На пятый Всероссийский съезд Советов, кроме 2 делегатов от уезда, допускался еще и 3-й делегат, если он

представлял фракцию, которая составляла 1/3 уездного съезда или исполкома советов.

Конституция установила единый порядок представительства. Городские Советы посылали 1 делегата от 25 тыс. избирателей и губернские съезды 1 делегаты от 125 тыс. жителей. Такое же соотношение: 1 к 5 – устанавливалось и при выборах областных и губернских съездов. Преимущество городских Советов заключалось также в том, что они посылали своих депутатов на съезды Советов любого уровня непосредственно, вплоть до Всероссийских съездов Советов.

Характерной особенностью избирательного права, установленного Конституцией 1918 года, было недопущение к выборам эксплуататоров. Этот принцип складывался на практике и вытекал из исторических условий классовой борьбы. Право избирать и быть избранным в Советы Конституция наделяла всех граждан обоего пола, достигших 18 лет, независимо от вероисповедания, национальности, оседлости, не пользующихся наемным трудом с целью извлечения прибыли. Лишались прав избирать и быть избранными эксплуататоры, лица, живущие на нетрудовой доход, служащие и агенты бывшей полиции, особого корпуса жандармов и охранных отделений.

Такие особенности избирательного права, как исключение эксплуататоров из состава избирателей, преимущества рабочего класса перед крестьянством, многостепенность выборов, обусловленные особенностями исторической обстановки, не были органически присущи пролетарской демократии, диктатуре пролетариата. Они имели временный, переходящий характер.

Конституция 1918 года не устанавливала порядка голосования. Его выбор был предоставлен местным Советам. Но фактически тогда почти повсюду голосование было открытым.

Важнейшим принципом советской избирательной системы, закрепленным Конституцией, являлось право избирателей в любое время отзываться депутатов из представительных учреждений и производить новые выборы. Право отзыва было действенным средством контроля избирателями за своими представителями в органах власти. Это право стало одним из характерных признаков социалистической демократии, формирующейся в начале XX века.

Провозглашенный курс политического развития страны ставил своей целью формирование советской демократической системы. Что впоследствии способствовало возникновению научных дискуссий о природе и принципах функционирования советского государства.

Связь с автором sveta22_07@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Московский государственный областной университет
г. Москва, Россия

Актуальность нашего исследования продиктована значительно возросшим интересом и недостаточной разработанностью проблемы особенностей этнических стереотипов представителей этнических групп в условиях дисперсного проживания. Для раскрытия этой темы объектом исследования выступили представители этнической группы «российские немцы», проживающие в условиях дисперсного проживания.

Рассмотрение представленной темы требует уточнения понятийного аппарата. В качестве такого аппарата выступают понятия: стереотип, социальный стереотип, этнические стереотипы, этническая группа в условиях дисперсного проживания.

Изначально под понятием «стереотип» (от др.-греч. *στερεός* — твёрдый, пространственный и *τύπος* — «отпечаток») понималась метафора относительно мышления, пришедшая из типографского дела, где стереотип — монолитная печатная форма, копия с типографского набора или клише, используемая для ротационной печати многотиражных изданий.

Более позднее и общее представление о стереотипе - устоявшееся отношение к происходящим событиям, выработанное на основе сравнения их с внутренними идеалами. Система стереотипов составляет миропонимание.

В современной социальной теории и психологии существуют различные определения понятия «стереотип», в зависимости от методологического направления научной школы.

Термин «социальный стереотип» впервые ввел У.Липпман, согласно которому, стереотипы — это упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки» мира («в голове» человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права.

Т. Шибутани определяет социальный стереотип как «популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей, с точки зрения какого-то легко различимого признака, поддерживаемое широко распространенными представлениями относительно свойств этих людей».

По мнению И.Кона, стереотипы - неотъемлемый элемент бытового сознания [6, с.21]. Он считал, что ни один человек не в состоянии самостоятельно, творчески реагировать на все встречающиеся ему в жизни ситуации. Стереотип же, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в

процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Стереотип может быть истинным и ложным. Он может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению.

По мнению В.С.Агеева под социальным стереотипом обычно понимают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей [1, с.58].

Анализ теоретической литературы показал, что проблема этнических стереотипов затрагивалась в трудах И.Кона. Так, Кон утверждал, что в национальной психологии существуют совершенно разные стереотипы одного и того же явления [6, с.76]. По его мнению, каждая этническая группа (племя, народность, нация, любая группа людей, связанная общностью происхождения и отличающаяся определенными чертами от других человеческих групп) обладает своим групповым самосознанием, которое фиксирует ее -действительные и воображаемые - специфические черты. Любая нация интуитивно ассоциируется с тем или иным образом.

Т.Г.Стефаненко определяет этнические стереотипы как один из видов социальных стереотипов, а именно те из них, которые описывают членов этнических групп, приписываются им или ассоциируются с ними.

Этнические группы (ethnicgroups) обычно рассматриваются как субкультура в рамках более крупного общества, чья культура отличается от него в важных отношениях. Входящие в состав этнической группы члены разделяют, или считают что разделяют, представление о своей отличной идентичности как группы. Эта воспринимаемая идентичность может основываться на общих религиозных верованиях, цвете кожи, национальном происхождении или др. критериях. Как правило, но не обязательно, этническая группа имеет определенные неформальные правила поведения, отличающиеся от правил более общей культуры. Для представителей этнической группы характерны определенные права и обязанности и специфические языковые паттерны. Эти паттерны взаимозависимого поведения часто отличают членов этнической группы от представителей той или иной социальной категории.

Этническая группа «российские немцы» сложилась из «хаотической» внешней и внутренней активности ее представителей. Результатом этой активности является динамический процесс самоорганизации немцев Российской Федерации в условиях дисперсного (дисперсное - «рассеяние», «разбросанное») проживания. Под хаотической активностью (как внешней, так и внутренней) нами понимаются предшествующие процессу самоорганизации этнической группы паттерны, такие как национальность, религия, культура, язык,

традиции, артефакты и др. Особенностью проявления хаотической активности этнической группы «российские немцы» выступают исторические закономерности, отраженные в социально-экономическом и общественном положении ее представителей. Наиболее трагичными из них, значительно повлиявшими на разрозненность проживания данной этнической группы, являются репрессивная национальная политика СССР и депортация в отношении российских немцев. Проведенные нами исследования показали, что в качестве одной из детерминант, препятствующей самоорганизации российских немцев и признанию ими своей этнической идентичности было «непреднамеренное забывание своей этнической принадлежности», которое и рассматривалось нами в рамках синергетического понятия как «хаос».

С целью выявления особенностей этнических стереотипов представителей этнической группы «российские немцы» использовались для исследования этнической идентичности и стереотипов немцев и русских методика «Приписывание качеств» и методика исследования стереотипов «типичного немца» и «типичного русского». Авторами обеих методик, адаптированных к предмету исследования, является Т.Г. Стефаненко.

В таблице 1 представлены средние количественные показатели – оценка приписываемых стереотипов – по методике «Приписывание качеств».

Как видно из таблицы, на первом месте из личных качеств испытуемых находится отзывчивость, далее дружелюбие, обладание чувством юмора и общительность, качества, важные для взаимодействия в социуме. И достаточно низкий оценочный показатель у таких качеств как послушание, замкнутость, бесхозяйственность и деловитость.

Анализ результатов оценки личных качеств немцев по определению российских немцев показал, что на первое место испытуемые поставили аккуратность, далее бережливость, трудолюбие и надёжность, качества, определяющие характер немецкого этноса. Мы привыкли видеть их именно такими: сдержанными, серьёзными, рациональными. Такие качества как гуманность, послушание, недоверчивость и доброта оказались мало выбираемыми, но тоже имеют место быть.

Проведя анализ выбранных качеств испытуемыми, характеризующих русских по определению российских немцев, мы выделили, что испытуемые на первое место поставили отзывчивость, далее злоупотребление алкоголем, эмоциональность, выносливость и доброту. Это подтверждает стереотип о русском народе. Незначительный процент имеют такие качества как надёжность, честность, скромность и завистливость.

Таблица 1

Средняя оценка личных качеств испытуемых по методике
«Приписывание качеств» (Т.Г. Стефаненко)

| Качества | Оценка личных качеств | Личные качества немцев по определению российских немцев | Личные качества русских по определению российских немцев |
|---|-----------------------|---|--|
| Отзывчивость | 0,9 | - | 0,7 |
| Дружелюбие | 0,8 | 0,33 | 0,6 |
| Обладание чувством юмора | 0,7 | - | 0,5 |
| Общительность | 0,6 | - | - |
| Трудолюбие, честность | 0,55 | 0,7 | - |
| Аккуратность, терпение | 0,38 | 0,9 | - |
| Доверчивость | 0,33 | - | 0,38 |
| Молчаливость, стремление к успеху | 0,27 | - | - |
| Приверженность порядку, послушание | 0,16 | 0,66 | - |
| Индивидуалистичность, агрессивность, замкнутость, деловитость | 0,11 | - | 0,55 |
| Бережливость | - | 0,72 | - |
| Прагматичность, деловитость, стремление к успеху | - | 0,4 | - |
| Серьёзность, сдержанность | - | 0,38 | - |
| Гуманность | - | 0,27 | 0,11 |
| Доброта | - | 0,16 | - |
| Недоверчивость, жестокость, энергичность, общительность | - | 0,11 | - |
| Злоупотребление алкоголем, щедрость | - | - | 0,66 |
| Бесхозяйственность | 0,11 | - | 0,55 |
| Выносливость | - | 0,38 | 0,5 |
| Доброта, терпеливость | - | - | 0,5 |
| Упрямство | - | - | 0,38 |
| Жалостливость | - | - | 0,27 |
| Послушание | - | 0,27 | 0,11 |
| Предпочтение материальным ценностям | - | - | 0,11 |
| Конкурентность | - | 0,16 | 0,11 |
| Скромность | - | - | 0,11 |
| Равнодушие к окружающим | - | - | 0,11 |

Изучив результаты методики на выявление этнических стереотипов, приписываемых двум этническим группам: немцы и русские, нам удалось выяснить, что немцам, по мнению респондентов, свойственны такие качества как бережливость, аккуратность, трудолюбие, сдержанность, серьёзность, послушание и т.д. Тогда как русским: злоупотребление алкоголем, щедрость, общительность, гостеприимство, отзывчивость. Представления респондентов о двух этносах имеет вполне стереотипный характер, так как испытуемые главными качествами выделили именно те, которые мы привыкли слышать в повседневной жизни от людей. Здесь можно говорить об устойчивости и стабильности этнических стереотипов, которые описывают членов данных этнических групп.

В методике исследования стереотипов «типичного немца» и «типичного русского» оценивались 62 качества, свойственные, по мнению респондента, «типичному немцу» и «типичному русскому». Все качества были соотнесены, ранжированы была рассчитана разница в средних количественных показателях. Выделим наиболее типичные и нетипичные качества немца и русского, представив их в дихотомической связке.

Таблица 2

Сравнение типичных и нетипичных качеств
немца и русского

| Ранг | Типичные качества | | Ранг | Нетипичные качества | |
|------|-------------------|--|------|---|---|
| | русский | немец | | русский | немец |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Гостеприимство | Профессиональная компетентность Предприимчивость Высокая самооценка Уважение к другим народам | 10 | Безынициативность | Бескорыстие в отношениях Раскованность |
| 2 | Отзывчивость | Бережливость Тактичность Трудолюбие Добросовестность | 9 | Отсутствие стремления к успеху Скованность Чувство превосходства над другими народами | Замкнутость Хитрость |
| 3 | Доброта | Воспитанность вежливость | 8 | Равнодушие к людям | Примат материальных ценностей |
| 4 | Патриотизм | Деловитость | 7 | Профессиональная некомпетентность Независимость от социального окружения Пессимизм | Уступчивость Негостеприимство |

Окончание табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|---|---|---|-------------------------------------|--|
| 5 | Терпимость Гуманность Общительность | Гуманность Стремление к успеху | 6 | Агрессивность Бережливость | Космополитизм Простодушие Недоброжелательность по отношению к России |
| 6 | Оптимизм | Терпимость | 5 | Коллективизм Нетерпимость | Уступчивость Низкая самооценка Чувство превосходства над другими народами Скованность |
| 7 | Тактичность | Дружелюбие | 4 | Хитрость | Негостеприимство Расточительность Независимость от социального окружения |
| 8 | Зависимость от социального окружения | Уверенность в себе Примат материальных ценностей | 3 | Прагматичность в отношениях | Пессимизм Бестактность Агрессивность Равнодушие к людям коллективизм |
| 9 | Дружелюбие | Прагматичность в отношениях | 2 | Замкнутость | неуверенность в себе безинициативность злоба леность недобросовестность |
| 10 | Уважение к другим народам | Предприимчивость Высокая самооценка | 1 | Невоспитанность Негостеприимство | Профессиональная некомпетентность Невоспитанность Бесхозяйственность Отсутствие стремления к успеху Нетерпимость Грубость |

Проранжированные качества подтверждают вывод, который мы сделали после проведения первой методики: представления респондентов о двух этносах имеет вполне стереотипный характер, так как испытуемые главными качествами выделили именно те, которые мы привыкли слышать в повседневной жизни от людей.

В результате проведенного исследования, мы выяснили, что немцы Российской Федерации, в значительной степени утратили личное представление о своих этнических качествах и подверглись экспектационному влиянию общественного мнения.

Результаты проведенных методик показали, что этнические стереотипы, являясь одним из видов социальных стереотипов, а именно теми из них, которые описывают членов данной этнической группы, приписываются им или ассоциируются с ними, носят типичный характер.

Литература

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 144 с.

2. Агеев В.С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / Вопросы психологии. - 1985. - № 3. – С. 135-140.

3. Агеев В.С., Теньков А.А. Содержание, структура и динамика межгрупповых представлений // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1986. - № 1. - С. 10-20.

4. Бодалев А. А., Куницына В. Н., Панферов В. Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Ученые записки ЛГУ. НИИКСИ. - Л., 1971. Вып. 9. С. 151 - 160.

5. Дейкер Х., Фрейда Н. Национальный характер в национальные стереотипы // Современная зарубежная этнопсихология. - М., 1979. - С. 23-44.

6. Кон И.С. Психология предрассудка (О социально-психологических корнях этнических предрассудков) / Новый мир. – 1966.- №9. –С.18-37.

7. Куницына В.Н. Социальные стереотипы — условие и продукт социализации // Ученые записки ЛГУ. НИИКСИ. Л., 1971. Вып. 9. С. 184—193.

8. Стефаненко Т.Г.. Этнопсихология. Практикум. - М., 2006.

Связь с авторами: pplakky@rambler.ru (Колесник Н.Т.),
vita_ek@mail.ru (Киселева Е.А.)

Секция 2.7

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.П. Елякина

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Семипалатинский государственный университет
им. Шакарима
г. Семей, Казахстан

Устойчивое развитие государственного управления в Казахстане в настоящее время обеспечивается сложившейся открытой и стройной системой государственной службы. Сформировалась и функционирует четко структурированная система повышения квалификации государственных служащих, представленная Академией государственного управления при Президенте Республики Казахстан и региональными центрами обучения государственных служащих. Ежегодно через эту систему проходят повышение квалификации и переподготовку более 12 тысяч государственных служащих. По данным Агентства Республики Казахстан по делам государственной службы ежегодная потребность в Казахстане в повышении квалификации составляет 35 тысяч государственных служащих и более 1,5 тыс. госслужащих нуждаются в переподготовке. Однако существующая система повышения квалификации госслужащих не в состоянии в полной степени охватить и удовлетворить потребности госслужащих в переподготовке и повышении квалификации. Государственные служащие среднего и низового звена, для которых необходимость обновления знаний является актуальной и особо значимой, не всегда имеют возможность выехать на обучение в Академию или региональные центры обучения государственных служащих.

В связи с этим приоритетными задачами для совершенствования системы обучения государственных служащих являются:

- обеспечение доступности образовательных услуг (в первую очередь, переподготовка и повышение квалификации) для широкого круга государственных служащих;

- доставка образовательных ресурсов обучающимся посредством СДО, реализация электронных технологий обучения (e-Learning) в дистанционной форме обучения.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в процесс обучения госслужащих является необходимым условием для решения поставленных задач. ДО государственных служащих находится на контроле НДП «Нур Отан» и Правительства Республики Казахстан.

Вопрос о внедрении ДО государственных служащих был рассмотрен 28 мая 2010 года, на четвертом заседании Республиканского общественного совета по контролю и мониторингу за качеством доступностью государственных услуг и разрешительных документов

при Комитете партийного контроля НДП «Нур Отан». 21 июня 2010 года Премьер-Министр поручил Агентству Республики Казахстан по делам государственной службы принять все необходимые меры для внедрения дистанционного обучения государственных служащих без отрыва от производства. В связи с этим Академия приступила к внедрению данной системы обучения госслужащих. – Внедрение дистанционного обучения (далее это комплекс образовательных услуг, базирующихся на использовании телекоммуникационных технологиях, которые создают условия свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от места нахождения обучаемого.) – Дистанционное обучение.

Использование системы дистанционного обучения позволит сократить временные и материальные затраты, охватить большее количество государственных служащих, нуждающихся в переподготовке и повышении квалификации.

Одним из немаловажных аспектов использования дистанционной формы обучения является снижение материальных расходов на выездное обучение государственных служащих.

Вследствие интенсивного развития информационных технологий в мире меняется и сам образовательный рынок и образовательная среда, в рамках которой реализуется процесс обучения, в связи с этим будущее образовательного процесса за гибкими моделями, в которых активно используются различные средства, методы и технологии, в том числе и дистанционные.

Дистанционные технологии широко используются в обучении государственных служащих в передовых странах мира, так например, в США и Европе 81% всех учебных заведений предлагают ДО. Во многих ВУЗах СНГ организована Дистанционная форма обучения.

В Казахстане эта форма обучения также нашла свое применение. Несколько ведущих высших учебных заведений Казахстана в настоящее время внедряют Интернет (сетевые) и телекоммуникационные методы дистанционного обучения по программам бакалавриата. В тоже время необходимо констатировать, что повышение квалификации и переподготовка госслужащих и специалистов посредством дистанционных технологий на сегодня не охвачены. Проффессионализация сфер государственного управления и государственной службы, признанная одним из приоритетов Стратегии «Казахстан - 2030», может быть воплощена в реальность лишь в случае создания системы непрерывного обучения государственных служащих. Достижения данных целей невозможно на основе применения только классических форм очного и заочного обучения, т.к. они требуют значительного временного отрыва действующего государственного служащего от исполнения им своих должностных обязанностей.

Внедрение ДО в процесс переподготовки и повышения госслужащих в Академии государственного управления при Президенте

Республики Казахстан могло бы решить данные проблемы. Обучение по программам посредством дистанционных образовательных технологий в Академии рассчитаны на: государственных служащих, подлежащих аттестации в соответствии с Законом РК «О государственной службе в Республике Казахстан» и желающих повысить свою квалификацию по программам дополнительного образования;– граждан, желающих получить дополнительные общеобразовательные услуги с целью получения дополнительных знаний.

Первый этап. Разработка и утверждение Концепции развития системы ДО в Академии; разработка Инструкций по пользованию системой ДО; формирование структуры системы дистанционного образования в Академии; техническая апробация возможности системы ДО; разработка основ финансирования системы ДО; обучение ППС, задействованных в СДО (сентябрь 2010).

Второй этап. Запуск пилотного проекта ДО в Академии, разработка нормативных правовых основ и стандартов ДО, старт блока программ ДО. Завершение формирования структуры системы ДО (октябрь - декабрь 2010).

Третий этап. Полноценное функционирование распределенной системы ДО Академии, ее развитие и совершенствование, оказание качественных дистанционных образовательных услуг на разных уровнях непрерывной системы образования, экспорт дистанционных образовательных услуг (январь 2011г. и далее).

Внедрение системы дистанционного обучения в систему повышения квалификации и переподготовки государственных служащих позволит на практике создать систему непрерывного образования сотрудников государственных органов управления и открытую образовательную среду для подготовки будущих управленцев. ДО государственных служащих будет проводиться без отрыва от исполнения ими должностных обязанностей в свободное время, что даст возможность практически всем категориям государственных служащих проходить обучение по учебным программам Академии.

Внедрение ДО позволит расширить контингент обучаемых как среди государственных служащих, так и среди других слоев населения. Оказание платных услуг посредством ДО станет дополнительным источником финансовых поступлений в Академии, который будет способствовать реализации перспективных стратегических планов Академии.

Литературы

1. Сайт Академии Государственного управления при Президенте. <http://www.pa-academy.kz>

Связь с автором: Alenuhkae@mail.ru

О.В. Исаакян

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДИЗАЙН-СРЕДЫ КАК ФАКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Славянский-на-Кубани государственный
педагогический институт
г. Славянск-на-Кубани, Россия

В последние годы большое внимание уделяется проблемам нарушения личностной и социальной адаптации детей и подростков. Виды дезадаптации соответствуют основным сферам жизнедеятельности ребенка: семейная, школьная и социальная. Школьная дезадаптация является особенно значимой категорией. Это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности ребенка в образовательной среде (обучение, референтная школьная группа, общение с учителями и т.д.), связанное с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития.[1, с 34]

Психологическая безопасность в психологии рассматривается на разных уровнях: на уровне общества – как характеристика национальной безопасности, в структуре которой присутствует социальная безопасность, что означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактически обеспечивая качество жизни; на уровне локальной среды обитания – это семья, ближайшее окружение, референтные группы, учебные группы; на уровне личности, в которой возникает аспект переживания своей защищенности-незащищенности, когда возможно говорить о понимании и представлении о психологическом насилии и когда конкретные поведенческие акты способствуют нарушению безопасности другого или саморазрушению.[3, с 125]

Так как ребёнок в течение учебного года большую часть активного времени находится в школе (на уроках, дополнительных занятиях или внеклассных мероприятиях), основное внимание необходимо сосредоточить на уровне изучения локальной среды обитания школьников, а именно - на предметно-пространственной организации школьной среды: ее структуре, атрибутике, особенностях организации. Отечественные педагоги и деятели культуры видели в создании эстетической благоприятной для школьников среды большие возможности в развитии их художественных способностей и творческой одаренности. Наука и практика все чаще обращают внимание на среду как поисковое "поле" ученика, как способ установления взаимосвязи, диалога культуры и личности. В связи с этим возрастает

активная роль психологически обоснованных путей совершенствования, в первую очередь, образовательной среды как условия развития личности, как фактора формирования в растущем человеке добра и красоты.[2, с 214]

В психолого-педагогических исследованиях (Л.А. Венгер, Ю.З. Гильбух, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя) показано, что именно на этапе перехода от одной образовательной ступени к другой происходит дезадаптация школьников: деформируются их личностный адаптационный потенциал (нервно-психическая устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценка, являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности школьника; коммуникативный опыт, ориентация на нормы и требования учителей, что, безусловно, влияет на их психологическую безопасность. Необходимо сделать так, чтобы школьная среда в ее предметно-пространственном компоненте тоже развивала, адаптировала, инициировала творческий потенциал ребенка.

В реальной практике инструкции и сложившиеся требования выполняются очень условно. Исходя из этого, возникает необходимость целенаправленного формирования особой системы педагогического воздействия на визуально-эстетическое развитие личности школьника. Разнообразные изобразительные формы, условные и знаковые системы, цветографические символы и структуры, визуальные комплексы не только информируют, но и являются одновременно мощнейшим средством формирования определенных социально-эстетических предпочтений, вкусов, нравственных ориентиров.[4, с 136]

Наиболее универсальной с психолого-педагогической и учебно-методической точки зрения формой освоения бытийного пространства с позиций эстетической и функциональной целесообразности является предметно-пространственный дизайн - синтетическая художественно-творческая школьная среда, направленная на восприятие и отражение визуальных структур современного мира и обеспечивающая психологическую безопасность школьника в образовательной среде.[1, с 246]

Анализируя различные аспекты жилой среды человека с позиции ее соответствия иерархии реализуемых личностью потребностей, можно заключить устойчивые связи характеристик жилой среды (дома, квартиры, офиса, учебной аудитории) не только с базовыми, но и с самыми высшими потребностями, например, с потребностью в самореализации. Средообразование есть преобразование субъектом предметно-пространственной среды, этот процесс рассматривается как деятельность субъекта, в которой он реализует свойственную ему потребность в самореализации. При этом объекты дизайна и характер их преобразования в процессе реализации дизайн-

проектов нельзя рассматривать вне традиций, обычаев, социальной символики, присущих конкретному социуму, поскольку личностный смысл совершаемых средовых преобразований всегда обусловлен социальным, культурно-историческим контекстом, субъектом которого является этнически определенный социум. Таким образом, осуществляя исследование в области психологических проблем конкретного человека как субъекта предметно-пространственной среды, следует учитывать, что по своим задачам оно интердисциплинарно.

Дизайн рассматривается как показатель и детерминант новых отношений в обществе (Д. Кантор). Так как он связан с рынком, промышленностью, материальными ресурсами, - он имеет высокий динамизм развития и тесную связь с современными цивилизационными процессами. Именно поэтому необходимо в русле проблем психологии личности рассматривать дизайн и все его следствия и сопутствующие обстоятельства: экономические, закономерности развития истории искусств, техническая эстетика, специфика развития традиций средообразования и ее концентрированные показатели (знак, символ), которые находят отражение в архетипе познавательных, ценностно-эстетических, поведенческих качеств индивида. Основой же является личностная идентификация, которая проявляется в данной работе в разных ключах «Образа-Я»: в социальной и предметно-пространственной среде, в реализации профессиональных (дизайнеры) и потребительских (пользователи) потребностей, которые осуществляются в процессе выполнения дизайн-проекта и использования объекта дизайна (пользователь-дизайнер как субъекты потребления и производства среды). То есть речь идет о проблеме формирования субъектности и разработки вопросов психологической поддержки, целью которой является содействие развитию личности по пути самоактуализации. Предметно-пространственную учебную среду формируют дизайнеры, помещая пользователей-учеников в эту среду. Поэтому особенно актуальной становится проблема взаимодействия двух субъектов среды - дизайнера и школьника (пользователя).[4, с 167]

Сложность современного периода развития человеческого общества во многом обусловлена взрывным, импульсивным характером процессов, вызванных результатом научно-технического прогресса. Исходя из этого претерпевают глубокие качественные изменения все виды общественной практики, происходит рождение новых ее направлений. В полной мере это относится и к такой области человеческой деятельности как изобразительное искусство - появление современных технологий в области восприятия и отражения действительности посредством изображения обогатило функциональную и языковую стороны художественной деятельности. Человеческое мышление в условиях его современного развития приобретает все более динамичный и многогранный характер, общество ориентируется на специалиста, с развитым интеллектом и широким диапазоном потенциальных возможностей, творческих - прежде все-

го. При этом его культура в широком понимании является результатом эстетического развития в системе школьного обучения. Визуальная культура или культура визуального восприятия является при этом неотъемлемой частью общей культуры личности в процессе ее постоянного развития (на долю зрительного восприятия человека приходится, по данным различных источников, около трех четвертей всего информационного массива). Исходя из этого возникает необходимость целенаправленного формирования особой системы педагогического воздействия на визуально-эстетическое развитие личности школьника. Разнообразные изобразительные формы, условные и знаковые системы, цветографические символы и структуры, визуальные комплексы в окружающей предметно-пространственной среде не только информируют, но и являются одновременно мощнейшим средством формирования их предпочтений, вкусов, нравственных ориентиров.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: Психолого-дидактический подход/Абакумова И.В. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Безмоздин Л.Н. Эстетические ценности предметно-пространственной среды: – М., «Стройиздат», 1990.
3. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
4. Ясвин В.А. – Проектирование и моделирование образовательной среды / под науч. Ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова М., 1997.

М.В. Лядова

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКЕ ФИЗИКИ

МОУ «СОШ № 68»
г. Ижевск, Россия

В оценке качества образования важную роль играет качество условий образовательного процесса.

По мнению психологов, окружающая среда на 55% формирует здоровье человека. Для школьника основной окружающей средой является школа, в которой большая часть времени отводится на уроки. Поэтому очень важно то, насколько урок как «окружающая среда» обеспечивает ученику комфортное состояние и эмоциональ-

ное благополучие для формирования познавательной мотивации учебной деятельности и успешного развития личности.

Одним из самых сложных предметов в современной школе является физика. Прослеживая изменение нагрузки от младших классов к старшим, можно увидеть резкий скачок в количестве часов, отводимых на ее изучение.

Если в 7 и 8 классе ученик изучал физику два раза в неделю, то к 9 классу нагрузка увеличивается до трех-четырёх уроков, а к 10 классу количество уроков физики в неделю возрастает до четырёх-пяти.

В выпускном классе нагрузка остается очень большой – не стоит забывать, что будущий выпускник эмоционально перегружен неизбежностью сдачи выпускных и вступительных экзаменов. И часто его выбор гуманитарного профиля будущей профессии никаким образом не влияет на изменение количества уроков физики в неделю.

Отсюда возможен стресс, негативное отношение к предмету и даже к учителю, который вынужден требовать выполнения программы, независимо от одаренности, предпочтений и выбора ученика.

Физика, как сложный и требующий больших умственных затрат предмет, оценивается учеником достаточно часто весьма негативно. Школьник предъявляет вполне закономерные с его точки зрения претензии к процессу обучения и получения знаний. При проведении анкетирования среди учащихся 9-х классов предмету «физика» достались следующие оценки: сложно, непонятно, скучно, тоскливо, не приспособлено к будущей жизни, не интересно, страшно...

Сложно бывает объяснить ребёнку, который днями и ночами не отрывается от компьютерных игр, что в основе развития всей Вселенной лежат именно законы физики. Что все новинки техники, которые являются признаком успешности современной молодежи (компьютеры, планшеты, мобильные телефоны, ноутбуки, электронные книги, плееры, DVD-проигрыватели и т.д.) появились только благодаря исследованиям в области физики и техники.

Отсюда явные противоречия между тем, что и как хочет изучать школьник и тем, что требует государственный стандарт образования.

Отсюда стрессы, дискомфорт и конфликты...

Путей решения этой проблемы много.

Все они ведут к одному – если ребёнок будет находиться в условиях психологического комфорта при получении знаний, то его успех просто неизбежен.

А успех – залог эмоционального подъёма и появления желания повторять и повторять ситуацию нахождения в благоприятной ситуации.

Предмет физика сложен тем, что практически любые теоретические законы, гипотезы и постулаты требуют практической проверки.

Лабораторные работы, практикумы, уроки решения задач, эксперименты, проблемный подход к исследованию вопроса – вот что современный ученик обязан пройти, изучить необходимую методику и получить результат.

Как же сделать эмоционально приятным и психологически комфортным достижение этих целей?

Психологи дают один ответ: ребёнок должен находиться в привычной, неагрессивной среде.

Что для современного ученика является очень привычным и неотъемлемым на сегодняшний день?

Это тот поток информации, который он получает при работе в сети Интернет, в играх, разговорах со сверстниками, это постоянные спутники современного ребёнка – мобильный телефон и плеер...

Наличие практически у каждого ученика собственного мобильного телефона – это уже не престиж, а необходимость.

Можно ли использовать этот факт для достижения успеха на уроке физики? Несомненно.

В 9 и 11 классах, в курсе изучения электромагнитных волн и их основных свойств, учитель встречается с трудностью: очень сложно дать основные знания, не имея под руками наглядных примеров и образцов для демонстрации опытов. Чаще всего изучение такой важной темы сводится к теоретическому перечислению основных свойств электромагнитных волн с опорой на наглядную шкалу электромагнитных излучений. Ученики же от обилия информации считают данную тему сложной, неинтересной, бессмысленной и труднозапоминающейся, тем самым создавая себе ситуацию тревожности и отсутствия какого бы то ни было эмоционального комфорта.

Но эти свойства электромагнитных волн в сегодняшнее время очень наглядно можно продемонстрировать на уроке с помощью любимого предмета современного школьника – мобильного телефона.

В контрольной и экспериментальной группах (ученики двух девятых классов) перед началом урока, посвященного свойствам электромагнитных волн, был проведен анкетный опрос, по которому школьным психологом оценивалось состояние тревожности, испытываемое учениками до изучения новой темы. Результаты в обеих группах были почти идентичными – школьники уже заранее спрогнозировали эмоциональные итоги урока: « скучно, неинтересно, трудно, сложно, непонятно и оторвано от жизни». Тревожность была на достаточно высоком уровне.

Для контрольной группы был проведен традиционный урок объяснения нового материала. Итогом стало почти полное подтверждение результатов анкет – высокий уровень тревожности был достигнут. В экспериментальной группе урок был основан на непосредственном использовании мобильного телефона в качестве демонстрационного прибора при изучении темы. Ученики получили возможность совершенно по-новому взглянуть на любимый «мобильник», оценить его физические свойства, дать сравнительную характеристику разным моделям и маркам с точки зрения изучаемой темы. Каждый из учеников сам проводил опыт и убеждался в том, что свойства электромагнитных волн не только существуют на бумаге, но и в реальности могут быть «увидены» при использовании знакомого прибора – мобильного телефона. Ученики с лёгкостью усвоили всё, что было запланировано учителем на уроке, запомнили основные

свойства волн, научились воспринимать мобильный телефон не только как средство связи и развлечения, но и как серьёзный прибор, работающий с помощью изученных ими электромагнитных волн. В итоге уровень тревожности, бывший достаточно высоким перед уроком, в экспериментальной значительно снизился.

Из этого примера можно сделать вывод: создание для учеников комфортной обстановки на уроке, в которой они пользуются знакомыми приборами и предметами приводит к эмоциональной стабильности, к появлению мотивации к дальнейшему обучению и ощущению успеха на уроке.

Ещё одним примером достижения психологического комфорта на уроке физики может служить использование вспомогательных материалов при проведении лабораторных работ.

Лабораторная работа включает в себя как изучение теоретической части вопроса, так и непосредственное воплощение изученного на практике.

Но бывает так, что методическое сопровождение той или иной лабораторной работы написано сложным и недостаточно понятным языком. Перечисление основных приборов и материалов может привести замешательству некоторых школьников, которые по ряду причин не знакомы с данными приборами. А ход работы, данный в методическом пособии, не совсем ясен. В итоге часть работы может быть не выполнено из-за потраченного времени на дополнительное изучение теории или из-за крайне медленного выполнения практической части.

В качестве помощи на таких уроках можно использовать фотоматериалы, способствующие быстрому нахождению ряда ответов на вопрос о том, как делать работу и какие приборы использовать.

На этих фотографиях, сделанных учителем заранее, можно запечатлеть все приборы, используемые в работе, подключение необходимых установок, расположение приборов в момент снятия показаний и т.д.

Всё это помогает ученикам быстро разобраться в ходе лабораторной работы и позволяет находиться в состоянии эмоционального спокойствия, т.е. психологического комфорта.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: повышение мотивации к обучению у ученика чаще всего появляется в привычной, неагрессивной среде. У ребенка, ощущающего определённый психологический комфорт, меняется состояние всего организма.

Результатом такого изменения будет укрепление основных функций, общее оздоровление, ровный эмоциональный фон и несомненное повышение уровня обучаемости, увеличение количества мотивов для получения знаний.

А это – одно из самых важных достижений современной школы.

Связь с автором: mlyadova@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

БОУ РА «Центр психолого-медико-социального
сопровождения»
г. Горно-Алтайск, Республика Алтай, Россия

Важным компонентом в структуре личности педагога выступают профессионально важные качества. В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения.

По мнению Томаса Гордона, бытует восемь мифов, связанных с «идеальным образом» учителя: 1. Хороший учитель спокоен, не суетится, всегда в одном настроении. Он всегда сдержан и никогда не показывает сильных эмоции. 2. Хороший учитель не имеет предрешенных или пристрастных. Для него все дети одинаковы - черные и белые, умные и глупые, мальчики и девочки. 3. Хороший учитель может и должен скрывать свои настоящие эмоции от школьников. 4. Хороший учитель способен обеспечить стимулирующую обстановку в классе при постоянном соблюдении порядка и спокойствия. 5. Хороший учитель всегда хорош. Он никогда ничего не забывает, не оборачивается к ученикам, то плохой, то хорошей стороной. Не делает ошибки. 6. У него нет любимчиков. 7. Хороший учитель может ответить на любой вопрос. 8. Хорошие учителя всегда поддерживают друг друга, выступают «единым фронтом» по отношению к ученикам.

В наше время ученые, неоднократно обращаются к проблеме учителя, давая этому понятию иные названия, например, «компетенции», «профессиональные качества» учителя. Этот вопрос остается актуальным, так как, с течением времени изменяется государство и общество, а значит, меняются требования, предъявляемые к учителю. Остается открытым вопрос, какие качества учителя (или «компетенции») должны быть константными, т.е. не зависящими от времени, а какие качества должны быть «подвижны», т.е. необходимыми учителю, в связи с требованием «нового» времени. Например, всего 10-15 лет назад владение ИКТ не входило в число «компетенций» учителя, а сейчас это необходимо. Эти вопросы должны быть актуальны и для директоров школ: «Какой учитель должен работать в современной школе?»; «Какой учитель необходим современному ученику?» и для родителей, которые сейчас имеют неограниченные возможности выбирать учебное заведение для своего ребенка, а главное, этот вопрос важен для учеников. Поэтому нам стало интересно узнать, каково представление современного школьника об учителе, для этого было проведено исследование «Учитель глазами

современного школьника» или какими качествами должен обладать идеальный учитель? Учитель – глазами учеников, родителей и самих учителей. В эксперименте приняли участие учителя, дети и родители из 4 образовательных учреждений республики: 1. МОУ «Шебалинская средняя общеобразовательная школа им. Л.В. Кокышева»; 2. МОУ «Майминская средняя общеобразовательная школа № 1»; 3. МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Горно-Алтайска»; 4. МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10 г. Горно-Алтайска».

Всего в опросе участвовало 230 детей разного возраста (4, 5, 7, 9-11 классы), 25 педагогов, 21 родитель. В результате опроса были получены следующие данные.

Самое большое требование современные ученики предъявляют к таким профессиональным качествам учителя, как: 1. доброта – 50% детей; 2. понимание – 33%; 3. ум – 30%; 4. справедливость, образованность – по 15%; 5. умение четко и доступно объяснить материал урока – 13%; 6. умение находить общий язык с детьми, обладающий чувством юмора – по 11%; 7. терпеливый, отзывчивый, красивый, веселый, строгий – по 5%; а также, отметили, что учитель должен быть – молодым, честным, сдержанным, рассудительным, любить свою профессию, находчивым, вежливым, любимым, ответственным, эрудированным, требовательным, любить детей, интересным, гибким.

Родители хотели бы видеть учителя: 1. доброжелательным, понимающим, справедливым, – по 83%; 2. умеющим находить индивидуальный подход к ребенку – 76%; 3. профессионалом – 67%; 4. уважающим ученика – по 38%.

По мнению учителей, современный педагог должен быть: 1. профессионалом – 52%; 2. терпеливым – 48%; 3. порядочным, добрым – по 4 %; 4. справедливым, креативным, общительным, понимающим, с чувством юмора – по 2%, а так же, грамотным, честным, эрудированным, пунктуальным, современным, требовательным, строгим, жизнерадостным, любящим детей, образованным, знающим свой предмет, ответственным.

Следовательно, можно сделать вывод, что именно в процессе общения с учителем, как с личностью, и идет процесс обучения. А так же не менее важно ученикам, чтобы и их воспринимали как личности с их достоинствами и недостатками, ибо особенное влияние на развитие ребенка оказывают окружающие его люди, среди которых не последнее место занимает учитель. Один из учеников написал: «Учителя нужны для того, чтобы остались светлые воспоминания о школе».

Идеальный образ учителя будущего у современного ученика формируется сегодня. Сегодняшние школьники - это будущие родители, которые будут формировать представление об учителе у следующего поколения. Таким образом, общество, как бы постоянно запаздывает. Какой же выход? Может быть, необходимо начинать

менять сложившийся стереотип в обществе уже сегодня? Каким образом? Во-первых, должны произойти качественные изменения в образовании педагога. Акценты в образовании будущего учителя должны сместиться в сторону психолого-педагогических дисциплин, возможно, необходимо внедрение таких дисциплин, которые бы способствовали развитию в будущем учителе именно его творческой основы.

Связь с автором: mompsy@mail.ru

Ш.С. Сатиева, Д.Ж. Исакова

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Семипалатинский государственный
университет им. Шакарима
г. Семей, Казахстан

Главнейший шаг в объяснении обучения как особого вида человеческой деятельности был совершен российским психологом В.В. Давыдовым и группой его сотрудников. Он сформулировал свою концепцию обучения как общую форму человеческой жизни, утверждая, что «... присвоение индивидом форм культуры... это уже разработанный путь развития его сознания» и, следовательно, «... перед наукой возникает фундаментальная задача: определить, как содержание духовного развития человечества становится его формами, а присвоение этих форм индивидом – содержанием развития его сознания» [1].

Обязательное общее образование занимает долгие годы в жизни детей, но в этой практике ощущается отсутствие сильных объяснительных принципов природы развития на основе обучения. Можно предположить, что именно слабость теории психолого-педагогической науки приводит к невысокой продуктивности образовательных систем [2].

Преодолеть проблемы непродуктивности в образовании можно только на основе фундаментальной психолого-педагогической теории, объясняющей конкретные пути и типы воздействия, нацеленные на социогенетическое становление личности [1].

Учение как обучение являются формами деятельности ради того, что они порождают значащие предметы, соответствующие личностным потребностям.

Проблема инновационного развития Республики Казахстан стала центральной доминантой в понимании целей и способов

реформирования экономики, образования и науки. «Казахстан является одним из наиболее динамично развивающихся государств, строящим реальное экономическое пространство. Амбициозная задача - прорыв Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира, поставленная руководством страны, вынуждает заняться выработкой в республике целостной политики в управлении научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими разработками и формирование сильной Национальной инновационной системы с эффективными механизмами взаимодействия государства, бизнеса, науки и образования, что рассматривается как один из ключевых приоритетов всей стратегии развития страны. В принятой в 2003 году «Стратегии индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2003-2015 годы» устанавливается, что «система образования в Казахстане должна стать динамично развивающейся и способной адекватно реагировать на ускоряющиеся мировые процессы глобализации и информатизации. Необходима четкая государственная политика в области реформы образования и подготовки трудовых ресурсов, особенно в части профессионального технического образования и инновационного менеджмента [3].

Организация учебного процесса по ДОТ осуществляется при наличии у организации образования разрешения МОН РК на применение дистанционных образовательных технологий в установленной форме с указанием специальностей и вида применяемой технологии, или приказа МОН РК о проведении эксперимента по внедрению технологии дистанционного обучения [4].

Дистанционные образовательные технологии могут реализовываться в организациях образования, дающих высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование, имеющих лицензию на проведение образовательной деятельности, независимо от их формы собственности, ведомственной подчиненности, по всем реализуемым образовательным программам, по которым обучение с применением ДОТ не запрещено. Преподаватель, работающий по ДОТ, должен: владеть методикой преподавания и применения ДОТ; уметь разрабатывать дидактические средства ДОТ; владеть техникой (методы и приемы) предоставления индивидуальных учебных консультаций, включая консультации через Интернет; обладать специальными знаниями и умениями в области организации мониторинга качества знаний, проверки рецензирования, руководства написанием контрольных, курсовых и дипломных работ, в том числе проектных и исследовательских; владеть информационно-коммуникационными технологиями, прежде всего методами работы в информационных сетях. Важнейшей составляющей организации и качества дистанционного обучения является правильная постановка работы компьютеров [4].

При организации учебного процесса по ДОТ должны соблюдаться следующие принципы: единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; применение коллективных или индивидуальных форм обучения, или их сочетание; системность и последовательность в обучении; доступность образовательных ресурсов; гуманистический характер и направленность обучения и образовательного процесса к личности; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, развития и проявления творческой индивидуальности; целесообразность применения новых информационных технологий, воздействующих на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения; безопасность, включающая широкий спектр мероприятий, касающихся защиты секретной информации, распространения ложной информации, исключения недобросовестности и фальсификации обучения [3].

В дополнение к ним в настоящем стандарте установлены следующие термины с соответствующими определениями: видеоконференция, виртуальная лабораторная база, веб-сайт организации образования, геоинформационные технологии, дистанционные образовательные технологии, информационно-телекоммуникационный центр, интерактивный мультимедиа учебный ресурс.

В системе высшего и среднего образования Республики Казахстан Семипалатинского государственного университета имени Шакарима также широко применяются: возможность интеграции ДОТ с любой формой обучения, разгрузка аудиторного фонда, повышение качества образовательных услуг, активизация методической работы преподавателей, применение ИКТ в учебном процессе.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: В 2-х т. Москва, 1986
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975
3. Резолюция Второго Инновационного Конгресса Республики Казахстан «Инновационное развитие – стратегический курс». 16-17 ноября 2005 г. Алматы. Казахстан: наука в поисках финансов. // "Эксперт-Казахстан", №6 (62), 13.02.2006
4. Статья 3. Закона Республики Казахстан «О Науке» от 9 июля 2001 года № 225 – II ЗРК

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Семипалатинский государственный
университет им. Шакарима
г. Семей, Казахстан

Семипалатинский государственный университет имени Шакарима стремится в условиях постоянно изменяющихся внешних факторов сделать качество повседневным смыслом. Кафедра «Психология» СГУ имени Шакарима является структурным подразделением гуманитарного факультета. Кафедра организует и осуществляет учебно-воспитательный процесс по образовательным программам подготовки специалистов по направлению «Психология». Образовательная деятельность по данной специальности осуществляется в соответствии с Законом РК «Об образовании», Закон Республики Казахстан «О науке», СТУ 042 –РГКП – СГУ -7-2004 Нормативные документы университета. Кафедра в своей деятельности руководствуется миссией университета: реализация сущностных сил личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднеспециального, высшего и послевузовского профессионального образования, а также удовлетворение потребности общества и государства в подготовке квалифицированных конкурентоспособных специалистов со среднеспециальным, высшим образованием, научных и управленческих кадров высокой квалификации. Основными приоритетами в планировании деятельности кафедры являются национальная политика в области высшего образования, мировые тенденции развития образования, в частности внедрение кредитной и дистанционной технологии обучения, учет регионального компонента в образовательном процессе.

Развитие интернет технологий заложили основы современного качественного дистанционного образования [1]. В настоящее время и в Республике Казахстан все больше и больше учебных заведений предлагают такую форму образования как дистанционное. Данное обучение предоставляет студентам круглосуточный доступ к учебным материалам, включающим в себя полный курс методического обеспечения: практические, контрольные, тестовые задания, курс лекций, электронную библиотеку. Обучение проводится с использованием рейтинговой системы [2]. Успеваемость студентов отражается в электронном журнале оценок. Такой недостаток дистанционного образования, как отсутствие личного контакта с преподавателем компенсируется on-line консультациями, форумом, отправкой сообщений, E-mail перепиской. Выполненные работы, студенты с помощью формы отправки файла отправляют преподавателю на провер-

ку, а преподаватель либо оценивает работу, либо, указав на недостатки в комментариях к работе, отправляет работу на доработку. Каждый семестр в курсах системы Moodle пополняется учебно-методический материал, при необходимости вносятся корректировки в установки курсов с целью создания наиболее удобных и благоприятных условий для освоения цикла учебных дисциплин [3]. Такая актуальная, инновационная, гибкая информационно-образовательная среда способствует получению деловых и организаторских навыков и позволяет студентам нашего вуза добиваться значительных успехов в профессиональной карьере. Таким образом, дистанционная образовательная технология является перспективным способом получения образования.

Литература

1. В. П. Бакалов, Б. И. Крук, О. Б. Журавлева. Дистанционное обучение. Концепция, содержание, управление 2008
 2. А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. Технология дистанционного обучения 2000
 3. И. М. Ибрагимов. Информационные технологии и средства дистанционного обучения 2007
-

Н.Л. Торопченкова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ МУНИЦИПАЛЬНОГО УРОВНЯ

Российский государственный социальный университет
г. Москва, Россия

Выявление основ профессионализации молодых управленческих кадров в первую очередь обусловлено спецификой их профессиональной деятельности.

В психологии предложено несколько подходов к изучению профессиональной деятельности специалистов: системный (Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.Д. Шадриков и др.), субъектный (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), мотивационно-операциональный (А.Н. Леонтьев и др.), профессиографический (Е.А. Климов и др.) и др.

Управленческая деятельность как таковая по отношению к другим видам деятельности имеет свою специфику, в рамках которой

уместны рассуждения относительно явных и скрытых требований этого важного вида профессиональной деятельности, предъявляемой субъекту. Деятельность кадров муниципальных учреждений является управленческой по своей сути и одним из видов профессий системы «Человек-человек», «Человек-коллектив» (по Е.А. Климову). Устойчивые характеристики каждого специализированного вида деятельности, каждой профессии и ее значимых разновидностей предъявляют к субъекту – исполнителю деятельности – вполне определенные требования. Они достаточно жестко детерминируют область его профессиональной компетенции, область социальных и гражданских представлений и позиций, а также область психологических и часто психофизиологических качеств.

На формирование продуктивной управленческой деятельности молодых руководителей муниципального уровня оказывают влияние объективные условия и субъективные факторы, важнейшим из которых является отсутствие достаточно подготовленного кадрового состава. В свою очередь это предполагает ориентацию на совершенствование методов и принципов отбора и подготовки молодых руководителей муниципальных учреждений.

Основными социально-психологическими признаками профессиональной деятельности молодых руководителей муниципального уровня являются профессионализм и профессиональная компетентность, обеспечивающие оптимальную продуктивность и стабильность высоких показателей качества управленческого труда (О.С. Анисимов, А.Я. Анцупов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.К. Маркова). Проблема профессиональной компетентности затрагивается в исследованиях личности и деятельности руководителей управленческих структур (Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, Е.С. Кузьмин, Ю.В. Синягин), в исследованиях деятельности и ее структуры (В.Д. Шадриков), в работах, раскрывающих основные положения акмеологического подхода в изучении профессионализма (В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Т.В. Крюкова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), в основных положениях теории управления (Ф. Тейлор, А. Файоль, Ф. Фидлер).

В современной науке профессионализм и профессиональная компетентность рассматривается с нескольких позиций. В рамках деятельностного подхода компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности на высоком уровне квалификации в соответствии с конкретными условиями, в интересах удовлетворения определенных потребностей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская). С точки зрения личностно-деятельностного подхода компетентность может быть описана через соотношение состояния личностной сферы человека и определена как сложное интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности (А.Г. Асмолов, В.А. Ганзен, А.К. Маркова.). В акмеологических исследова-

дованиях интегрируются принципы и социального, и личностно-деятельностного подхода, тем самым компетентность рассматривается как элемент более сложных систем и анализируется с учетом тех закономерностей, условий и факторов, которые обеспечивают высший уровень в какой-либо области деятельности зрелых людей (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач).

На основе анализа проблемы профессионализма и профессиональной компетентности в современной психологической науке, можно рассматривать процесс профессионализации молодых руководителей муниципального уровня как системно-структурное, интегральное личностно-социально-деятельностное образование, в которое включены следующие основные составляющие: индивидуально-личностная составляющая профессионализма как владение приемами личностного саморазвития, профессионального роста и развития, профессиональной рефлексии; социальная составляющая профессионализма как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в межличностном профессиональном взаимодействии; специальная составляющая профессионализма как владение собственно профессиональной управленческой деятельностью на достаточно высоком уровне.

В качестве подструктурных компонентов профессионализации, которые опосредуют и раскрывают содержание основных по своей сути функциональных составляющих, можно выделить следующие виды компонентов: деятельностно-управленческий компонент как совокупность управленческих способностей и качеств руководителя, являющихся субъективными условиями эффективности осуществления управленческой деятельности; деятельностно-процессуальный компонент представляет собой совокупность знаний, позволяющих квалифицированно судить о вопросах сферы профессиональной деятельности; интерактивный компонент как способность устанавливать оптимальный контакт, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние другого человека, выбирать адекватные способы общения и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия; коммуникативный компонент связан со способностью передачи – принятия информации, представляет собой совокупность знаний и умений о стратегиях и методах осуществления различных форм коммуникативного общения; рефлексивный компонент позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в самоуправлении и проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и личностного развития; идентификационный компонент представляет собой качество личности специалиста, которое позволяет ставить и эффективно решать проблемы в области самоактуализации, самосовершенство-

вания и самореализации в профессиональной сфере, способность и готовность личности оценивать и претворять в жизнь свои профессионально важные качества, необходимые для эффективного управления.

Таким образом, социально-психологические подходы и методологические принципы позволяют рассматривать продуктивную профессионализацию молодых руководителей муниципального уровня как системно-структурное, интегральное личностно-социально-деятельностное образование, позволяющее выполнять профессиональную управленческую деятельность с высокой эффективностью.

Связь с автором: klevam@mail.ru

Секция 2.8

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.В. Ершова

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

Ставропольский государственный
педагогический институт
г. Ставрополь, Россия

Проблема помощи детям с комплексными нарушениями в развитии остается одной из наиболее актуальных и сложных в отечественной и зарубежной специальной педагогики и специальной психологии. К данной категории относятся дети, которые имеют, комплексное нарушение слуха и интеллекта. Изучением детей с нарушенным слухом и сниженным интеллектом занимались Л.И.Тигранова, М.Ф.Титова, Л.С. Томошюнене, М.С.Певзнер, Г.П.Бертынь, Н.Ю.Донской и другие ученые. Они отмечают, что группа детей с комплексными нарушениями слуха и интеллекта очень разнообразна в связи с различным характером и выраженностью отклонений в развитии.

В последние годы проблема трудового обучения дошкольников нашла относительно широкое освещение в специальной литературе (Владовец Б.А., Гозова А.П., Гонца О.Г., Зайцев В.М., Чулков В.Н. и др.)

Воспитание в труде осуществляется с первых дней пребывания ребенка в ДООУ, и начинается оно с небольших заданий, имеющих целью сделать нужное дело для коллектива. Дежурство по столовой, в зеленом уголке, работа на участке и другие аналогичные поручения, добросовестно выполняемые дошкольниками, послужат приобретению устойчивой привычки трудиться, умения ценить и уважать труд окружающих людей.

Посильный труд, труд, нередко связанный с игрой, - именно та необходимая деятельность ребенка – дошкольника, которая отвечает его возрастным особенностям. Систематическое включение трудовой деятельности ребенка в процессе его воспитания в семье и детском саду неизмеримо повышает самооценку периода дошкольного детства, а также уровень подготовки к школе.

Успешное формирование личности может осуществляться только на основе разумно организованного соединения воспитательной работы с практической трудовой деятельностью.

Подготовка к труду, являясь одним из важнейших аспектов социальной адаптации и комплексной реабилитации детей с интеллектуальным недоразвитием и нарушениями слуха, направлена на достижение ощущения социального комфорта и равноправия в обществе; она обеспечивает наиболее полную интеграцию их в общество, способствует улучшению их морально–психологического состояния и

предоставляет им возможность наряду со всеми членами общества жить полноценной активной жизнью.

В работах Л.П. Носковой, О.П. Гаврилушкиной, Н.Д. Соколовой, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой и других авторов, исследовавших вопросы трудового воспитания детей с недоразвитием интеллекта и слуха, отмечается, что педагогически правильно организованное трудовое обучение и воспитание является эффективным средством коррекции недостатков развития умственной деятельности старших дошкольников.

У подавляющего большинства дошкольников с комплексным нарушением слуха и интеллекта могут быть сформированы автоматизированные навыки выполнения несложных трудовых операций. Однако процесс формирования навыков протекает медленно. Отсюда вытекает необходимость значительного увеличения приемов и методов, применяемых в трудовом обучении детей с недоразвитием интеллекта и слуха. Таким образом, проблему возможностей успешного формирования трудовых умений и навыков у таких детей можно считать малоразработанной [2]. А между тем известно, что одна из центральных задач специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений - подготовка дошкольников к обучению в школе, к участию в посильном труде. Следовательно, система психолого-педагогической коррекции в процессе алгоритмизации трудовой деятельности у дошкольников с комплексным нарушением слуха и интеллекта способствует успешному формированию трудовых умений и навыков у детей этой категории.

Основными методами трудового воспитания детей этой категории служат: расчлененный показ способов и последовательности выполнения доступных действий, действия совместные и по образцу, по словесной инструкции.

Выбор методов в обучении трудовым действиям зависит от возраста детей, состояния их моторики, восприятия, внимания. Поэтому важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности дошкольников с нарушениями слуха и интеллекта, используя различные методы и предъявляя дифференцированные требования к уровню сформированности у детей различных трудовых умений и навыков.

Ознакомление с трудом взрослых в условиях дошкольного учреждения начинается с организации наблюдений за трудом таких близких детям людей, как няня, воспитатель. Воспитатели подчеркивают значение этой работы. Воспитатели обращают внимание на инструменты и предметы, как люди пользуются ими; учат детей подражать действиям взрослых, имитировать их в играх. Организуют экскурсии по детскому саду: на кухню, в медицинский кабинет, в прачечную. Дети знакомятся с поваром, медсестрой, дворником, наблюдают за их действиями. Для обогащения и уточнения материалов наблюдений используются рассматривание картинок, просмотр диафильмов, в процессе которых уточняются названия наиболее простых профессий, характерные действия, необходимые для их выполнения инструменты.

В старшем дошкольном возрасте ознакомление с трудом взрослых носит более систематический характер и связано с расширением представлений детей о занятиях и профессиях людей. Эта работа проводится на экскурсиях, занятиях по ознакомлению с окружающим миром и по развитию речи. Дети знакомятся с такими профессиями, как продавец, врач, водитель, строитель, парикмахер, учительница. У ребят формируются представления о деятельности представителей разных профессий, складывается интерес к ним. Этому способствуют рисование по результатам экскурсий, подготовка альбомов, изготовление атрибутов для сюжетно-ролевых игр и т. д. Важным средством активизации сформированных представлений и знаний о деятельности представителей разных профессий является организация сюжетно-ролевых игр, в которых дети выступают в различных ролях, что отражает понимание ими деятельности людей. В процессе всей работы по ознакомлению с трудом взрослых педагоги акцентируют внимание на результатах труда, его значимости для людей. Важно, чтобы система работы по трудовому воспитанию детей формировала у детей желание помогать старшим, выполнять работу быстро и аккуратно, доводить дело до конца, испытывать радость от работы [4].

Таким образом, формирование трудовых умений и навыков, связанных с разными видами труда (самообслуживание и формирование культурно-гигиенических навыков, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд) представляет одно из важных направлений трудового воспитания детей с нарушениями слуха и интеллекта. Другое важное направление — ознакомление детей с трудом взрослых, воспитание интереса и уважения к нему и его результатам. Эти два направления трудового воспитания детей реализуются комплексно, так как они тесно связаны.

Литература

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования/ Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 352с.
2. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. Пособие для студ. Высш. учеб. Заведений/ М.В. Жигорева. – м.: Издательский центр 2Академия», 2006. – 240с.
3. Розанова, Т. В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом //Дефектология. — 1992. — № 2 — 3.
4. Методические рекомендации к программе: «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». – М.: УМИЦ «ГРАФ-ПРЕСС», 2003. – 168с.

Связь с автором: Ershovi-stavropol@yandex.ru

В.А. Королева

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа № 1111
г. Москва, Россия

Одна из основных причин, вызывающая трудности в учении – особое по сравнению с нормой состояние психического развития личности. Очень часто именно школа является тем индикатором, который проявляет все проблемы в интеллектуальном развитии ребенка, так как становится очевидной его неспособность овладеть учебной программой [1, с. 5].

У детей с ограниченными интеллектуальными возможностями чаще всего развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит с заметными отклонениями от нормы. Ограничения познавательных возможностей не позволяют справиться с требованиями учебной программы.

Проблемы в обучении вызывают напряженность в отношениях с родителями, часто приводят к отклонениям в поведении, которые могут перейти в хроническую дизадаптацию. Кроме того, систематические ситуации неуспеха способствуют появлению у детей тревожности, агрессивности, трудностям взаимодействия со сверстниками, формированию негативных личностных новообразований [3, с. 14].

Основная задача педагогов и родителей – повышение мотивации детей с ограниченными интеллектуальными возможностями к учебной деятельности. Так как у таких детей основным видом деятельности является игровая, то вызвать интерес к предмету у учащихся 5-7 классов помогают уроки-ролевые игры. Например «Магазин», «Стадион», «Музей».

Проводить такие игры можно на уроке по любому предмету, изменяя задания в соответствии с целями занятия. Учащиеся получают задачи в соответствии со своей ролью: продавец, кассир, покупатель, тренер, экскурсовод, различающиеся по степени сложности, что способствует обеспечению дифференцированного подхода к ученикам.

На таком уроке учитель имеет возможность создать детям ситуации, аналогичные знакомым из повседневной жизни, опереться на уже существующий опыт ребенка. Это позволяет привлечь внимание, снять напряженность, дать задание в соответствии с уровнем подготовки, повысить интерес к уроку и, таким образом, повысить эффективность всего учебного процесса. В ходе такого урока могут выполняться задачи коррекции или формирования психических функций в предметной (конкретной) деятельности. Как показал опыт работы, успеваемость на таких уроках тоже повышается.

Система таких уроков позволяет осуществить формирование мотивов учебной деятельности, решать задачи профориентационной работы: осуществлять профинформацию и профпропаганду, что способствует успешной адаптации, жизненному самоопределению и дальнейшей социализации личности ребенка.

Литература

1. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.
2. Луныков А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома. – М., 1995.
3. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4). – М.: Генезис, 2008. – 344 с.

Связь с автором: klevam@mail.ru

С.А. Локтаева

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И КОРРЕКЦИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ОФИЦЕРОВ

Московская международная высшая
школа бизнеса «МИРБИС»
г. Москва, Россия

Специфические условия жизнедеятельности военной семьи, доминирующие типы родительского отношения к ребенку являются важными причинами проявления тревожности, агрессивности и социальной дезадаптивности детей. В статье приведены результаты исследования свойств личности детей военнослужащих, а также выделены условия и факторы, способствующие помощи семьям профессиональных военнослужащих и членам их семей.

Ключевые слова: дети военнослужащих, тревожность, агрессивность, социальная дезадаптивность, родительское отношение, психологическая коррекция.

Общие тенденции роста тревожности, агрессивности и проблемы социального взаимодействия в обществе, а также реформирование армии и флота повлияли на функционирование семьи военнослужащего. Семья военнослужащего переживает серьезные трудности, связанные с изменением ее социального статуса. Учитывая значительное влияние негативных тенденций семейных проблем на служебную деятельность офицера, вопросы социально-

психологической защиты военнослужащих и членов их семей не менее актуальны.

В современной ситуации развития российского общества возникает необходимость решения проблем военнослужащих. Психологическая коррекция свойств личности детей, являясь одним из основных направлений помощи в решении семейных проблем военнослужащих, она будет способствовать нивелированию высоких показателей тревожности, агрессивности и социальной дезадаптивности при условии параллельного формирования соответствующего конструктивного отношения к ним родителей в процессе их психологического консультирования.

Экстремальные условия жизни и быта семей военнослужащих (отдаленность гарнизонов, многочисленные переезды и пр.) особенно обостряются современным политическим и социально-экономическим кризисом (значительное сокращение численности вооруженных сил, участие в боевых действиях, ликвидации последствий стихийных бедствий, техногенных аварий родителей военнослужащих). В этих условиях возрастает потребность в знаниях особенностей проявлений тревожности, агрессивности, социальной дезадаптивности детей, обусловленных специфическим типом детско-родительских отношений в семьях профессиональных военнослужащих.

Особенностью проявлений тревожности у детей из военных семей является наличие очень высокой тревожности детей, что связано с ожиданием опасности, с предчувствием ее [1]. Дети офицеров живут под страхом потери кормильца, его увечья, социальное положение военнослужащих вызывает у их детей появление комплекса неполноценности, состояние боязни и обреченности. Девочки из этих семей значительно тревожнее мальчиков. Наиболее высокий уровень тревожности детей наблюдается в 11 и 13 лет, что выражается в хроническом переживании ожидания опасности, неблагополучия, в устойчивой склонности испытывать приступы сильного страха.

Особенностью агрессивных реакций у детей военнослужащих является склонность проявлять агрессивность в форме физической, вербальной агрессии, раздражения, а также враждебности, как готовности проявлять агрессивное поведение, кроме того, они могут прибегать к самым различным способам причинять себе вред. Мальчики склонны к физической и вербальной формам проявлений агрессивности и раздражению, девочки характеризуются обидчивостью, подозрительностью, проявляют агрессивность в формах косвенной агрессии, у них сильнее развито чувство вины [3]. В семьях офицеров у детей в возрастном периоде 11 – 13 лет наблюдается рост раздражения подозрительности, а также значительно усиливаются проявления вербальной агрессии и негативизма. Агрессивность этих детей, в отличие от детей из гражданских семей, по степени выраженности установочно-целевого компонента проявляется в достижении общественно значимых целей; с содержательной стороны по направленности мотивации агрессивное поведение побуждается намерением защитить права других людей; по степени осознанности

понимания агрессивности - как нанесение ущерба другому человеку; в сфере приложения результата агрессивного поведения - стремлением успешнее выполнить задуманное, сохранить дистанцию в отношениях; с инструментально-стилевой стороны по направленности эмоциональных переживаний дети офицеров испытывают угрызания совести за содеянное, склонны к аутоагрессии, их чувство вины, значительно преобладает над аффективностью; по типу волевой регуляции они склонны считать, что агрессивность зависит в большей степени от внешних условий; по формам проявления агрессии им свойственно выражение негативных чувств в форме крика, словесных проклятий, угроз, скандальности; по характеру проблемных ситуаций, в которых проявляется агрессивность, испытывают трудности в межличностных отношениях из-за вспыльчивости и неумения сдерживать агрессию [2].

Социальная дезадаптивность детей военнослужащих проявляется в нарушениях норм и ожиданий общества, нестандартности форм поведения, переживании своей неуспешности в сфере принятия решений. Диагностические показатели степени адаптации в социальной среде у девочек из семей военнослужащих значительно выше, чем у мальчиков, однако, и те и другие проявляют признаки социальной дезадаптированности, что выражается в переживании своей неуспешности в сфере принятия решений и нарушениях норм и ожиданий социальной среды [4].

В целом у детей офицеров в возрастном периоде 11 – 13 лет, в отличие от детей того же возраста из семей гражданских, наблюдается значительный рост тревожности, уровень агрессивности и враждебности повышается, сочетаясь с высоким уровнем чувства вины. Проявление возрастных особенностей социальной адаптивности детей из семей гражданских отличается повышением свойств адаптации в возрастном периоде 11-13 лет. У детей военнослужащих такой тенденции не прослеживается и к 13 годам все больше проявляются признаки социальной дезадаптации.

На особенности проявления тревожности, агрессивности и социальной дезадаптивности детей в семьях профессиональных военнослужащих оказывают влияние специфические условия жизнедеятельности семьи офицера: занятость на службе отца, в связи с этим недостаток его внимания и доминантность матери в детско-родительских отношениях, взаимодействие с ребенком отца-офицера трансформируется по образцу армейской дисциплины - все это порождает некоторые трудности в развитии личности ребенка. Детско-родительские отношения в семьях военнослужащих основаны на ограничении, подавлении со стороны отцов, в большинстве семей они строятся по типу «авторитарной гиперсоциализации». Отцы-офицеры переносят в отношения с детьми стереотип армейской иерархии. Запреты, выговоры, наказания, угрозы - наиболее часто встречающиеся способы воздействия на детей. При таком воспитании у них развивается чувство вины или страха перед наказанием и, как правило, слабый самоконтроль, они испытывают трудности в установлении контактов со сверстниками из-за своей постоянной

настороженности и даже враждебности к окружающим [5]. С одной стороны строгая дисциплина позволяет сделать систему воспитания более организованной, а с другой – проявляется в агрессивности, враждебности ребенка, склонности к аутоагрессии, кроме того, тревожности, вызываемой боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Ребенку свойственно состояние внутреннего дискомфорта, переживание своей неуспешности, отсутствие воли, инициативы [6].

Доминирующие отношения матерей к детям, независимо от пола ребенка, строятся по типу «симбиоз» и выражается в мелочной опеке, лишении самостоятельности, стремлении удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость, отсутствие навыков общения, чрезмерная настойчивость в осуществлении своих желаний и подозрительность к окружающим, проявляются признаки социальной дезадаптивности.

Результаты исследования были использованы в разработке программ личностного развития и коррекции проявлений специфических личностных свойств детей из семей военнослужащих.

Реализация разработанной в исследовании системы психологического сопровождения семьи офицера направлена, прежде всего, на конструктивную трансформацию поведения родителя, обуславливающую позитивные изменения специфических личностных свойств и развитие интегральных характеристик личности ребенка в целом. Создание и внедрение данной системы продиктовано практической необходимостью создания условий для нормального функционирования семьи военнослужащих.

Одним из ведущих факторов продуктивной психологической помощи семьям военнослужащих и коррекции негативных свойств личности ребенка выступает комплексное взаимодействие с детьми и родителями на разных этапах психологической работы при одновременном воздействии на причины и связи в проявлении тревожности, агрессивности и социальной дезадаптивности в системе детско-родительских отношений.

Ведущими условиями взаимодействия с семьями военнослужащих в процессе психологической помощи явились: знание специфики жизнедеятельности семьи офицера, безусловное принятие каждого члена семьи с его личностными особенностями, создание атмосферы психологической защищенности, взаимопонимания и доверия, способствующие возникновению у каждого члена семьи офицера потребности в конструктивном решении психологической проблемы, саморегуляции, саморазвитии личности. С этой целью необходимо обеспечить работу психологической службы семьи в военном городке и психологическое сопровождение семьи, включающее профилактическую и консультативную работу.

Коррекционная работа с детьми из семей офицеров является основным направлением в психологической работе с семьями военнослужащих. В качестве важнейших требований и условий ее про-

дуктивности выделены следующие позиции: во-первых, она должна опираться на глубокие знания закономерностей психического развития ребенка вообще и знаний специфики проявления негативных свойств личности, обусловленных влиянием социальной микро и макросреды; во-вторых, содержание коррекционной работы должно определяться особенностями гендерного и возрастного развития, необходимостью формирования тех психических новообразований и качеств личности, которые на данном этапе наиболее актуальны; в-третьих, коррекционную работу необходимо осуществлять на основе программ, которые разрабатываются применительно к каждой возрастной группе с учетом специфики проявления тревожности, агрессивности или социальной дезадаптивности. При этом программа должна учитывать потребности и мотивы ребенка, побуждающие его к активности, особенности культурной и социальной среды, в которой он воспитывается, ведущий вид деятельности, присущий данному возрастному этапу, и уровень его сформированности. Необходимо стремиться к тому, чтобы коррекционные занятия осуществлялись в естественных для ребенка условиях; в-четвертых, в ходе организации коррекционной работы необходимо соблюдать доступность, преемственность и последовательность в формах и методах ее проведения.

Для разрешения конкретных психологических проблем ребенка, обусловленных спецификой воинской службы родителей, а также нарушением детско-родительских взаимоотношений в семьях военнослужащих, была разработана коррекционная программа и родительский тренинг, которые явились единым коррекционным комплексом, направленным на оказание психологической помощи детям офицеров. В соответствии с поставленными задачами сформировано содержание программы, определены ее основные принципы и методы работы. В структуру программы включены методические процедуры, направленные на изменение того или иного проявления специфического свойства ребенка, которые в свою очередь объединены в коррекционные блоки. Программа коррекции специфических личностных свойств подростков из семей офицеров предполагает комплексное психологическое воздействие на ребенка, а также воздействие семейного окружения. Ее отличительной особенностью является выделение психологических детерминант нарушений поведения у детей из семей военнослужащих. Методическое обеспечение программы разработано с учетом теоретических и эмпирических данных.

Технологическая схема психологического консультирования военнослужащих родителей по проблеме взаимоотношений с детьми, проявляющими агрессивность, тревожность и социальную дезадаптивность разработана также на основе принципа поэтапности решения проблемы, которое в содержательном плане направлено на расширение информационного поля родителей необходимыми психологическими знаниями. Реализация содержания данной схемы в практике, в том числе с применением методов и средств психокоррекционного воздействия, содействует продуктивному формирова-

нию социально-желательных и психологически оптимальных вариантов взаимоотношений, форм поведения детей и типов отношения родителей к детям в детско-родительской системе военной семьи.

Литература

1. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – N 2. С. 11–17.
2. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: РУДН, 1995. – С. 9–13.
3. Нечепуренко Т.В., Новикова И.А. Сравнительный анализ общительности и агрессивности студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. № 1. 2007. С. 20-28.
4. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979, С.219.
5. Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и в патологии// Автореф. дисс...докт. мед. наук.– С.-Пб., – 1997. С. 43.
6. Реан А.Л. Агрессия и агрессивность личности // «Психологический журнал», 1996, №5, с. 3-16

Связь с автором: svet.lok@mail.ru

И.Н. Серова

ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ГОУ детский сад № 455 компенсирующего вида
для детей с нарушениями речи
г. Москва, Россия

В основе дезадаптивного поведения в период адаптации лежит конфликт, под влиянием которого постепенно формируется неадекватное реагирование на условия и требования среды [1]. У ребенка это может проявляться в виде неадекватных форм поведения как реакции на постоянно провоцирующие факторы, справиться с которыми он не может. Началом является дезориентация ребенка: он теряется, не знает, как ему поступить в данной ситуации, и он либо никак не реагирует, либо реагирует первым попавшимся способом. Через некоторое время растерянность проходит и малыш успокаивается, но если такие проявления дестабилизации повторяются часто, то это приводит ребенка к возникновению стойкого внутреннего

(недовольство собой, своим положением) и внешнего (по отношению к окружающему), конфликта, который ведет к устойчивому психологическому дискомфорту и, как результат к дезадаптивному поведению. Психика в результате перевозбуждения не в силах выдержать внешнее давление и страх перестает выполнять свою охранную роль, в результате чего ребенок уже не может понять причину страха, и он переходит на инстинктивный уровень [4].

Дезадаптация приводит к нарушению социальных и межличностных контактов. В первую очередь, страдают отношения ребенка с посторонними взрослыми и сверстниками. При более выраженной дезадаптации ослабевает, а иногда и вовсе исчезает эмоциональный контакт с близкими взрослыми. Дети становятся замкнутыми, неконтактными, у них отсутствует стремление поделиться своими переживаниями со сверстниками или с взрослыми [3].

Многие авторы указывают на возникновение сдвигов в соматическом состоянии, в период привыкания малыша к детскому саду [2]. В раннем возрасте симптомами нарушений являются функциональными, они лишены многообразия, стойкости и яркости, это могут быть и расстройства с неврологическими проявлениями, отклоняющееся пищевое поведение, расстройства пищеварения и т.д. [2;4;5]

Депрессивные состояния в детском возрасте особенно часты, но трудно диагностируемы, поскольку они иногда протекают в атипичной форме [7]. Среди проявлений дезадаптации в раннем возрасте выделяются две противоположные группы. Одну из них составляют негативистические и истерические реакции, направленные на привлечение к себе внимания и выражающие протест ребенка против утраты значимых для него взаимоотношений с близкими взрослыми [8]. Вторую группу составляют реакции отказа, при которых ребенок способен часами находиться в одной и той же позе, не реагируя на обстановку; он заторможен, не стремится к общению и не проявляет желания играть. Наряду с отсутствием или падением активности отмечается подавленность, угнетенность, расстройство сна и утрата аппетита. Реакции, относящиеся к первой группе (протестные) встречаются как при дезадаптации, так и при тяжело протекающей, но продуктивной адаптации. Реакции отказа - это во всех случаях показатель возможной дезадаптации [4].

На нарушения протекания адаптации влияют многочисленные факторы, такие как: неблагоприятный биологический и социальный анамнез малыша, индивидуальные психологические и типологические особенности ребенка, прошлый отрицательный социальный опыт, недостаточная информированность ребенка о новой среде, возраст малыша и др.

Специалистами выделяются ситуации повышенного риска, которые могут привести к возникновению реакции дезадаптации, к ним относятся:

1. Отсутствие или утрата чувства безопасности, защищенности в собственной семье.
2. Беззащитность из – за отрыва от семьи.
3. Неправильное построение режима дня ребенка

4. Отсутствие необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности

5. Создание односторонней аффективной привязанности.

Таким образом, общей чертой всех кризисных ситуаций для детей раннего возраста является утрата и снижение чувства защищенности, появление чувства неуверенности из-за непредсказуемости событий и отсутствие необходимого социального опыта в жизни ребенка [4;6].

Литература

1. Алмазов Б.Н. Методика и технологии работы социального педагога. М.: Академия, 2004. – 191с.

2. Андропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. – СПб.: Речь, 2002. – 500с.

3. Боулби Д. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

4. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб.: Специальная литература, 1996. – 454 с.

5. Мать, дитя, клиницист. Новое в психоаналитической терапии (пер. с итал.) /Под ред. G.F.Vizziello, D.N.Stern. - М.: Российская психоаналитическая ассоциация. - 1994. - 295 с.

6. Модина А. И. Развитие эмоций у детей раннего возраста. – М.: Центр, ин-т усовершенствования врачей , 1971. - 32 с

7. Морозова Е.И. Диагностика уровня адаптированности детей к массовым и специализированным яслям. – Дефектология. – 2001. - №2, С. 13 – 20.

8. Эриксон Э. Детство и общество. Пер. с англ. – СПб.: ЛЕНАТО, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592с.

Связь с автором: serova_irina@mail.ru

Секция 2.9

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

САМООПИСАНИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Тульский государственный университет
г. Тула, Россия

Для современного человека важной в его жизни стала необходимость уметь презентовать, подать себя в наилучшем свете, ориентируясь на социальные запросы. Современные авторы (И.С. Кон, А.Н. Лебедев, М.Р. Лири, Д. Майерс, В.Н. Петрова, Е.А. Спивакова) подчеркивают, что проблема самопрезентации и саморекламы становится острой для современного человека в условиях существующего рынка и социальных стандартов, так как необходимо формировать и демонстрировать тот «образ Я», который отвечает социально приемлемой модели.

В то же время желание понять себя неотъемлемо присутствует в жизни каждого, оно толкает личность к овладению собственным «Я», осознанию себя такой, какая она есть, то есть к познанию своего «подлинного Я». С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что высокая взаимозависимость социальных взаимодействий, информационная и коммуникативная перегруженность ставят перед необходимостью усиления способности человека творить аутентичное бытие, повышают потребность в развитии личной самобытности. Чем интенсивнее контакт человека с миром, тем более остро встает перед ним задача сохранения собственной частности, не-публичности во всех сферах существования [2]. А.Е. Жичкина и Е.П. Белинская, обращаясь в своем исследовании к проблеме «подлинного» и «мнимого» Я, подчеркивают важность изучения соотношения социальной роли человека и self, играемого Я-для-Других и переживаемого Я-для-себя, а также говорят об идее множественности «самопрезентирующихся» и «самоидентифицирующихся» Я [1].

В период взрослости человек в большей степени ощущает потребность упорядочить и осмыслить свою жизнь, самого себя. Активным способом осмысления человеком себя в мире является организация жизненного опыта в повествовательные, «рассказовые» структуры. Самоописание как вербализация рефлексивного знания о себе позволяют ему сделать это. Из освоенного социокультурного ресурса личность по мере взросления все лучше отбирает именно то, что, с ее точки зрения, имеет к ней непосредственное отношение. Так постепенно создается собственный внутренний «канон» (концептов, текстов, сюжетов, персонажей и т.д.), на основании которого осуществляется самоосмысление. Индивидуально отобранными текстами человек пользуется в дальнейшем как некоей виртуальной меркой для распознавания значений и построения смыслов того, что с ним происходит. То есть он конструирует некие Я-концепты и Я-метафоры, описывающие человеку его самого не столько для других

– в терминах, усвоенных им из культуры для фиксации представлений о себе, сколько для самого себя – в понятиях и образах, фиксирующих его «подлинное Я», часто не предназначенное для экстернизации и существующее только «для внутреннего пользования» [3,4]. Такое самописание схватывает «подлинное Я» личности, представляет собой «описание для себя», попытку проанализировать себя в переломные моменты своей жизни (кризис середины жизни).

Помимо представлений о себе, фиксирующих «подлинное Я», существует уровень «идеализированных Я», которые имеют более виртуальную природу. Такие представления о себе отражают некоторые субъективные представления человека о себе, сложившиеся в процессе саморефлексии, внушенные ему в процессе социогенеза в ограниченном микросоциуме семьи и близком социальном окружении, но подтвержденные лишь индивидуальной верой в наличие определенных характеристик, а также пристрастно отобранным и ограниченным опытом функционирования в этих ограниченных микрокультурных средах и даже вообще единичными фактами автобиографического опыта. За пределами этих контекстов субъект может восприниматься совершенно иначе, но не рефлексировать этого. Исследователи отмечают, что именно для этой подсистемы представлений о себе, выражающихся в самоописании, более всего необходимы механизмы психологической защиты, так как осознание расхождения, столкновения идеализированных «Я» с мнениями и оценками окружающих становятся причиной трудно изживаемых внутриличностных конфликтов.

Уровень социальных представлений – это, в известном смысле, компенсаторный уровень образов и масок, которые индивид вырабатывает для презентации себя другим, часто для того, чтобы скрыть за ними свою подлинность, слабости своего «подлинного Я» и т.п. Фактически, человек пытается освоить и транслировать на социальное окружение представления о себе-социальном, чтобы оно воспринимало его таким, как ему этого бы хотелось, в ряде случаев даже в ущерб собственной подлинности [5]. В таком самоописании человек домысливает свое «Я» до того образца, который, как он считает, ожидается социумом при его самопрезентации в определенных ситуациях. Человек «подгоняет» под них своё «Я»: атрибутируются профессиональная и личностная компетентность, способности, коммуникабельность, аттрактивность, жизненный опыт и т.д. [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что представления о себе, выраженные в самоописаниях, могут быть предназначены «для себя» и «для других». С одной стороны, самоописание должны подчеркивать индивидуальность и аутентичность человека, его неповторимость, описывать его физические, психические, психологические и т.п. отличия от других, то есть «схватывать» его подлинность. С другой стороны, общество диктует человеку, каким он должен быть, чтобы стать успешным, богатым и счастливым,

формируя установку на самопрезентацию. Поэтому, ориентируясь на заданные стандарты, в своем описании человек будет стараться подчеркнуть «востребованные» черты своей личности, свои сильные стороны. Интернет-среда способствует желанию выглядеть наилучшим образом, предоставляя возможность создавать любые самоописания, сохраняя анонимность. Нам представляется, что самоописания «для себя» будут возникать на более поздних этапах развития, а именно в период зрелости, когда кризис середины жизни заставляет человека переосмыслить и упорядочить свой индивидуальный опыт. В то же время именно в более старших возрастах появляется склонность к саморефлексии, необходимость обращения к собственной подлинной сущности.

Литература

1. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью // Флогистон / Режим доступа: <http://www.flogiston.ru>

2. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления / С.К. Нартова-Бочавер. Автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2005. – 431 с.

3. Сапогова Е.Е. Игры с самим собой: Я-метафоры в содержании индивидуальных нарративов субъекта // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии 1-5 мая 2004 г. (Звенигород): Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004. – С. 104-107.

4. Сапогова Е.Е. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности // Известия ТулГУ. – Серия «Психология» / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Вып. 3. – Тула: ТулГУ, 2003. – С. 195-214.

5. Сапогова Е.Е. Анализ Я-концептов и Я-метафор в содержании индивидуальных нарративов субъекта // Прикладная психология: достижения и перспективы / Под ред. Л.А. Мирской, Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов-на-Дону: Фолиант, 2004. – С.50-79.

Связь с автором: svebuyanova@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД ПО УРОВНЮ И СТРУКТУРЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина
г. Тамбов, Россия

Акмеологический подход в исследовании работников локомотивных бригад требует выявления оптимальных путей к вершине их профессионально-личностного развития, поиска во всем многообразии конкретных индивидуальных форм профессионализации тех типовых особенностей, которые определяют с одной стороны эффективность их как профессионалов, а с другой стороны, их гармоничность как целостной личности. Не последняя роль в исследовании этого вопроса принадлежит изучению профессиональной адаптации машинистов и помощников машинистов. Проблемы психологической адаптации в профессии и профессионального развития личности, а также их связи между собой на современном этапе развития психологической науки являются весьма актуальными [3; 4 и др.]. Однако исследования работников локомотивных бригад не так полно представлены в акмеологической научной литературе, как исследования профессий типа «человек-человек», и остаются по большей части в сфере интересов инженерной психологии [7; 8]. Недостаточная разработка проблем профессиональной адаптации и профессионально-личностного развития в ряде случаев может приводить к дефициту практической психолого-акмеологической помощи работникам локомотивных бригад, при котором:

- работники локомотивных бригад не могут преодолеть утомление, стресс и раздражительность, что опасно неполной адекватностью принимаемых ими профессиональных решений и несвоевременностью действий;
- слабеет мотивация профессионального роста, не развивается восприятие своего соответствия профессиональным требованиям и личная профессиональная ответственность, снижаются показатели безопасности;
- личностные возможности остаются нереализованными, снижается уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, растет риск поведенческих и психосоматических расстройств.

Психологическая адаптация в профессиональной среде может рассматриваться как динамическое многоуровневое образование, включающее реактивные процессы приспособления (аккомодации) к среде, активные процессы ее освоения (ассимиляции) и процессы

саморегуляции и проявляющееся как состояние адаптированности или дезадаптированности [1; 3; 4; 5].

Как показали наши исследования на базе локомотивного депо Кочетовка, структура психологической адаптации работников локомотивных бригад включает специфические факторы и компоненты, которые могут быть представлены на психофизиологическом (индивидуальном), социально-психологическом (личностном) и на субъектном уровне. Субъектный уровень психологической адаптации в профессиональной среде, в нашем понимании, подразумевает единство ее активного освоения личностью, целенаправленного приспособления к ней и осознанной саморегуляции состояния и деятельности [7; 8].

В качестве основных компонентов психологической адаптации работников локомотивных бригад мы рассматриваем когнитивно-операциональный, эмоционально-регулятивный и потребностно-смысловой (мотивационный) компоненты. Основными факторами успешной адаптации являются факторы саморегуляции, ответственности, социальной и творческой активности, к дезадаптации приводят факторы регулятивной дезорганизации, профессиональной пассивности и ригидности-обособленности. Факторы успешной профессиональной адаптации являются также и факторы профессионально-личностного развития работников локомотивных бригад. При этом развитие саморегуляции как главного компонента адаптации является фактором перехода от адаптации приспособительного типа к активному субъектному уровню адаптации, что согласуется с данными других исследователей [2; 5; 6].

Отдельную группу факторов составили факторы дисгармоничной адаптации испытуемых: фактор избегания проблем (сворачивание адаптации на личностном уровне), фактор профессиональной деформации (сворачивание адаптации на индивидуальном уровне) и фактор социальной желательности (ложной адаптации). Дисгармоничная (неполная, поверхностная) психологическая адаптация к профессиональной среде выступает условием дисгармоничного личностного развития работников локомотивных бригад и их профессиональной стагнации. Гармоничная адаптация, напротив, является условием, при котором личность может перейти к активной самореализации, что определяет активизацию профессионального и личностного саморазвития.

Исходя из этих данных, можно предположить существование сравнительно устойчивых типов работников, отличающихся по структуре и уровню профессиональной психологической адаптации, а также по степени выраженности ее факторов. Такие типы должны иметь специфические профессионально-личностные особенности и разный уровень профессионально-личностного развития. В связи с этим мы ставили задачу на основе эмпирических данных разработать типологию работников локомотивных бригад по структуре их профессиональной психологической адаптации, имеющую прогно-

стическое значение для оценки перспектив и возможных проблем индивидуального профессионального развития.

В исследовании нами применялись методики: опросник О.Н. Родиной для оценки дезадаптации; опросник Р. Кунина для оценки удовлетворенности работой; опросник «Цель-Средство-Результат» А.А. Карманова; тест саморегуляции В.И. Моросановой; торонтская шкала алекситимии; методика оценки самоактуализации (САМОАЛ); методика УСК [7-8]. Использовались также данные обследований профессиональной пригодности, предрейсовых осмотров, оценок профессиональных знаний, экспертных оценок. Для статистической обработки и кластерного анализа данных использовался пакет программ SPSS 1.7. При анализе полученных различными методами групп испытуемых наиболее информативным оказалось разделение на 8 кластеров.

Неадаптированные. Группа включает в себя молодых помощников машиниста, реже – машинистов с небольшим стажем работы, т.е. находящихся на стадии вхождения в профессиональную среду и первоначальной профессиональной адаптации. Для них характерны в целом низкие показатели всех компонентов адаптации, как на индивидуальном, так и на личностном уровне, кроме мотивационного компонента, который может быть выражен средне. На физиологическом уровне – лабильность регуляции и переутомление. На адаптационное напряжение реагируют, прежде всего, эмоционально, внимание неустойчиво, удовлетворенность трудом низкая. На личностном уровне – спонтанность, низкий уровень лжи, симпатия к людям, нехватка эмоционального самоконтроля, повышенная самооценка и экстернальность в отношении неудач (при интернальности в семейных отношениях). Минимально выражен когнитивный компонент адаптации, низок уровень профессиональных знаний, планирования, владения целями и средствами деятельности, имеет место переоценка результата. В поле факторов профессиональной адаптации выражены отрицательные факторы: регулятивной дезорганизации, пассивности, избегания проблем.

Условно адаптированные. Группа включает в себя, в основном, машинистов зрелого возраста с различным (чаще – средним) стажем работы. Могут иметь различный уровень профпригодности (но чаще – высокий). Для них характерны в целом средние показатели всех компонентов адаптации на индивидуальном уровне и преобладание когнитивного компонента при слабом эмоционально-регулятивном компоненте на личностном уровне. Обладают хорошими профессиональными знаниями, относительной открытостью опыту, достаточно эффективны в восприятии времени. На адаптационное напряжение реагируют обособленностью, повышением контроля, отмечают ухудшение отношений с людьми. Характеризуются автономией, скептическим отношением к себе и людям, недостатком спонтанности и самопонимания, тенденцией к переоценке результата. В поле факторов профессиональной адаптации выражено значе-

ние фактора саморегуляции, который находится в дефиците, с одной стороны, и готовность к решению проблем, контроль, с другой стороны.

Нереализованные. Группа, включающая помощников машиниста, в том числе бывших машинистов, реже – действующих машинистов, зрелого и предпенсионного возраста, разнородная по стажу работы и показателям профессиональной пригодности (чаще – низкие). Для них характерны в целом низкие показатели всех компонентов адаптации, как на индивидуальном, так и на личностном уровне, кроме эмоционально-регулятивного компонента, который может быть выражен средне. На физиологическом уровне – ригидность регуляции, вегето-эмоциональные сдвиги. На личностном уровне – пассивность, ригидность и аспонтанность в отношениях, низкий уровень ответственности, склонность к вредным привычкам, высокий показатель лжи. Характеризуются низким уровнем самоактуализации и удовлетворенности, высоким уровнем самостоятельности и контроля в области неудач и межличностных отношений (минимальный показатель дезадаптации в общении), не избегают проблем, но и не обладают ресурсами их преодоления. В поле факторов профессиональной адаптации выражены отрицательные факторы: обособленности-ригидности, низкой ответственности, пассивности.

Ложно-актуализированные. Группа, близкая к предыдущей, но еще менее адаптированная. Включает помощников машиниста, реже – действующих машинистов, зрелого и предпенсионного возраста со средним и большим стажем работы. Отличается от описанной выше группы декларативно высоким уровнем самоактуализации. Для них характерны низкие показатели всех компонентов адаптации на индивидуальном и личностном уровне без исключения. На физиологическом уровне – ригидность регуляции, соматовегетативные нарушения, проблемы со здоровьем. Есть ложная или неполная мотивационная адаптация на личностном уровне. Характерны низкие показатели рефлексии, моделирования условий деятельности, профессиональных знаний, внутреннего контроля при декларативно высоких показателях спонтанности, самопонимания, контактности и т.п. Ориентация на индивидуальные ценности, избегание проблем, выражено большинство факторов дезадаптации и профессиональной деформации.

Социально дезадаптированные. Группа достаточно разнородна по возрасту, стажу и профпригодности, преобладают машинисты и помощники с большим стажем, а также бывшие машинисты, недавно переведенные в помощники. Для нее характерны средние показатели компонентов адаптации на индивидуальном уровне и низкие показатели – на личностном уровне. Объединяет группу наличие признаков социальной дезадаптации и падение мотивации к деятельности при достаточно высоких профессиональных знаниях. На физиологическом уровне – ригидность регуляции, умеренные соматовегетативные нарушения, неудовлетворенность. На

личностном уровне – снижение активности, нарушения социального взаимодействия, подозрительность, фиксация на прошлом, низкий уровень рефлексии и саморегуляции, экстернальность в отношении неудач. В поле факторов профессиональной адаптации выражены отрицательные факторы: сниженная саморегуляция, обособленность-ригидность, профдеформация, антипатия к людям.

Высокоответственные. Группа включает в себя машинистов высокого класса зрелого и предпенсионного возраста с высоким показателем профпригодности. Для нее характерны высокие показатели когнитивного и мотивационного компонентов адаптации на индивидуальном и личностном уровнях при средних показателях эмоционально-регулятивного компонента. На физиологическом уровне – ригидность регуляции, компенсированные хронические заболевания, высокий уровень когнитивных функций. На личностном уровне – высокая профессиональная мотивация и удовлетворенность, владение целями и средствами деятельности, просоциальные ценности, критическое отношение к себе, интернальность. В поле факторов профессиональной адаптации ярко выражены факторы ответственности, социальной активности, симпатии к людям, при этом умеренно выражены факторы ригидности и профдеформации.

Приспосабливающиеся. Группа включает в себя машинистов и помощников машиниста среднего возраста с небольшим или средним стажем. Могут иметь различный уровень профпригодности (чаще – высокий). Для них характерны в целом средние или высокие показатели всех компонентов адаптации на индивидуальном уровне и преобладание эмоционально-регулятивного компонента при слабом мотивационном компоненте на личностном уровне. На физиологическом уровне – оптимум регуляции, удовлетворенность. На личностном уровне – достаточно высокие показатели рефлексивности, саморегуляции и самоконтроля, организованность, самостоятельность, возможен некоторый дефицит целенаправленности и профессионального интереса. Характерны высокие показатели социальной желательности, эмоциональность, экстернальность, неудовлетворенность трудом. В поле факторов профессиональной адаптации выражены факторы саморегуляции и психологической защиты, при этом умеренно снижены факторы ответственности и симпатии к людям.

Саморазвивающиеся. Группа включает в себя молодых или среднего возраста машинистов с небольшим стажем (т.е. периодически поднимающихся в должности), высокой профпригодностью. Для них характерны высокие показатели всех компонентов адаптации на индивидуальном и на личностном уровне. На физиологическом уровне отмечается либо норма, либо тенденция к лабильности и утомляемости при хорошей эмоциональной регуляции. На личностном уровне – максимально высокие показатели рефлексивности, саморегуляции и самоконтроля, эффективная ориентация во времени, средствах и результатах деятельности, автономность, интер-

нальность, профессиональная подготовленность и удовлетворенность, высокий уровень самоактуализации. В поле факторов профессиональной адаптации выражены факторы саморегуляции, ответственности, креативности, профессиональной активности, имеет место сочетание индивидуальных и просоциальных ценностей. Данная группа представляет собой оптимальный кадровый резерв для более высоких должностей.

Сопоставительный анализ полученных в исследовании групп показывает, что для различных работников локомотивных бригад свойственны своего рода стратегии психологической адаптации с опорой на те или иные компоненты адаптации и тем или иным уровнем их осуществления. Каждая из групп характеризуется определенными личностными особенностями и показателями профессиональной деятельности. Таким образом, психолого-акмеологическая типология позволяет учитывать имеющиеся или находящиеся в дефиците факторы и компоненты психологической адаптации работников локомотивных бригад, прогнозировать пути их развития и целенаправленно осуществлять психологическую помощь.

Литература

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
2. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22-25.
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
4. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
5. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – т. 29. – №1. – с. 14-22.
6. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.
7. Трунов А.Ю. Субъектный уровень адаптации как психолого-акмеологическое условие профессионально-личностного развития работников локомотивных бригад // Вестник Тамбовского университета. – Тамбов, 2010. – № 9. – С. 83-89.
8. Трунов А.Ю. Факторы успешной профессиональной адаптации работников локомотивных бригад // Сб. докладов Международной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики». Т. 2. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк, 2010. – С. 205-210.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Подписано в печать 31.10.2011 г.
Формат 84x108 1/16. Объем – 12 п.л.
Тираж 76 экз. Заказ №104.
Издательский центр ООО «Гравис».
398002, г. Липецк, ул. Тельмана, 116
Тел.: +7 (4742) 39-18-04



«Жизнь человеческая замерла
бы на одной точке, если бы
юность не мечтала, и зерна
многих великих идей созрели
незримо в радужной оболочке
юношеских утопий».

Константин Дмитриевич Ушинский,
*основоположник научной
педагогике в России.*

издательский центр

Гр̃авис