Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Шадринский государственный педагогический институт
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы III международной научно-практической конференции 15–16 мая 2012 года

Пенза – Шадринск – Ереван
2012

УДК 159.9+37+316.47
ББК 88
П 86

П 86 Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы III международной научно-практической конференции 15–16 мая 2012 года. – Пенза – Шадринск – Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 300 с.

Редакционная коллегия:

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор ООО НИЦ «Социосфера».

Сидоров Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, в которых рассматриваются теоретические и прикладные проблемы личностного и профессионального развития и социализации. Освещаются развитие личности в семье, образовательном и коммуникационном пространстве, традиции и новации в образовании, особенности личности и профессиональной деятельности педагога, психологические и физиологические аспекты стресса. Ряд статей посвящён духовно-нравственному развитию и воспитанию личности.

ISBN 978-5-91990-074-0

УДК 159.9+37+316.47
ББК 88

© Научно-издательский центр «Социосфера», 2012.
© Коллектив авторов, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Кривошлыков И. А.
Проблема объективности познания «внутреннего мира» человека исходя из анализа его невербальной экспрессии 9

Семенова М. Д.
Образ мира как психологическая категория 12

Пяткина Г. Н.
Соотношение понятий «социализация» и «воспитание» как два параллельных процесса в развитии личности человека.....14

Евченко Н. А.
Методика развития личности в ходе внутреннего диалога 20

Напрягло М. А.
Что такое самоэффективность? 23

Фофонова Н. А.
Организация досуга трудных подростков как условие формирования их социального опыта..... 25

Фролова Н. В.
Лидерские тенденции организаторов преступлений в сфере наркобизнеса..... 29

Ситников А. А.
Психовозрастные факторы формирования гражданской позиции будущих юристов 32

II. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сысоева Ю. Ю.
Роль творческого самовыражения ребенка в становлении его личности 35

Скрапстынь Т. В.
Возможности развития мышления дошкольников посредством компьютерных игр.....40

Савкова Т. В., Иванова Н. В.
Особенности эмоционального самочувствия ребенка – дошкольника в разведенной семье 44

Кучинская Н. Л.
Причины конфликтов в системе
детско-родительских отношений в подростковом возрасте 47

Ипполитова Е. А.
Особенности представлений о семье
мужчин и женщин на разных возрастных этапах 49

Бростюк М. В.
Эффективность работы
педагога-психолога с семьями подростков..... 52

Бережная А. Г.
Семейный клуб как модель
социально-образовательного сотрудничества
между семьей и дошкольным образовательным учреждением 55

Бузовкина Н. Ю.
Психологическое обеспечение образовательного пространства..... 58

Гилёва Е. И.
Управление процессом
психолого-педагогического сопровождения
ребёнка в детском саду..... 62

Борисова Е. Н., Ершова А. М.
Социальная адаптация детей раннего возраста
к условиям детского сада средствами народного фольклора..... 66

Сафиуллина Г. Н.
Социальный педагог на защите прав дошкольника 69

Иванова Н. Д.
Психолого-педагогическое сопровождение
детей с кохлеарным имплантом в условиях ДОУ V вида..... 78

Булатова О.В.
Условия формирования
познавательного интереса у младших школьников с ЗПР..... 81

Локаткова О. Н.
Тревожность выпускников профильной
и общеобразовательной школ как фактор психологической
адаптации к условиям профессионального образования..... 86

Николаев Е. В., Лещина О. А.
Особенности работы по социально-психологической
адаптации студентов вуза как фактор сохранения
психологического здоровья..... 91

Пастухова Л. И.
Развитие критического мышления студентов в процессе изучения дисциплины «методика преподавания математики» 98

Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В.
Деятельность преподавателя по развитию коммуникации студентов, будущих специалистов, в структуре маркетинговой деятельности 101

Годси Ф. Б.
Психологические проблемы, связанные с интернетом 103

III. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Мурзина А. В., Сидоров С. В.
Педагогические идеи Н. И. Пирогова в оценке исследователей конца XIX – начала XX в. 108

Дронова Д. А., Сидоров С. В.
Комплексный подход к развитию народных школ в педагогическом опыте Н. А. Корфа 112

Чикишева О. В.
Учебная деятельность как фактор формирования интереса к чтению младших школьников 117

Жданова Е. В.
Современные образовательные технологии на уроках географии, биологии и экологии 120

Шепелев М. В.
Методика решения практических задач по химии в 5–7 классах в рамках организационно-педагогической модели подготовки одаренных учащихся к химическим олимпиадам 125

Косолапова Ю. В.
Технология работы в группе: актуальность применения в современном учебном процессе 129

Крячко И. А.
Метод «case-study» в преподавании экономики студентам технических специальностей 138

Петрова Е. В.
Диагностика мотивационной и когнитивной готовности студентов неязыковых вузов к чтению иноязычной литературы по специальности с целью получения профессиональной информации 142

Серебрякова Ю. В.
Мониторинг общекультурных и знаниевых
компетенций на аттестациях по философии 144

Калинковская С. Б.
Педагогический контроль в образовательном процессе
заочного отделения вуза как условие самовоспитания студентов.... 149

Ильина О. И.
Студенческое самоуправление
как многоуровневая саморазвивающаяся система 159

Корниенко Е. Р.
Гуманизация образовательного пространства вуза
как актуальная проблема
профессиональной подготовки специалистов.....167

IV. ПЕДАГОГ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УЧАЩИМИСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСЛЕДОВАНИЙ

Бабина А. А.
Психологические особенности
профессиональной деятельности педагога:
ценностно-смысловые основы 171

Бенькова О.А.
Проявление симптомов
эмоционального выгорания в деятельности педагога 174

Лапковская С. А.
Раскрытие творческого потенциала педагогов-воспитателей
средствами продуктивного внутригруппового
профессионального общения.....178

Куклина С. А.
Роль социально-педагогического мышления
школьных учителей в учебно-воспитательном процессе 183

Косолапова Ю. В.
Организация процесса обучения педагогов,
направленного на развитие профессиональной рефлексии,
в условиях повышения квалификации..... 185

Гарифуллина Н. М.
Программа семинара «Учитель и проблемы дисциплины» 197

Харченко С. А.
Сотрудничество как высокопродуктивная модель
педагогического взаимодействия 209

Зорина А. В.
Технология личностно-ориентированного взаимодействия
в системе «Преподаватель – студент» 216

V. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Вавилова И. Н.
Механизмы нравственного развития в теориях о личности.....220

Димитриева В. Н.
Социально-философские предпосылки взаимодействия
государственной образовательной системы и церкви
в духовно-нравственном воспитании личности..... 227

Ефимова Е. Д.
Духовно-нравственное воспитание дошкольников 235

Пискарёва Е. Т.
О духовно-нравственном воспитании дошкольников..... 237

Булгакова Н. Б.
Формирование духовно-нравственных
качеств дошкольников средствами музейной педагогики.....240

Елькина Л. П.
Сказка как средство формирования
нравственного иммунитета у младших школьников
в аспекте социокультурной традиции.
Из опыта работы практического психолога.....243

Егорова Г. И., Хрулева Ю. В., Лебедькова И. А.
Духовно-нравственное воспитание школьников
средствами курса «Вокруг тебя – мир» 246

Зигангирова Ю. Ф.
Формирование нравственного потенциала учащихся
подросткового возраста средствами гуманитарных дисциплин 248

Сидоренко М. В.
Духовно-нравственное воспитание
подростков в современном мире.....250

Голубева О. Ю.
Духовно-нравственное развитие личности специалиста..... 254

VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.
Пограничная повреждающая психическая организация.....260

Кириченко Т. Т.
Стрессовый и не стрессовый образ жизни.....271

Кучаева А. В., Семенихин Д. Г., Карпов А. М., Михайлова Е. Б.
Биопсихосоциальная оценка терапии антидепрессантами как стрессообразующего фактора..... 274

Потапова Г. Н., Муминджанова Н. А.
Реакция детей на стрессогенные факторы обучения при изменении структуры образовательного процесса в школе..... 276

Козорез Е. В., Кирьянова Е. Н.
Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональное и физиологическое состояние обучающихся 278

Какшина Л. В.
Психологические и физиологические аспекты стресса у студентов.....282

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 году 288

Информация о журнале «Социосфера» 290

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 295

Пресс-релиз МЦФЭР 296

I.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

ПРОБЛЕМА ОБЪЕКТИВНОСТИ ПОЗНАНИЯ «ВНУТРЕННЕГО МИРА» ЧЕЛОВЕКА ИСХОДЯ ИЗ АНАЛИЗАЕГО НЕВЕРБАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ

И. А. Кривошлыков
Российская академия народного хозяйства и государственной службы, г. Волгоград, Россия

Summary. This article describes the problem of objectivity decoding of non-verbal signals. Analyzes the causes of distortion nonverbal information. Showing ways to solve problem.

Key words: nonverbal behavior; objectivity decoding; non-verbal signals.

«Невербальное выражение личности, её экспрессивное поведение – это язык души; это “визуальное послание” нашей души другим людям и нам самим» [4, с. 7]. Можно ли утверждать, что «внутренний мир» собеседника, исходя из анализа его «телесных репрезентаций души» (невербального кода), воспринимается объективно? Очевидно, что нет. «Дело в том, что с вышеуказанной точки зрения изучение психики других не может происходить иначе, как путём воображаемого подставления наших собственных субъективных переживаний на место предполагаемых подобных же переживаний у других лиц» [1, с. 4]. Объективно могут восприниматься (а также регистрироваться и измеряться) только реакции человека на определённый раздражитель. Таким образом, логично, что проблема *объективизации* внутреннего мира собеседника должна решаться в рамках *объективного* подхода настолько, насколько это возможно; в противном случае, данная проблема рискует быть неразрешённой.

Рубинштейн писал, что «…В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы “читаем” его, то есть расшифровываем значение его внешних данных и рассматриваем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это “чтение” происходит бегло, поскольку в процессе общения с окружающими нас вырабатывается определённый, более или менее автоматически функционирующий подтекст к их поведению» [5, с. 180]. Возникает вопрос: что в процессе такого «чтения» может объективно познать исследователь? Основными механизмами социальной перцепции яв-

ляются: идентификация, эмпатия, рефлексия и каузальная атрибуция. Суть всех этих механизмов заключается в интроспекции, а, следовательно, исследователь рискует увидеть в объекте своего наблюдения лишь «отражение» своих индивидуально-психологических особенностей. В своих экспериментах с тахистоскопом, В. И. Бехтерев обнаружил подобные психические искажения, когда испытуемый, воспринимая на доли секунды то или иное изображение, зарисовывал его, дополняя на основе своего прежнего опыта: «Когда возникает уже общий след рисунка, то искажения возможны под влиянием оживления следов от других подобных же изображений; в других же случаях оно происходит под влиянием предварительно показанных рисунков, следовательно, опять-таки под влиянием оживления внешних следов» [1, с. 46]. Отметим также, что помимо колоссального влияния прежнего опыта, огромную роль в восприятии играет настроение или общий нервно-психический тон, способный «искажать» сигналы невербального выражения личности. Ещё одним фактором, препятствующим объективному познанию человека человеком, является личное отношение реципиента к инципиенту, способствующее возникновению индивидуальной реакции. Например, человек, который по каким-либо причинам нам сильно не нравиться, обыкновенно может восприниматься искажённо: как менее честный, как менее физически привлекательный и т. п. Не следует также забывать и о социальных установках, отрицательно влияющих на объективность процесса декодирования сигналов. «Как известно, установка есть состояние, обусловливаемое определённой организацией предшествующего опыта человека, которое создаёт дифференцированное отношение, избирательную готовность афферентных процессов» [2, с. 64]. А. А. Бодалёв [2] в своём эксперименте наглядно продемонстрировал влияние установки на процесс социальной перцепции на экспериментах, проводимых в начале 70-х годов (показанных по Советскому телевидению). Демонстрируя фотографию мужчины двум группам, он попросил, на основе анализа внешних данных и выражения и конституции лица, описать его индивидуально-психологические особенности. Только одной группе он сказал, что на фотографии изображён преступник и рецидивист, а другой – что на фотографии изображён авторитетный учёный. Как и предполагалось, одним и тем же признакам приписывалось различное значение, в зависимости от заданной установки. В итоге люди описывали, например, зловещее выражение глаз и рубленые черты лица как признак особой жестокости – в одном случае, и решительный взгляд, проникающий в суть вещей с

рублеными чертами лица, по их мнению, свидетельствующими о воле, решительности и т. п. – в другом.

Наличие эффектов межличностного восприятия: ареола, первичности и новизны, а также стереотипизации снижают точность восприятия, способствуя неадекватным выводам о человеке.

Далее, само наличие эмоций (тем более сильных) искажает восприятие. Нет необходимости доказывать, как сильно влияют эмоции гнева, страха, радости, любви, присутствующие у индивида, на процесс восприятия. Кроме того, следует отметить ещё и тот факт, что обычно человек стремится произвести на других как можно лучшее впечатление, не заботясь о том, насколько это впечатление соответствует действительности. Это понятие так называемой «самопрезентации» или менеджмента впечатлений (impression management), выступающей способом экстериоризации образа «я», а так же самораскрытия личности, широко представленными работах психологов гуманистического направления (Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В обществе человек не непосредственен. Разница между «публичным я» и «интимным я» порой огромна, что подчеркнул У. Джемс: «У человека столько социальных личностей, сколько индивидов признают в нём личность и имеют о ней представление... сколько имеется различных групп людей, мнением которых он дорожит» [3, с. 84].

Как, при наличии столь мощных искажающих факторов, можно быть уверенным в адекватном познании человека человеком? С нашей точки зрения, проблему «объективации внутреннего мира» следует переименовать в проблему «субъективации внутреннего мира», т. к. сначала необходимо избавиться от субъективности (отсутствие информации о собеседнике лучше, чем наличие ложной информации о нём), а уже потом стремиться к объективности.

Библиографический список

1. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М., 1991.
2. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
3. Джемс У. Психология. – М., 1991.
4. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 344 с. – С. 3.
5. Рубинштейн С. Основы общей психологии. – СПб., 2000.

ОБРАЗ МИРА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

М. Д. Семенова
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Республика Карачаево-Черкесия, Россия

Summary. View of the world is a system of representative human's meanings about the world, other people, oneself and its work. All this things are reflected in ecological, social, historical and culture backgrounds of developing psychical human's work.

Key words: view of the world; model of the world; emotional material; sign system; personal meaning.

Образ мира – это личностно обусловленное, изначально не отрефлексированное, целостное отношение субъекта к себе и к окружающему миру, несущее в себе имеющие у человека иррациональные установки [1, с. 76].

Впервые понятие «образ мира» в психологии введено А. Н. Леонтьевым. Он определил данную категорию как психическое отражение, взятое в системе связей и отношений субъекта с окружающим его миром [3]. В его трудах образ мира рассматривается как целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. А. Н. Леонтьев изучал процесс возникновения образа мира, объясняя его деятельностной природой, задающей образ как момент своего движения. Образ возникает лишь в деятельности и поэтому неотделим от неё, проблема порождения предметного образа мира – есть проблема восприятия, «мир в его отдалённости от субъекта амодален» [2, с. 257].

Формирование образа мира личности начинается с познания окружающей действительности. Философы, психологи, педагоги различных исторических эпох отмечают, что в основе познания человеком окружающей действительности лежат ощущения. Познание есть ощущение души (Демокрит, Аристотель, Платон). Процесс познания начинается с ощущений тела, т. е. через чувственный опыт – утверждали Д. Беркли, Г. В. Ф. Гегель. И.-Ф. Гербарт, Д. В. А. Дистервег, И. Кант, Я. А. Коменский. К. Лоренц. Именно на основе опыта происходит в сознании человека построение модели мира – считают М. М. Бахтин. Г. Г. Шпет, С. Л. Рубинштейн, П. А. Флоренский, М. К. Мамардашвили, А. Н. Леонтьев. Модель мира определяется как нераздельная система понятий и представлений, содержащая образ мира и образцы приспособительной деятельности, необходимые для организации поведения (И. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова).

По мнению А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, В. В. Петухова, С. Д. Смирнова, образ мира выступает в качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности и как личностная (пространственно-временная) структура предполагает, по крайней мере, пять измерений: предмет, значение, знак (слово), личностный смысл и чувственную ткань.

Целостный образ мира как представление человека об окружающей действительности строится на основе множества отдельных образов, возникающих в сознании человека (Б. Г. Ананьев, Н. К. Вахтомин, Л. С. Выготский). Образ мира – это динамическая структура, которая изменяется в зависимости от событий, интересов, эмоций, ценностей личности, социального окружения, национальных традиций – утверждают Е. Ю. Артемьева, А. В. Кирьякова. В. С. Мухина, А. П. Наминач, В. В. Столин, К. Г. Юнг.

Формирование образа – это сложный, развёртывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится всё более и более адекватным отражаемому предмету. При этом на каждой фазе процесса выявляются всё новые свойства предмета и уточняются те, которые уже выявлены. В процессе отражения постоянно происходит реконструкция образа в направлении повышения уровня его адекватности предмету [2]. Образы являются сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта. Предшествующий опыт формирует ожидания или идеалы, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Отразившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде, образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности [1, с. 87].

Понятие образа является центральной категорией психологии. Образ выступает исходным пунктом и одновременно результатом любого познавательного акта. А. Н. Леонтьев различал два плана сознания: сознание как внутреннюю деятельность и сознание как отражение – образ, выступающие как два аспекта, две стороны существования психики. При этом предполагалось, что внешняя (материальная) и внутренняя (психическая) деятельность имеют в принципе одинаковую структуру. Собственно говоря, под образом мира А. Н. Леонтьев в основном подразумевает сознаваемую репрезентацию реальности человеком, картину мира, выделяя в ней три слоя сознания: его чувственную ткань, значения, носителями которых выступают знаковые системы, формируемые на основе предметных и операциональных знаков, и личностные смыслы. Образ неотделим от деятельности, соответственно, какая-либо совокупность образов вне активизации их в рамках деятельности отсутствует.

Образ мира опосредует поведение человека. В более узком смысле слово «образ» используется для обозначения чувственных форм отражения (образы ощущений, образы восприятия).

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что образ мира – это целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности, которая отражает экологический, социальный, конкретно-исторический и культурный фон развития психической деятельности человека.

Библиографический список

1. Берулава Г. А. Образ мира. – Сочи : Гуманизация образования, 2001. – С. 48.
2. Берулава Г. А. Методология современной психологии : монография. – М. : Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. – 216.
3. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избр. психолог, произведения. – В 2-х т. – Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» И «ВОСПИТАНИЕ» КАК ДВУХ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Г. Н. Пяткина
Институт развития образовательных систем РАО, г. Томск, Россия

Summary. Socialization human begins off birth and continues on extent all life. Comparison idea socialization and education show what those both include in one mastering moral standards. Bat socialization direct before in development spiritual health society, while upbringing on development spirituality in personality. Successful socialization suppose effective adaptation human to society on the one hand, and his self-development, isolating and active reciprocal from society from other.

Key words: socialization; upbringing; setting apart; forms personality; adaptation.

Современный этап развития социально-экономических преобразований в России, формирование рыночных отношений, появление рынка труда и конкуренции, а также осознание фундаментальной значимости общечеловеческих ценностей требуют радикального изменения всей педагогической системы. Цель последней – не политизация и идеологизация новых поколений, а создание условий для развития в каждом молодом человеке свободной, гуманной, самосозидающейся личности, подлинной человеческой духовности. При этом кардинальные

преобразования в педагогической реальности определяют приоритет образования и воспитания перед другими сферами деятельности. В условиях рынка требуется личность нового типа, умеющая самостоятельно решать задачи с позиций творческого подхода, обладающая ответственностью и предприимчивостью. Формировать данные качества личности и готовить к осознанному, обоснованному социальному самоопределению в первую очередь начинает семья. Система социального самоопределения перестраивает направленность детей на формирование их индивидуальности, на развитие самостоятельности и рефлексии.

Социализация – становление личности – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [1]. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В её процессе он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определённые, жизненно важные социальные роли. Социализация рассматривается как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности. Как процесс она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учётом индивидуальных особенностей. Как условие – свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности. Как проявление – это социальная реакция человека с учётом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития. Как результат она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребёнок в своём развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует социальный статус ребёнка по отношению к его сверстникам [2].

Согласно самому общему определению, социализация – «процесс, в ходе которого человеческое существо с определёнными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе». Анализ ряда концепций социализации показывает, что она имеет три составляющие и отражает три параллельных процесса:

1) процесс приспособления (адаптации) человека как биологического существа к жизни в обществе (усвоения социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит, включения в социальную практику). Это про-

исходит преимущественно в ранний период жизни человека – в детстве, отрочестве, юности. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды.

2) процесс формирования личности – развитие и самоизменение человека в процессе освоения и воспроизводства культуры, которое происходит на всех возрастных этапах.

3) процесс автономизации человека в обществе (обособление).

Результат этого процесса – потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), потребность иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы согласно возрасту, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия). Таким образом, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности [3].

В науке пока нет однозначно определённого понятия «социализация», и в связи с этим нет гарантии от произвольного толкования смысла, тем более от неверной интерпретации. Так, например, обстоит дело с преимущественным пониманием социализации только как приспособления. Действительно, приспособиться можно и к «хорошему», и к «плохому», например, к нормам преступного сообщества или правилам поведения в наркозависимой компании. Но подобные процессы социализацией не являются. Казалось бы, это не противоречит определению: человек присоединяется к социальной группе или сообществу, усваивает нормы, взаимодействует, приобретает опыт и нужные качества. С формальной стороны это вроде бы верно. Но в подобных (опасных, криминализованных) ситуациях этот процесс негативен, а социализация предполагает позитивные изменения личности. Поэтому весьма актуален поиск ориентиров, способных служить маяком для исследователя, желающего использовать такое ёмкое и поистине всеми востребованное понятие, как социализация. Одним из таких подходов является сопоставление данного понятия с другими психолого-педагогическими и социологическими категориями.

Понятие «социализация» как процесс, включает освоение человеком, прежде всего, норм морали и права данного общества. Сущность социализации состоит в том, что человек формируется

как член того общества, к которому он принадлежит, в процессе приобщения, освоения моральных и правовых норм [4].

Определение социализации как процесса приспособления человека к обществу, который способствует социальной стабильности в обществе (в смысле его здорового состояния) и развитию личности (в направлении духовного здоровья) является принципиально важным. Без освоения людьми норм морали и права, без процесса социализации не будет устойчивости развития ни общества, ни личности. Таким образом, успешная социализация предполагает, с одной стороны, способность быть конформным обществу (когда оно здорово), с другой – способность ему противостоять, если в нём появляются тенденции к отходу от моральных ценностей.

Социализация является фактором стабилизации общества и имеет свои функции. Можно выделить две основные функции социализации. Первая: всестороннее, протяжённое во времени вхождение человека в объективный мир – отдельную часть социума, семью или другую общность. Социализация даёт возможность понимать себя и интерпретировать поведение других людей, взаимодействовать с окружающими. Незнание общепринятых норм, их несоблюдение создают для личности ситуацию непредсказуемости. Вторая функция социализации – являться фактором нормального воспроизводства общества. Общественное воспроизводство заключается в том, что происходит не только процесс простого воспроизводства социальной структуры, но и обновления всей системы общественных отношений.

Таким образом, процесс социализации, во-первых, есть одно из условий сохранения и развития социальной культуры; во-вторых – способ предупреждения и преодоления неизбежных конфликтов между личностным и социальным. То тесть процесс, в котором потребности личности удовлетворяются не во вред обществу, а интересы общества – не за счёт подавления прав и свобод личности.

В тоже время «социализация» – не пассивное усвоение «культурной программы». В процессе социализации происходит преобразование социального опыта в собственные установки, ценностные ориентации, социальные навыки. Её результат зависит от восприимчивости людей, их активного, деятельного участия в жизни общества. Такое понимание и побуждает педагогов воспользоваться термином «социализация» вместо «воспитание».

Социализация является и фактором развития личности. Рождение человека не обеспечивает его автоматического включения в деятельность общества. Ребёнок рождается с предрасположенностью к социальности, но существом социальным он становится, включая в себя такие социальные механизмы, как

обучение, воспитание, освоение социальных ролей, взросление, адаптацию. Существуют и психологические механизмы социализации: идентификация, подражание, внушение, социальная фасилитация, конформность, стыд, чувство вины, раскаяние.

Сопоставление понятий «социализация» и «воспитание» показывает, что они оба включают в себя освоение нравственных норм. Но социализация направлена, прежде всего, на развитие духовного здоровья общества, а воспитание – на развитие духовности в личности [5]. Однако следует учитывать, что первое без второго невозможно. В том случае, когда общество не стремится к поддержанию своего духовного здоровья, социализация в нём подменяется простой адаптацией. Поддержание общества основано на его стремлении к здоровью, устойчивому саморазвитию, гармоничности свободы, прав и обязанностей личности и социальных институтов. Стабильность, духовное здоровье общества невозможны без духовного развития личности. От уровня нравственной культуры общества зависит успех или неудача социальных преобразований. Несмотря на различие процессов воспитания и социализации они неразрывно соединены. И поскольку сферы воспитания и социализации в значительной мере пересекаются, то социализацию следует определять как процесс, имеющий целью и духовное здоровье общества, и духовное здоровье личности. На пересечении областей социализации и воспитания находится процесс индивидуализации личности. В нём, «... приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность». Таким образом, воспитание и социализация включают в себя как целенаправленные меры, так и стихийные. В то же время можно считать, что воспитание содержит больше целенаправленных мер, социализация – больше стихийных.

Личность, приобщаясь к нормам морали и права в процессе социализации, развивается [6]. Однако сопоставление понятий «развитие» и «социализация» показывает, что хотя они и пересекаются, но не идентичны. В развитии на первый план выступают внутренние силы самодвижения, саморазвития по пути духовного роста. Социализация является условием и основой социального развития личности. Таким образом, можно считать, что социализация и развитие личности – процессы параллельные. Особенно тесно они связанны на ранних стадиях жизни человека.

Верно и то, что в процессе саморазвития, самовоспитания человека также происходит его социализация. Из этого следует, что социализация является необходимым этапом в процессе развития человека, его становление как личности.

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают своё влияние.

В анализе процесса социализации можно выделить два уровня: уровень первичной социализации и уровень вторичной социализации [3]. Первичная социализация происходит в сфере межличностных отношений в малых группах. В качестве её агентов выступает ближайшее окружение индивида: родители, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи и т. д. Вторичная социализация происходит на уровне больших социальных групп и институтов. Её агентами выступают формальные организации, официальные учреждения: представители администрации и школы, армии, государства и другие.

Взаимодействие различных факторов и агентов представляет собой «механизмы» социализации человека. Их можно условно подразделить на социально-психологические и социально-педагогические. Сочетание внешних и внутренних элементов механизма социализации имеет специфику на каждом возрастном этапе. Л. С. Выготский называл такое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий "социальной ситуацией развития" [7]. Воздействие одних и тех же социальных факторов оказывает совершенно различный эффект в зависимости от уровня развития личности, её актуальных и потенциальных потребностей. Существуют различные способы усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Выделим в качестве основных такие механизмы: идентификация, подражание, социальная оценка желаемого поведения, полоролевая типизация, конформность.

Целостность и эффективность системы социализации личности достигается гармонизацией её структурных и функциональных компонентов. Отличительная особенность целостности заключается в том, что ни один из компонентов системы, взятый в отдельности, не достигает цели. Только их совокупность достигает поставленной цели.

Процесс и результат социализации заключает в себе внутренний, до конца неразрешимый конфликт между идентификацией личности с обществом и её обособлением, то есть успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу, с одной стороны, и его саморазвитие, обособление и активное взаимодействие с обществом, с другой.

Библиографический список

1. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». – М., 1991.
2. Гусев, А. Воспитание социальной компетентности у воспитанников детского дома // Учитель. – 2003. – № 6. – С.12–15.
3. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учебное пособие для студентов. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
4. Кон И. С. Ребёнок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 270 с.
5. Популярная психология для родителей / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1989. – 380с.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка. – М. : Педагогика, 1997.
7. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – № 26. – 1998. – С. 36–37.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

Н. А. Евченко
Самарский государственный университет,
г. Самара, Россия

Summary. In this article we present the method of personality development through internal dialogue and work with self-describing texts. This method is based on the thesis that the feedback from Another I can influence the behavior of a person and his personality.

Key words: internal dialogue; Another I; development of personality.

Развитие личности через работу с феноменом внутреннего диалога используется во многих подходах психологической практики (психоанализе, психосинтезе, нарративной терапии и других). Однако цели использования анализа внутренней коммуникации в данных подходах различаются. Так, в психоанализе и нарративной терапии уделяется больше внимания выявлению конфликтных смыслов во внутреннем диалоге [4]. Именно через осознание их конфликтности достигается развивающий эффект. При этом в психоанализе, в первую очередь, исследуются проявления бессознательного [6], а в нарративной терапии

работа ведётся, по большей части, с содержанием сознания клиента [7]. В психосинтезе терапевтический эффект, напротив, достигается не за счёт конфронтации, а через интеграцию смыслов, присущих отдельным частям личности субъекта и обращению к духовному центру «Я». Имея своей сутью диалог с ресурсной субличностью, для клиента данная техника представляется как работа через метафору Значимого Другого. Конкретными символическими образами, которые можно использовать для техники внутреннего диалога, являются Ангел, Внутренний Христос, Внутренний Воин, Старый Мудрец, Внутренний Наставник [1].

Общим для данных подходов является работа только с коммуникативной и вербальной сторонами внутреннего диалога. Поэтому актуальными являются разработанные нами методики, которые обращают внимание на невербальную [2] и перцептивную стороны внутреннего диалога.

Особое значение для полноценного раскрытия развивающего потенциала внутреннего диалога имеет получение субъектом обратной связи об актуальном Я и последующее сопоставление этой обратной связи с актуальной самооценкой и самоотношением клиента. Именно несовпадение оценок, полученных от различных образов Других-Я или от Другого-Я и Я-актуального, выступает детерминантой личностного развития [3]. В качестве Другого-Я как источника обратной связи может выступать образ Я в различные временные периоды, Я в различных значимых жизненных событиях, Я как субъект больших или меньших возможностей и т. д.

Для актуализации Других-Я с большим или меньшим уровнем принятия их личностью и получения от них обратной связи об актуальном Я можно использовать разработанную нами процедуру, состоящую из четырёх этапов.

Этап 1

Для выделения наиболее актуальных для человека образов Я можно использовать тест М. Куна «Кто Я?».

Инструкция: «В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов. Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос» [5, с. 66].

Обработка теста строится на анализе выраженности отдельных групп самоидентификационных характеристик

(например, половой или этнической идентичности) и их оценок субъектом.

Однако нас интересует больше то, что данная методика позволяет создать список образов Я, заданных субъектом, и поразному эмоционально заряженных (одни образы оцениваются субъектом положительно, другие – нейтрально, третьи – отрицательно).

Этап 2

На 2-м этапе работы человеку предлагается выбрать наиболее привлекательный для него образ из списка, сформированного на 1-м этапе. Затем ему необходимо попробовать посмотреть на «себя в целом» с точки зрения одной этой части Я. Зафиксировать своё впечатление желательно в письменной форме, как рассказ о Я-актуальном.

При возникновении у субъекта сложностей с написанием рассказа в свободной форме, можно дать опорные вопросы: «Опишите, пожалуйста, с точки зрения выбранной Вами части Я, каким Вы являетесь в целом, во всей полноте Ваших качеств. Как Вы стали таким? Каково ваше текущее эмоциональное состояние? Каким Вы видите своё будущее? и т. д.».

Этап 3

Когда рассказ с точки зрения «предпочитаемой» части Я завершён, процедура повторяется (по аналогии со 2-м этапом), но теперь с наименее приятным образом из списка. Иногда «предпочитаемое» и «отвергаемое» Другое-Я оказываются противоположными или субъективно несовместимыми в сознании субъекта, например, «Я как целеустремлённый человек» и «Я как ленивый человек». Иногда эти образы прямо не конфликтуют между собой, например, «Я как подруга» и «Я как девушка». В любом случае у человека в ходе работы появляются 2 текста о себе, написанные с позиций двух актуальных для него образов Другого-Я.

Этап 4

На последнем этапе полученные тексты анализируются – субъекту предлагается взглянуть на них отстранённо, как на описание незнакомого человека. Рассматриваются сходства и различия характеристик, приписанных себе человеком, в 1-м и 2-м текстах.

По завершении работы с текстами участники часто отмечают, что они узнали нечто новое о себе. Это происходит, несмотря на то, что источниками этого нового знания о себе фактически являются они сами. Таким образом, получение обратной связи от Другого-Я, и её частичное несовпадение с актуальной самооценкой субъекта выступают здесь значимыми детерминантами саморазвития личности.

Библиографический список

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
2. Евченко Н. А. Работа с образом «Я-максимально эффективного» в телесно-ориентированном подходе // Психология телесности: теоретические и практические исследования : сборник статей III международной научно-практической конференции. – М., 2011.
3. Евченко Н. А. Развивающая функция внутреннего диалога. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2012. – 96 с.
4. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе. – М. : «Когито-Центр», 2010.
5. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб. : Речь, 2006.
6. Фрейд З. Толкование сновидений. – Минск : ООО «Попурри», 2003.
7. Херманс Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. – 2007. – № 1(3).

ЧТО ТАКОЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ?

М. А. Напрягло
Педагогический институт Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. Self-efficacy is a person's belief in his or her ability to succeed in a particular situation. Bandura described these beliefs as determinants of how people think, behave, and feel (1994). Bandura and others have found that an individual's self-efficacy plays a major role in how goals, tasks, and challenges are approached.

Key words: self-efficacy; person's attitudes; abilities; to succeed in a particular situation; sources of self-efficacy; mastery experiences; social modeling; social persuasion; psychological responses.

Концепция самоэффективности лежит в основе социальной теории психолога Альберта Бандуры. Теория Бандуры акцентирует своё внимание на роли научения и социального опыта в развитии личности.

Согласно Бандуре, отношение, возможности и умственные способности личности заключены в так называемую «Я-концепцию». Эта система играет главную роль в том, как мы воспринимаем ситуации и как ведём себя в ответ на различные ситуации.

Что же такое самоэффективность?

Согласно А. Бандуре, самоэффективность – это «вера в собственные возможности справится с трудными жизненными ситуациями (1995)». Другими словами, самоэффективность –

это вера человека в успешность собственных действий в той или иной ситуации.

Практически все люди могут ставить перед собой цели и желать, чтобы эти цели были достигнуты. Тем не менее, многие так же осознают, что реализовать свои планы не так-то просто. Бандура и многие исследователи обнаружили, что индивидуальная самоэффективность играет важную роль в том, как цели, желания и мотивы воплощаются в жизнь.

Люди с высоким уровнем самоэффективности:

- считают, что неразрешимых ситуаций не бывает;
- развивают глубокий интерес к той сфере деятельности, в которой занимаются;
- достаточно быстро приходят в себя после неудач и стрессов.
- Люди с низким уровнем самоэффективности:
- избегают сложных ситуаций;
- верят в то, что сложные задачи и поручения не для них;
- зацикливаются на собственных ошибках и неудачах;
- быстро теряют веру и уверенность в собственных возможностях.

Как самоэффективность развивается? Эта вера начинает формироваться в раннем детстве. Тем не менее, развитие самоэффективности не заканчивается в молодости, а продолжается в течение всей жизни человека – приобретая новый опыт, знания и понимание (Bandura, 1992).

Согласно Бандуре, существует четыре главных ресурса самоэффективности:

1. Собственный опыт

«Самый эффективный способ развития собственной самоэффективности – это собственный опыт», – объясняет Бандура. При успешном разрешении проблемной ситуации у человека повышается уровень личной самоэффективности. Тем не менее, неудачное решение и провал может послужить снижению этого уровня.

2. Социальный опыт

Удачное разрешение проблем другими – также является важным ресурсом самоэффективности. Согласно Бандуре, «у человека, который видит, как другой субъект добивается успеха, появляется вера в то, что и он сможет справиться с возникающими трудностями.

3. Социальное убеждение

Бандура так же утверждает, что человек способен убедить себя в том, что у него имеются необходимые ресурсы и возможности для достижения поставленной цели. Сказанные когда-то слова ободрения и похвалы могут помочь человеку просто поверить в себя. Получая от общества позитивную инфор-

мацию о себе, человек фокусируются именно на своем успехе, а не на неудачах.

4. Эмоциональный подъём

Настроение, эмоциональное состояние и уровень стресса так же могут влиять на то, как человек чувствует свои возможности в сложившейся ситуации. У человека, который становится чрезвычайно нервным перед публичными выступлениями, может снизиться уровень собственной самоэффективности.

Библиографический список

1. Бандура А. Самоэффективность: Осуществление контроля // пер. с английского; под ред. Сидорина В. В. – Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 2000.
2. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 84. – P. 191–215.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Н. А. Фофонова
Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск, Россия

Summary. Social experience, acquired a troubled teen in a club environment, have experience of participation in various kinds of joint activities, carried out with different social roles and generated certain value.

Key words: difficult teens; social experience; a club in the community.

В современной России, когда идут масштабные и быстрые процессы социально-экономических и политических изменений в обществе, особенно трудно приходится подросткам с их ещё не устоявшимся мировоззрением, подвижной системой ценностей. Представления несовершеннолетнего о морали и праве в силу возрастных причин находятся на вербальном уровне, не стали осознанными, тем более автоматическими регуляторами его поведения. Растёт число агрессивно настроенных неформальных молодёжных объединений, происходят другие негативные модификации молодёжного сознания с преобладанием корыстной ориентации и т. д. Крушение идеалов, предлагаемых молодёжи, не могло не обострить естественного юношеского нигилизма, а потребительско-эгоистическое отношение к жизни порождает у многих апатию, безразличие к себе и другим.

Особенности ценностных ориентаций подростка, задаваемых средой и ближайшим окружением, а также состояние внутрисемейных отношений во многом определяют его поведение. Даже борясь за независимость, подросток демонстрирует всё то, чему он у них научился.

Важнейшей сферой приложения сил и понимания собственной значимости для несовершеннолетнего является учёба и работа. Здесь подросток сталкивается с наибольшими жизненными трудностями, от преодоления которых зависит его внутреннее состояние. Достижения в труде и учёбе важны для ощущения его собственной полноценности. Социальная незащищённость подростка часто становится причиной срывов и конфликтов в сфере учёбы и труда, может породить у молодого человека чувство аутсайдерства, влиять на конфликтность его поведения, на желание любым способом компенсировать неудовлетворённость.

Компенсация неудовлетворённости для трудных подростков – это чаще всего сфера досуга. Не добившись успеха в учёбе, в результате чего не получив возможности заниматься престижным трудом, подросток пытается найти удовлетворение в общении со сверстниками, причём не всегда приемлемыми для общества способами, а часто и совершая преступления.

Помочь подростку найти своё место в жизни, понять его стремления и интересы, дать возможность развиваться его индивидуальности, значит, во многом предотвратить противоправные действия.

Проблема приобщения несовершеннолетних, и особенно подростков, требующих особого педагогического подхода к организованным формам проведения досуга, дополнительно осложнена тем, что в данном случае требуется целенаправленные и длительные усилия по выработке у них соответствующих интересов и потребностей. Существующая сеть дополнительного образования, количество кружков, спортивных секций, функционирующих не только в учреждениях образования, но и по месту жительства, не обеспечивают интересы данной категории подростков, которые хотели бы в них заниматься. Лица, ответственные за организацию досуга, не столько озабочены тем, чтобы вовлекать достаточное количество трудных подростков, сколько, в первую очередь, желают отказаться от тех, кто совершил правонарушения и находится на учёте в ОППН.

Внешкольная среда является противоречивой и специфической, в определённом смысле стихийной и поэтому нуждающейся в особых специальных усилиях. Именно эта среда содержит в себе большие возможности для выражения активной

жизненной позиции, сознательного отношения к окружающей действительности.

Усложнение воспитательного процесса, изменение форм контроля над подростком, возникновение в общении взрослых с детьми новых проблем, неумение родителей управлять детьми по законам современной жизни, применять методы воспитания – всё это усиливает значимость организации свободного времени подростков по месту жительства.

Свободное время, проводимое по месту жительства, удовлетворяет основные потребности подростков в общении, в самоутверждении при условии определённой зависимости от взрослых. Исходя из этого, должно оформляться содержание свободного времени, определяться способы и формы его реализации.

Сегодняшняя сфера досуга подростков – это городская среда, которая ставит определённые ограничения и требует дисциплины. К организации свободного времени подростков необходим неформальный подход. Усилия многих воспитателей и организаторов досуга направлены на то, чтобы «отвлечь» подростка от улицы, хотя именно развлечения, устраиваемые для подростков в клубах, принимаются ими как должное. Наполненность свободного времени ещё не говорит о его формирующей роли в развитии личности.

Вместе с тем регулирование свободного времени не должно быть запрограммировано. Появление относительной свободы, самостоятельности в выборе вариантов поведения является наиболее притягательным для подростков. Организация досуга предполагает индивидуальный подход, предварительную работу по формированию потребностей, привычек, умения разумно проводить досуг. Совершенствовать работу в клубах по месту жительства – это значит разнообразить самодеятельность подростков, их занятий по интересам, расширение форм дополнительного образования, заполнение времяпровождения реальной работой, полезной деятельностью.

В настоящее время в работе подростковых клубов по месту жительства назрело немало вопросов и проблем. Практика работы клубов по месту жительства города Мурманска показывает, что дела с вовлечением в различные организационные формы досуга детей и подростков, состоящих на профилактическом учёте в ОППН, обстоят не совсем благополучно. Причины такого положения неоднозначны. То обстоятельство, что материальная база и другие ресурсные предпосылки для воспитательной и профилактической работы в клубах пока развиваются слабо, отрицательно сказывается на возможности широкого вовлечения несовершеннолетних в организованные формы проведения досуга. Наряду с преимущественным развитием музы-

кальных, танцевальных и кружков декоративно-прикладного искусства, компьютерных игр явно отстают в количестве кружки технического направления (судомодельные, стрелковые, фото-, технического моделирования и т. д.).

Работа в условиях и обстановке, лишённой официальности и располагающей к общению, открывает возможность наблюдать за подростками и оказывать на них наиболее благоприятное воздействие. Именно педагог-организатор или педагог дополнительного образования может увидеть в характере подростка особенности его интересов и склонностей, которые остаются незамеченными в семье, школе. В то же время он располагает особенными для работника этой сферы деятельности средствами педагогического воздействия. Подростки охотнее прислушиваются к мнению людей, прямо не связанных со школой, признают их авторитет. Для категории трудных подростков характерно активное сопротивление воспитанию, неприятие тех средств воздействия, которые являются результативными для большинства других подростков. Трудные подростки самоутверждаются почти исключительно в сфере свободного времени. И, как ни странно, у педагогически запущенных детей именно эта сфера является наиболее случайной, бессодержательной и наименее контролируемой взрослыми. Наиболее приемлемый и эффективный путь изменения досуга и свободного времени трудных подростков состоит в том, чтобы, не разрывая существующих в определённой группе связей и отношений, направить активность всей группы в иное, не менее интересное и социально полезное дело.

Приобретение социального и жизненного опыта главным образом приходит в результате самостоятельной деятельности подростка, в какой бы сфере она ни протекала. Социальный опыт – в широком смысле – единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных установок, запечатлённых ощущений и переживаний; опыт взаимодействия с людьми; опыт адаптации и обособления в процессах самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения. Отсутствие самостоятельных навыков в отдыхе и планировании своего времени сказывается на всём жизненном пространстве. Поэтому важно дать возможность подросткам стать организаторами своего свободного времени через вложение в него своего труда, выдумки, фантазии, пока это время не станет их временем.

В условиях клуба по месту жительства такая возможность есть при организации массовых мероприятий, где подросток может выполнять любую роль в диапазоне совместной деятельности. Так, в зависимости от предложенной ситуации он может

стать и организатором, командиром, знатоком, экспертом, учёным, партнёром, изобретателем и др. Таким образом, в совместной деятельности педагога-организатора и участников происходит обогащение социального опыта подростков.

ЛИДЕРСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ОРГАНИЗАТОРОВ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В СФЕРЕ НАРКОБИЗНЕСА

Н. В. Фролова
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия

Summary. Organizers of crimes in illegal drug trafficking have more implicit leadership tendencies, as well as communication and organisational abilities compared with committers of this kind of crimes. Organisers' creative thinking turns out to be more developed than committers' one.

Key words: organizers of crimes; committers of crimes; illegal drug trafficking; communication and organizational abilities; creative thinking.

Незаконный оборот наркотических средств в Российской Федерации, приобретает всё большую актуальность, поскольку распространение наркотиков создаёт реальную угрозу населению, подрывает экономический потенциал, негативно влияет на демографическую ситуацию. Преступления в данной сфере совершаются, как правило, всегда организованными группами. Наркобизнес представляет собой организованную цепь, каждое звено которой исполняет свои функции, т. е. индивидуальная роль, степень вины, стойкость преступных стремлений соучастников далеко не одинаковы. Каждый соучастник отвечает за совершённое сообща преступление, но в строгом соответствии с индивидуальной ролью и степенью вины в совершенном преступлении. Этим объясняется необходимость учёта степени участия каждого из соучастников преступления. Самым опасным с точки зрения уголовно-правовых норм в структуре незаконного оборота наркотиков является организатор.

Лидер – это индивид, обладающий наиболее ярко выраженными, полезными (с точки зрения внутригруппового интереса) качествами, благодаря которым его деятельность оказывается наиболее продуктивной. Лидер служит своеобразным «эталоном», к которому должны с точки зрения групповых ценностей примыкать другие члены группы. Влияние такого лидера основано на психологическом феномене отражённой субъективности. Авторитет лидера основан на способности сплачивать, объединять других для достижения групповой цели. Такое лицо регулирует взаимоотношения в группе, отстаи-

вает их ценности в межгрупповом общении, влияет на формирование мотивов и ценностей, и в некоторых случаях символизирует их.

Лишь определённые люди становятся лидерами, и не только ситуация или врождённые характеристики определяют их выдвижение. В процессе лидерства осуществляются следующие закономерности:

– если человек становится лидером в одной ситуации, то не исключено, что он может им стать и в другой;

– вследствие стереотипного восприятия человек, который проявляет себя как лидер в одной ситуации, рассматривается группой как лидер вообще;

– став лидером в одной ситуации, индивид приобретает авторитет, который, способствует избранию его лидером и в последующем;

– лидером чаще выбирают человека, который имеет мотивацию к достижению этого статуса [2, 3].

Становление человека в качестве лидера во многом обусловлено наличием у него наиболее востребованных группой качеств.

Коммуникативные и организаторские способности представляют собой важный компонент развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Коммуникативные и организаторские способности являются важными факторами для достижения успеха [1].

Профиль мышления, отображающий доминирующие способы переработки информации и уровень креативности, является важнейшей личностной характеристикой человека, определяющей его стиль деятельности, склонности и интересы.

Преобладающими типами мышления у организаторов являются образное мышление и креативность [4, 5].

Работа с лидерами в местах лишения свободы представляет сложную пенитенциарную проблему, для решения которой требуются значительные усилия сотрудников всех служб уголовно-исполнительной системы. Для этого необходимо изучать закономерности и механизмы проявлений психики у лидеров преступных групп, социально-психологические явления в их среде, особенности их личности.

Исследование Д. С. Пивкиной под нашим руководством выраженности лидерских тенденций у организаторов преступных групп, осуждённых за совершение преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков, проведённое на базе Федерального учреждения СИЗО Барнаула показало следующее.

Организаторы преступных групп выступают инициаторами преступления. Они обладают способностями координировать деятельность группы, им присуща способность убеждать, умение быстро находить эффективные пути и средства решения задач. Организатор может непосредственно участвовать в преступлении в качестве соисполнителя либо руководить действиями других соучастников.

Организатор как участник преступления, связанный с незаконным оборотом наркотиков – это лицо, которое организует и руководит деятельностью групп по приобретению, изготовлению и распространению наркотиков «на чёрном рынке».

Организаторами таких групп являются чаще всего мужчины молодого возврата (до 30 лет), имеющие семьи и постоянное место жительства.

Как правило, такие лица вины своей не признают и не раскаиваются в содеянном перед следственными и судебными органами, поэтому и в исправительном учреждении такие осуждённые не видят объективной необходимости исправления.

Показатель шкалы «выраженность лидерских тенденций» у организаторов говорит о том, что способность быть лидером у этих людей высокая.

Показатель по шкале «коммуникативные и организаторские способности» свидетельствует о высшем уровне их развития. Они не теряются в новой обстановке, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, проявляют инициативу в общении.

Преобладающим типом мышления у организаторов являются образное мышление и креативность. Они имеют способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задач.

Положительные корреляции между шкалой «выраженность лидерских тенденций» и шкалой «коммуникативные и организаторские способности» показывает, что чем более выражены лидерские тенденции, тем более выражены коммуникативные и организаторские способности лидеров преступных групп, и чем более выражены лидерские тенденции, тем более развито у них креативное мышление.

Таким образом, организаторы преступлений в сфере наркобизнеса обладают более выраженными лидерскими тенденциями, а так же коммуникативными и организаторскими способностями в сравнении с исполнителями преступлений такого рода. У организаторов боле развито креативное мышление, чем у исполнителей.

Библиографический список

1. Батаршев А. В. Организаторские и коммуникативные качества личности. – Талинн, 1998. – 189 с.

2. Бендас Т. В. Тендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 87–95.
3. Бендер П. У., Хеллман Э. Лидерство изнутри / пер. с англ. – М. : Попурри, 2005. – 303 с.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М., 1988.
5. Гурова Л. Л. Психология мышления. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.

ПСИХОВОЗРАСТНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

А. А. Ситников
Вятский социально-экономический институт
г. Киров, Россия

Summary. In this article author describes psychological factors of aging of citizenship of future jurists. Main attention is paid youthful reflection and self-appraisal. Also author emphasizes the social and cultural specificity of the students.

Key words: psychological factors of aging; citizenship; cultural specificity.

Наше внимание к психовозрастным факторам формирования гражданской позиции обусловлено тем, что каждому возрастному периоду развития личности свойственна определённая социальная ситуация развития, т. е. специфика отношения человека к социальной действительности, окружающей его.

«Возрастные категории, – писал, в своё время, И. С. Кон, – обозначают не просто хронологический возраст и определённую ступень индивидуального развития (созревания), но и определённый социальный статус, специфическое для данного возрастного слоя общественное положение и деятельность» [1, с. 7]. С одной стороны, люди разного возраста различаются по своей способности выполнять те или иные социальные функции, с другой стороны, набор прав и обязанностей, характер деятельности, закреплённый за данным возрастным слоем, определяют реальное общественное положение представителей этого слоя, их самосознание и уровень притязаний.

Юности как особому возрастному этапу свойственен, по мнению В. С. Мухиной, «напряжённый поиск своего места среди категорий добра и зла». Диапазон добра и зла в юности расширяется до предельных границ. «Юность стремится почувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всём том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человеческого». Лишь к концу юношеского этапа, по мнению этого автора, молодой человек начинает реально овладевать за-

щитными механизмами, укрепляющими его «Я» ... Развитая рефлексия даёт молодому человеку возможность для «тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и единовременно – холодного анализа и соотнесения интимного с нормативным» [2, с. 420, 422].

Роль юношеской рефлексии можно подчеркнуть, ссылаясь и на С. Л. Рубинштейна. В рассуждениях о двух основных способах существования человека (не выходящих за пределы непосредственных жизненных связей и занимающих позицию над ними) учёный указал, что с развитием рефлексии человек выходит «из полной поглощённости непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней». С этого разрыва непосредственных связей жизни и их восстановления на новой основе начинается второй способ существования человека. Несмотря на то, что С. Л. Рубинштейн не связывает закономерность такого «выхода» непосредственно с юностью, он, тем не менее, указывает на «ломку привычного уклада жизни» как «причину трудностей молодёжи» и источник «новой морали», которую нужно самостоятельно и сознательно выстроить. С этого «поворотного момента» начинается для молодёжи «философское осмысление жизни» [3, с. 79].

Глубина нравственных исканий в юности и значимость необходимой для этого почвы по-особому была отмечена Ф. М. Достоевским. Один из разделов своих дневниковых заметок писатель называет «Кое-что о молодёжи». Там он пишет, что «юное поколение обречено само отыскивать себе идеалы и высший смысл жизни. Но это отъединение их, это оставление на собственные силы ужасно» [4, с. 51]. Хотя указанная мысль была сформулирована в связи с современной Ф. М. Достоевскому действительностью, это не снижает её ценности как аргумента внутриличностных сложностей юношеского возраста вообще.

Комплексную оценку юности в единстве психовозрастного и социального дает М. И. Рожков, обосновав особую отрасль педагогики, изучающую педагогическое влияние на человека в юношеском возрасте, «в процессе личностного самоопределения и формирования его социально ориентированного мышления». В разделе «юногогики», посвящённом работе со студентами, учёный указывает, что специфика её обусловлена «характерными чертами представителей этой группы молодёжи, которая всегда отличалась активностью и самостоятельностью мышления» [5, с. 11, 150].

В юности молодой человек ориентирован на обретение научного представления о морали как о специфической форме общественного сознания. Именно в юности формируется понимание человеческого счастья, цели в жизни, нравственного иде-

ала. Это усиливает этический критицизм, который проявляется в отказе принимать всю этическую информацию на веру, в постоянном пересмотре принятых собой ранее понятий. Нравственная оценка и самооценка освобождаются при этом от прямолинейности, односторонности суждений и приобретают объективный многослойный характер; формируются устойчивые, сознательно выработанные представления о своих обязанностях и правах по отношению к обществу в целом и другим людям в частности.

В целом, как видим, психовозрастные факторы формирования гражданской позиции будущих юристов – это факторы рефлексии и её направленности, обеспечиваемой содержанием образования в вузе. Студенческая среда укрупняет возрастную предрасположенность юношей и девушек к выходу за границы обыденной социальной практики, открывая их сознание для системного, концептуально обеспеченного вовлечения в общественную жизнь.

Библиографический список

1. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. – Т. 24 (Дневники писателя). – М. : Наука. – 516 с.
2. Кон И. С. Открытие «Я». – М. : Прогресс, 1983. – 327 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М. : Наука, 1997. – С. 79.
5. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика : учебное пособие для вузов по специальности «Организация работы с молодежью». – М. : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

II. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ РЕБЁНКА В СТАНОВЛЕНИИ ЕГО ЛИЧНОСТИ

Ю. Ю. Сысоева
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита, Россия

Summary. The article analyses different viewpoints on definition of the notion “self-expression”. The author determines the essence of the notion “self-expression” in its creative aspect context. The importance of child’s creative self-expression in his personality formation is revealed.

Key words: self-expression; creative self-expression; childhood; childhood culture genesis; a man of culture; life self-fulfillment; personality formation.

Гуманизация современного образования актуализирует его ориентацию на процессы саморазвития, самоактуализации, самостроительства, самовыражения личности, необходимые для становления успешной личности, способной активно и конструктивно выражать себя в деятельности и общении, проектировании своей жизненной траектории, начиная с дошкольного детства. С этой точки зрения проблема самовыражения, как фактор становления личности (А. Ф. Лобова (Яфальян), А. С. Косогова, С. С. Брикунова, В. И. Салютнова), является значимой для педагогической науки. Анализируя сущность понятия «самовыражение», М. В. Деньгина указывает, что данный термин используется в научной литературе для обозначения особенного и единичного в человеке, а также для указания на целостность качеств личности, делающих её уникальной. Он обозначает определённый уровень развития.

А. Ф. Лобова (Яфальян) относит самовыражение к одним из фундаментальных понятий педагогики, поскольку оно представляет собой процесс самодвижения от реального к потенциальному, в котором у ребёнка появляется возможность пройти оптимальный путь общечеловеческого и эстетического становления [4]. Она считает, что самовыражение служит средством согласования внутреннего мира ребёнка с внешними проявлениями его мыслей и чувств, с его словами и поведением и обосновывает положение, что самовыражение способствует раскрытию творческих способностей [8, с. 20]. А. С. Косогова отмечает,

что самовыражение диалогично по своей природе, многопланово и имманентно жизнедеятельности любого человека безотносительно к сферам его жизнеосуществления. Оно акцентировано не столько на утверждении своего "Я", сколько на презентации "Я" с целью познания другого и самопознания, оценки и самооценки направлений и качества самоосуществления. Самовыражение человека – это отражение его желания быть понятым и принятым другими, это поиск того, что необходимо, чтобы быть понятым другими, это развитие своего "Я" и "Я" другого через вовлечение в сотворчество. Поэтому творческое самовыражение – проявление свободной воли, продуктивной для обеих взаимодействующих сторон [3].

Под самовыражением Е. А. Омельченко понимает стремление человека передать другим людям то, что значимо и ценно для него самого [6]. И. П. Шкуратова определяет его как широкий круг вербальных и невербальных поведенческих актов, которые человек использует для передачи информации о себе другим лицам и создания определённого образа себя [7, с. 38]. Н. Г. Чанилова и В. Ф. Шкель считают, что самовыражение есть способность человека к более полному проявлению своих наличных и потенциальных возможностей и представлений о себе, познаваемых и осваиваемых в процессах выделения себя из социума и идентификации с ним, направленное на качественное изменение своей личности, других людей, окружающего мира [9]. М. В. Деньгина доказывает, что самовыражение не только способ жизнедеятельности ребёнка, определяющий его самостоятельность, но и творчество самой жизнедеятельности [1].

Анализ научных исследований, раскрывающих сущностные характеристики самовыражения личности в различных видах деятельности, позволяет судить о многообразии сфер самовыражения человека и их применении. Например, выделяют индивидуальное, личностное (Н. Г. Чанилова, В. Ф. Шкель), творческое (С. С. Брикунова), эмоциональное самовыражение (Е. А. Шиндяева), самовыражение в общении (И. П. Шкуратова), в изобразительной деятельности (В. И. Салютнова), в процессе музыкального обучения (М. В. Деньгина), научно-исследовательской деятельности (Е. А. Омельченко), историко-ролевом движении (М. С. Горбулёва). В их работах представлены различные аспектные решения проблемы, способствующие феномену самовыражения. Так, Г. А. Гарипова и О. С. Булатова считают, что артистизм является общекультурной категорией и относится к различным областям человеческой деятельности: образу жизни, поведению, различным видам искусства, научной деятельности, поэтому определяет его не только как способность к перевоплощению, а как целостную систему личност-

ных качеств, способствующих свободному самовыражению личности. Терапию творческим самовыражением в психиатрической практике исследует М. Е. Бурно.

Исходя из анализа вышеперечисленных исследований, Б. Г. Ананьев рассматривает творчество в широком философско-психологическом понимании как важнейший вид человеческой духовно-практической деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей. Содержанием этой деятельности является целенаправленное изменение объективного мира, проявление индивидуальности человека, открытие новых смыслов осваиваемых культурных ценностей (А. А. Майер). Можно говорить о творчестве как неотъемлемом атрибуте процесса самовыражения.

В культурно-исторической парадигме специфика возрастных периодов детства и этапов социального становления человека раскрывается через понятия социальной ситуации развития (Л. С. Выготский). Как ведущий вид деятельности рассматривают творчество А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, общения – М. И. Лисина, психологических новообразований возраста – Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова и др. Как литический и критический периоды центральной психической функции рассматривают Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова. Нам представляется необходимым рассмотреть становление личности ребёнка в аспекте её самовыражения через понятие творческой активности как имманентного фактора развития ребёнка как субъекта деятельности и человека культуры. А. А. Майер считает, что достижения социализации связаны преимущественно с культурогенезом детства – результатами освоения мира культуры и становления мира ребёнка в единстве интериоризации и экстериоризации, опредмечивания и распредмечивания его жизненных сил. С этой точки зрения представляется необходимым рассмотреть творческое самовыражение в процессе вхождения ребёнка в мир культуры (культурогенез). А. А. Майер, выделяет следующие его стадии: адаптация, освоение, усвоение, присвоение и культуротворчество со специфическими акмеологическими характеристиками. Каждая стадия социализации ребёнка отличается его новым статусом как во внутреннем плане развития (субъект, личность, индивидуальность), так и во внешнем (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Они отражают ступени становления ребёнка, противоречия между актуальным уровнем его развития и его потенциальными возможностями в процессуально-динамических характеристиках. Это позволяет показать многообразие проявлений субъектности ребёнка как форм его жизненного самоосуществления, что сближает позицию А. А. Майера и научной школы

В. Е. Клочко в понимании жизненного самоосуществления, становления человека как «постоянного движения в сторону усложнения» и «открытия новых мерностей» [2]. Рассмотрение культурогенеза детства с точки зрения трансформационной онтологии бытия личности (М. Ш. Магомед-Эминов) как трансформации, преобразования возможности в действительность, позволяет понять, как конструируется конкретная история жизни, бытие личности в «со-бытии» с другими, в процессе смыслопорождения и смыслопостижения ценностей культуры и самовыражения в ней. Таким образом, культурогенез детства понимается нами, как начало становления личности в жизненном самоосуществлении, восхождения её к своему «акме».

Единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития ребёнка: сначала жизнетворчество, потом социотворчество, и культуротворчество, выражающее высший уровень развития субъектности ребёнка, связанное с созданием объективно или субъективно нового содержания культуры. Последующая стадия становления ребёнка определяет безграничные возможности самореализации ребенка в детстве – это собственно накопленное и реализуемое «акме» человека, актуализирующееся в дальнейшей жизни [5].

Стадии детского культурогенеза отличаются особой социальной ситуацией в развитии ребёнка, когда он, становясь взрослым, овладевает культурой, и когда происходит взаимодействие со значимым для него старшим (взрослым миром) и детским сообществом (детским миром). Стадиям культурогенеза, выделенным А. А. Майером, соответствуют три стадии самовыражения, предложенные в докторском исследовании А. Ф. Лобовой (Яфальян):

1) реальный и внутренний мир не расчленён (способ самовыражения спонтанно-интуитивный – ребёнок следует законам природы, но не освоил социальные законы) – соответствует этапу адаптивного детства (жизнетворчество);

2) реальный мир богаче, чем внутренний (способ самовыражения доверительно-регламентированный – ребёнок подчиняется социальным законам, которые управляют им) – соответствует этапу интегрированного детства (социотворчество);

3) внутренний мир богаче, чем реальный (способ самовыражения произвольно-творческий – ребёнок самопроизвольно выражает разнообразный опыт в деятельности) – соответствует этапу индивидуализированного детства (культуротворчество). Отсюда А. Ф. Лобова (Яфальян) рассматривает самовыражение в виде возрастной разновидности самостоятельности, присущей дошкольному возрасту, развивающееся в младшем школьном возрасте при создании эстетико-педагогических условий, пред-

ставляющем собой самопроизвольный акт, источник пробуждения эстетической активности, которая рождается под воздействием внутренних сил ребёнка, направленных на внешнее проявление. Взрослый в этом случае, выполняя фасилитирующую роль (А. Ф. Лобова (Яфальян), А. А. Майер), призван расширять культурное поле ребёнка, тем самым способствуя его саморазвитию (Кудрявцев).

Обобщая вышесказанное, можно выделить ряд характеристик, определяющих роль творческого самовыражения дошкольника в становлении личности. К наиболее существенным, по нашему мнению, относятся следующие:

– имманентность самовыражения в различных сферах жизнеосуществления человека;

– отождествление его с процессом самодвижения от реального к потенциальному в диалогическом общении с миром и другим;

– оптимальный путь общечеловеческого и эстетического становления;

– связь с процессами социализации-индивидуализации;

– персонализация в процессе самовыражения;

– создание определённого образа себя (имиджа);

– направленность на позитивное изменение (себя, других, окружающего мира);

– раскрытие творческих способностей личности, позволяющей ей быть успешной;

– педагогическая помощь и содействие творческому самовыражению дошкольника, исходя из возможностей и потребностей ребёнка и сущностных особенностей ситуации развития на каждом этапе становления личности.

Библиографический список

1. Деньгина М. В. Теоретико-методологические основы самовыражения школьников в процессе музыкального обучения // Омский научный вестник. – 2010. – № 3–88. – С. 242–246.
2. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.
3. Косогова А. С. Становление педагога : монография. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001. – 178 с.
4. Лобова А. Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 34 с.
5. Майер А. А. Вклад философии дошкольного образования в определение перспектив человекосообразного образования // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 2. – С. 92–95.

6. Омельченко Е. А. Возможности самовыражения студентов вуза в ходе научно-исследовательской деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 126–128.
7. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении : монография. – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
8. Яфальян (Лобова) А. Ф. Школа самовыражения. – Ростов н/Д. : Феникс, 2011. – 444 с.
9. Чанилова Н. Г., Шкель В. Ф. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции учащихся в социальное пространство / Научно-практическая конференция 20–21 февраля 2002 года. СарИПКиПРО. URL: http:// edc.saratov.ru/gouconf/cham.phtml.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Т. В. Скрапстынь
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Summary. This article describes the possibility of thinking through a pre-school games. The system of training for the development of thinking in preschool age children using computer games, implemented in the framework of the circle of further education.

Key words: computer games; preschool thinking; mental operations; analysis; synthesis; comparison; and classification.

Бурное развитие современных информационных компьютерных технологий и их внедрение во все сферы жизни человека наложили определённый отпечаток и на развитие личности современного ребёнка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер любимой практической деятельности дошкольника – игры, изменяются и его любимые герои и увлечения. Как отечественные, так и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что развитие, обучение и воспитание детей дошкольного возраста посредством компьютера должно происходить в рамках игровой деятельности, которую с успехом можно реализовать, используя дидактические компьютерные игры. Они оптимально подходят для задач развития, обучения и воспитания детей посредством компьютера.

Специальные компьютерные игры позволяют развивать у дошкольников абстрактное, логическое, оперативное мышление, умение прогнозировать. Они дают возможность ребёнку менять по своему усмотрению стратегию решения, пользоваться различными уровнями усложнения материала и другими вида-

ми компьютерной помощи. Компьютер предоставляет ребёнку разнообразный красочный материал для осуществления его творческого замысла, т. к. экспериментировать можно бесконечно. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими возможностями позволяет не только повысить заинтересованность детей в занятиях, индивидуализировать процесс обучения, но и развивает зрительно-двигательную координацию, активизирует мыслительную деятельность дошкольников.

Компьютерные игры и дидактические задания, используемые для детей старшего дошкольного возраста, строятся по принципу самоконтроля. Сам сюжет игры подсказывает детям, верное или неверное решение они приняли. В дошкольном возрасте широко используются приёмы внешнего поощрения: при правильном решении игровых задач ребёнок слышит весёлую музыку, либо видит печальное лицо, если задача неправильно решена. Дети ждут оценки, эмоционально реагируют на её характер. У них отмечается яркое эмоциональное положительное отношение к занятиям, к компьютеру. Компьютерная игра задействует все виды анализаторов ребёнка: он видит яркую картинку, персонажи игры могут передвигаться, издавать различные звуки, появляться и исчезать. Ребёнок может не просто констатировать увиденное на экране, но и выступать в качестве режиссёра, поскольку сам активно управляет игрой.

Одной из важнейших характеристик компьютерных игр является их обучающая функция. Компьютерные игры помогают закрепить и уточнить конкретное содержание; способствуют совершенствованию наглядно-действенного мышления, переводу его в наглядно-образный план; учат анализировать, сравнивать, обобщать предметы; требуют умения сосредоточиться на учебной задаче, запоминать условия, выполнять их правильно; формируют элементарные формы логического мышления.

Нами была разработана система занятий по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с использованием компьютерных игр, которая реализовывалась в рамках работы кружка дополнительного образования «Компьютошка».

Система занятий кружка дополнительного образования «Компьютошка» ориентирована на развитие основных мыслительных операций, основных свойств внимания и памяти старших дошкольников. Отработка навыков работы с компьютером (восприятие информации с экрана, её анализ, управление мышью и клавиатурой); развитие креативности детей посредством использования компьютерных игр; расширение кругозора детей – всё это развивает у них потребности в сотрудничестве, взаимодействии со сверстниками. Развивается произволь-

ность – через формирование умения подчинять свои интересы определённым правилам.

Система занятий в кружке дополнительного образования «Компьютошка» осуществлялась поэтапно:

I этап. «Подготовительно-ознакомительный». Направлен он на эмоциональную и физическую подготовку ребёнка к использованию компьютерных игр в процессе занятия в соответствии с поставленными задачами. В начале занятия проводилась гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика для подготовки зрительного и моторного анализаторов к работе. Дети вводились в проблемную ситуацию, то есть давалась установка на игру.

II этап. «Основной-обучающий». На данном этапе решались образовательные задачи, отвечающие целям занятия (презентация игры, мотивация и психологический комфорт). Постепенно и поэтапно усложнялись виды работы, переходя от простых к более сложным заданиям, давалась оценка самих результатов и способов их достижения.

III этап. «Заключительно-диагностический». Он необходим для совместной, а затем и самостоятельной оценки ребёнком результатов деятельности. Функции контролёра правильности решения задач выполнял компьютер. А педагог становился партнёром, способным оказать помощь ребёнку, когда она ему потребуется, и фиксировал уровень успешности выполнения ребёнком задания в таблицу. В заключительной части также уделялось внимание гимнастике для глаз и релаксационным упражнениям под музыкальное сопровождение.

Работа с компьютером осуществлялась в следующих формах: демонстрационной (работу на компьютере выполняет педагог, а воспитанники наблюдают); фронтальной (не длительная, но синхронная работа воспитанников по освоению или закреплению материала под руководством педагога); самостоятельной (выполнение самостоятельной работы с компьютером).

Общение детей дошкольного возраста с компьютером в кружке «Компьютошка» мы начинали с компьютерных игр и заданий, тщательно подобранных с учётом возраста и учебной направленности.

В заданиях на развитие мышления дошкольников был сделан акцент на формирование мыслительных операций: умений проводить обобщение, отыскивать закономерности, осуществлять классификацию по заданному или найденному признаку, производить сравнение, указывая сходство и различия двух и более предметов. В связи с поставленными целями использовалась система игр и заданий логического содержания, решение которых требовало от детей построения цепочки точ-

ных логических рассуждений с правильными промежуточными и итоговыми умозаключениями. Это такие компьютерные игры, как «Мудрый крот», «Перевозчик», «Монах», «Конюх», «Переливашка» и др.

В развитии старших дошкольников большую роль играли задачи и учебные задания, формирующие комбинаторный стиль мышления, характерная черта которого – целенаправленный перебор определённым образом ограниченного круга возможностей при поиске решения. Решение задач такого вида предполагает фиксацию всего множества решений, которые сначала могут быть найдены в ходе практического перебора всех возможных случаев, а затем уже мысленной деятельности, с использованием различных форм записи, включая и использование символов. Число используемых объектов в задании, как правило, невелико, т. к. это даёт возможность более глубокого осмысления характера отыскиваемых соединений и закономерности при поиске решений. Для реализации этого направления нами использовались такие компьютерные игры, как «Раскрась флаги», «Найди все дороги», «Чудо-мешочек» и др.

По истечении 4-х месяцев занятий детей в кружке дополнительного образования «Компьютошка» нами был сделан сравнительный анализ результативности усвоения программного материала экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой, который позволил сделать следующие выводы:

- компьютерные игры удовлетворяют главную потребность дошкольника обучаться, играя, развиваться в игре;
- занятия с применением компьютерных игр развивают мышление дошкольников, вызывают у детей интерес и стремление достичь поставленной цели;
- сочетание игр на компьютерной основе с традиционными средствами позволяют оптимизировать процесс работы, повышают мотивацию дошкольников к обучению;
- в процессе занятий с применением компьютерных игр у ребёнка постоянно присутствуют положительные эмоциональные реакции, что благоприятно влияет на его развитие.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В РАЗВЕДЁННОЙ СЕМЬЕ

Т. В. Савкова, Н. В. Иванова
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия

Summary. Currently, there is a rapid increase in the number of divorces. The fact that divorce is a manifestation of the child's negative qualities such as aggressiveness, anxiety, self-doubt, which is confirmed by the results of a survey of children.

We propose to correct emotional disorders in children from divorced families and the development of their positive outlook in life, a correctional program, which is based on the method fairytale therapy.

The program is built based on the level of development of children, their age and individual characteristics.

Key words: divorce; child; negative manifestations; fairytale therapy.

В настоящее время наблюдается стремительный рост количества разводов. По данным статистики, каждый год в России регистрируется 500–600 тыс. разводов, в результате чего от 400 до 600 тыс. детей остаются с одним из родителей, в подавляющем большинстве с матерью. Жизнь и условия воспитания ребёнка без отца имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни ребёнка в полной семье.

В неполной семье, особенно образовавшейся после развода, отношения между оставшимся родителем и ребёнком могут развиваться по модели «культа самопожертвования», когда родители и дети связаны друг с другом не только любовью и заботой, но и страданием, болью, печалью [2]. Когда родитель погружается в мир своих переживаний, он эмоционально «покидает» своего ребёнка, от чего дети начинают слабеть душой и телом, ощущая не только потерю отца, но и – отчасти – матери [3].

Ряд специалистов (В. И. Буянов, В. А. Сысенко, В. М. Целуйко), на работы которых мы опирались в своём исследовании, свидетельствуют о травмирующей роли развода на личность ребёнка. Факт развода вызывает такие тяжёлые последствия, как неврозы, депрессивные состояния и различные нарушения в поведении [1]. Однако, на наш взгляд, вопрос о том, являются ли эти отклонения временными или сохраняются спустя несколько лет после расторжения брака, остаётся открытым.

Учитывая массовый характер такого явления, как разведённая семья, мы провели экспериментальное исследование, цель которого – изучить особенности эмоционального самочувствия ребёнка-дошкольника в разведённой семье.

Эксперимент проводился нами на базе МДОУ № 86 г. Череповца. В нём участвовали 16 детей 6–7-ми лет: 8 из полной семьи, 8 из неполной семьи.

Методы исследования: методика «Кактус» с целью определения эмоциональных состояний ребёнка, наличие агрессивности, её направленность, интенсивность. Методика «Исследования эмоциональных состояний» с целью оценки эмоционального состояния ребёнка через изменение сдвига чувствительности по трём цветам.

Данные, которые мы получили в ходе обследования детей, показывают следующие результаты:

1. У детей из полных семей в целом эмоциональное состояние достаточно благоприятное. Для них, как показывает наше исследование, не свойственна зависимость, неуверенность в себе, чувство одиночества, отсутствие стремления к домашней защите, тревожность.

2. Данные, полученные при интерпретации рисунков детей из неполных семей, свидетельствуют о наличии чувства одиночества (47 %), скрытности (43 %), ярко выраженной агрессивности (56 %), о чём свидетельствует наличие иголок, достаточно близко расположенных друг к другу). Выявлены также импульсивность (67 %) – об этом говорит сильный нажим карандаша; тревожность (71 %), на что указывает внутренняя штриховка прерывистыми линиями. Для этих детей присуще чувство одиночества, отсутствие стремления к домашней защите (82 %).

Следовательно, эмоциональное состояние детей из неполных семей характеризуется присутствием достаточно негативных качеств, таких как агрессивность, тревожность, импульсивность, неуверенность в себе, зависимость, чувство одиночества, что, в свою очередь, доставляет ребёнку отрицательные переживания.

На основе результатов, полученных в ходе нашего исследования, нами была разработана сказкотерапевтическая коррекционная программа.

Сказкотерапия наиболее детский метод психотерапии, потому что она обращена к чистому детскому началу каждого человека. Через восприятие сказок мы воспитываем ребёнка, развиваем его внутренний мир, лечим душу, даём знания о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки, а также помогаем ему лучше узнать и понять самого себя.

Данная программа состоит из серии специально организованных коррекционных занятий, составленных с учётом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Программа включает в себя девять занятий. Занятия проводятся в виде тренинга.

Цель каждого занятия – коррекция эмоциональных нарушений у детей из разведённых семей и развитие у них позитивной жизненной перспективы.

В основу разработки сказкотерапевтических занятий, легли работы Л. Коротковой и Д. Бретт.

Мы разработали серию занятий. Она включает игровые упражнения, позволяющие ребёнку раскрепоститься, быть самим собой; психологические «зарядки», что обеспечивает положительный настрой ребёнка на последующее взаимодействие на занятиях. Проводим беседы, посредством которых взрослый определяет основные эмоциональные нарушения у ребёнка, разминки, с помощью которых ребёнок узнает различные способы преодоления своих страхов. Используется рисование детьми своего имени, своих страхов, несуществующего животного, своей семьи, что способствует выявлению отношения или состояния ребёнка, того, о чём он не хочет или не может говорить вслух.

Приоритетное место, по нашему мнению, следует отвести сказке как методу коррекции эмоционального состояния детей, переживших развод. В рамках наших занятий используется именно сказка, так как она органично синтезируется со всеми вышеперечисленными методами психотерапии, применима как в индивидуальной работе, так и в групповой.

Тексты сказок подобраны нами таким образом, чтобы ребёнок мог прочувствовать реально сложившуюся стрессовую ситуацию посредством сказок, герои которых находятся в аналогичной обстановке. Ребёнок вместе с героями переживает шаг за шагом чувства одиночества, обиды, вины, страха, ненависти к разводящимся родителям. Но в конечном итоге предполагается, что он в течение всех занятий прослеживает совместно с психологом развитие событий и отношение к ним главных героини/героя. Идёт обсуждение того, что даже если события приносят боль и душевные травмы, то человек всё-таки способен преодолеть их и выйти к свету.

Библиографический список

1. Буянов М. И. Ребёнку нужна родительская любовь. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
2. Сысенко В. А. Разводы: динамика, мотивы, последствия // Социологические исследования. – 1998. – № 2.– 25 с.
3. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М., 2004. – 272 с.

ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н. Л. Кучинская
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Беларусь

Summary. In this article root causes of conflicts in child-parent relations are examined. The conflicts of adolescents with parents are generated by complex conditions: age specifics, family relations, sociocultural environment, that make general social situation of a child growth. Psychological determinants of adolescent conflicts are revealed in this article.

Key words: causes of conflict; the determinants of adolescent conflict.

Детско-родительские отношения, с одной стороны, выступают в качестве регуляторов поведения их участников, а с другой – опосредуют развитие личности ребёнка. Эти отношения проявляются в системе разнообразных чувств, переживаний, стиле общения родителей и детей, поведенческих стереотипах, практикуемых в этом общении.

В многочисленных исследованиях подросткового периода (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, С. Холл и др.) подчёркивается его критический, переходный характер, когда ломаются и перестраиваются прежние отношения ребёнка к самому себе, к окружающим и к миру в целом. Эти кардинальные изменения порождают неизбежные конфликты развивающейся личности, как с другими людьми, так и с самим собой.

Отечественные психологи (Г. А. Шевчук, А. С. Шевчук, О. В. Наконечная) выделяют три вида психологических детерминант подростковой конфликтности. Это детерминанты, связанные с психофизиологическими особенностями развития (особенности нервной системы); собственно психологические детерминанты – особенности личности (уровень самооценки, акцентуации характера); социальные детермианты – факторы микро- и макросреды [2, с. 3].

Причины конфликтов подростков с родителями имеют возрастную динамику, отражающую становление ведущих потребностей подросткового возраста: у младших подростков преобладают конфликты, связанные с учёбой (снижение успеваемости и падение интереса к учению), у старших наиболее распространённой причиной конфликтов с родителями становится «несовпадение взглядов на жизнь», нежелание принимать точку зрения родителей [3, с. 5].

Почувствовав себя взрослым, подросток стремится занять равную с взрослыми социальную позицию. Родители, не желая

видеть в ребёнке самостоятельную личность, ведут себя авторитарно, требуя от него безоговорочного послушания, выполнения установленных ими обязанностей. Отношение родителей к подростку продолжает строиться на тех же принципах, что и на более ранних этапах онтогенетического развития, обеспечивающих возможность контролировать, запрещать, наказывать. Непонимание родителями мотивов поведения подростка приводит к тому, что он начинает отрицательно реагировать на полезные для него требования взрослых (Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.) [4, с. 10].

Подросток стремиться оградить от взрослых некоторые аспекты своей жизни, такие как отношения со сверстниками, увлечения, внешний вид. Большинство конфликтов вытекает, таким образом, из напряжённости, создаваемой потребностью подростков в самостоятельности и сознанием родителями своей ответственности.

Подлинные причины конфликта иногда трудно обнаружить из-за различных психологических моментов. Во-первых, в любом конфликте рациональное начало, как правило, скрыто за эмоциями. Во-вторых, подлинные причины конфликта могут быть надёжно скрыты и психологически защищены в глубине подсознания и проявляться на поверхности только в виде приемлемых для Я-концепции мотивировок. В-третьих, причины конфликтов могут быть неуловимыми из-за так называемого закона круговой каузальности (причинности) отношений [1, с. 107].

В конфликте, бесспорно, есть риск разрушения отношений, опасность непреодоления кризиса, но есть также и благоприятная возможность выхода на новый уровень отношений, конструктивного преодоления кризиса и обретения новых жизненных возможностей.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Воспитанник И. В. Психологические детерминанты межличностного конфликта у девочек-подростков : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 2006. – 19 с.
3. Тарабаева В. Б. Психологические причины конфликтов подростков с родителями : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 1996. – 21 с.
4. Харинова И. В. Особенности отношений межличностной значимости подростка с его ближайшим окружением : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2006. – 24 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ[1]

Е. А. Ипполитова
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия

Summary. The paper presents the results of a comparative analysis of the concepts of family men and women aged 26–35, 36–45 and 46–60 years.
Key words: social representations; family; men; women; age stages.

Актуальность темы исследования обусловливается логикой развития представлений о семье в современной культуре, изменением образа семьи в массовом сознании россиян. В условиях социальных трансформаций разрушается предписанный традиционной культурой набор полоролевых и семейных стереотипов поведения, что может являться дезорганизующим фактором в сфере супружеских отношений. На всей территории России указанная ситуация обозначена особенно остро и является пока трудноразрешимой, что подтверждает необходимость изучения социальных представлений в сфере семейных отношений как теоретической базы для оказания психологической помощи современным семьям.

К настоящему моменту традиция изучения социальных представлений человека в психологии и социологии была заложена в рамках французской школы (С. Московичи (1976, 1992), Д. Жоделе (1989), Ж. К. Абрик (1994), В. Дуаз (1994) и др.). В концепции С. Московичи социальные представления рассматриваются как свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения. Отмечается детерминированность социальных представлений одновременно самим субъектом (его историей, жизнью), социальной и идеологической системой, в которую он включён, и природой связей субъекта с социальной системой [1].

В современной отечественной социальной психологии социальные представления изучаются как одно из функционально образующих социальное мышление процедур такими учеными, как К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Г. Э. Белицкая, Т. П. Емельянова, В. В. Знаков и др. [2].

По мнению А. И. Донцова и Т. П. Емельяновой, концепция социальных представлений «...хотя и претендует порой на гло-

[1] Статья подготовлена при поддержке гранта Президента Российской Федерации (МК-4817.2011.6)

бальные обобщения, в сущности представляет собой конкретные объяснительные модели, отражающие определённый подход к явлению или их классу». Социальные представления выполняют ряд функций, например, функция инструментального познания, характеризующаяся описанием, классификацией и объяснением событий и явлений, функция опосредования (или регуляции поведения). А также они выполняют функцию адаптации, которая характеризуется интеграцией новых и уже сложившихся знаний о событиях или явлениях, т. е. адаптацией поступающей информации о событиях, явлениях, феноменах. Эта функция способствует сохранению сложившейся картины мира субъекта [3].

На сегодняшний день концепция социальных представлений обладает богатым теоретическим и экспериментальным материалом. В русле данной проблематики производится достаточно много исследований, в том числе направленных на выявление специфики их содержания, обусловленной принадлежностью к определённому полу, возрастной группе, поколению.

В этой связи было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление специфики содержания представлений о семье мужчин и женщин молодого, среднего и зрелого возраста. В исследовании использовался комплекс методов: изучение и анализ научно-теоретических источников по проблеме, экспертный опрос, семантический дифференциал Ч. Осгуда, методы статистического анализа данных (расчёт средних значений, непараметрический Т-критерий Уилкоксона, критерий Манна-Уитни) с применением компьютерного пакета программ SPSS 17.0. В качестве респондентов выступили мужчины и женщины в возрасте 26–60 лет. Исследование выполнено совместно с Н. В. Рождественским в рамках подготовки выпускной квалификационной работы.

В результате применения метода семантического дифференциала выявлены представления о современной семье, характерные для разных возрастных групп и специфичные для мужчин и женщин.

Так, сравнение между собой групп мужчин и женщин в возрасте от 26 до 35 лет при помощи критерия Манна-Уитни показало ($p \leq 0{,}05$), что в представлениях мужчин современная семья является более спокойной, чем в представлениях женщин. Анализируя различия на уровне статистической тенденции ($p \leq 0{,}1$) было выявлено, что мужчины 26–35 лет в сравнении с женщинами представляют современную семью как более весёлую, гармоничную, единую, комфортную, спортивную и менее религиозную.

В свою очередь сравнение между собой групп мужчин и женщин в возрасте от 36 до 45 лет при помощи критерия Манна-Уитни показало, что достоверных различий ($p \leq 0,05$) в оценках по дескрипторам нет. В представлениях мужчин и женщин данной возрастной группы, предложенные характеристики современной семьи имеют равную интенсивность.

В более старшей возрастной группе 26–35 лет в представлениях мужчин современная семья видится более закрытой и менее многодетной, чем в представлениях женщин, а так же менее традиционной ($p \leq 0,05$).

Сравнительный анализ групп женщин разного возраста: 26–45 лет и 46–60 лет позволил установить, что в более зрелом возрасте женщины склонны оценивать современную семью как менее интересную, мирную и весёлую ($p \leq 0,05$). Кроме того, в группах мужчин 26–45 и 46–60 лет были выявлены достоверные различия ($p \leq 0,05$) по всем дескрипторам, выделенным для оценок семьи. Следовательно, мужчины в возрасте от 26 до 45 лет, по сравнению с мужчинами в возрасте от 46 до 60 лет, представляют современную семью как более весёлую, спокойную, лёгкую, счастливую, оптимистичную, гармоничную. Они характеризуют её как разнообразную, интересную, единую, насыщенную, любящую, комфортную. Семья в их представлении должна быть обеспеченная, открытая, спортивная, привлекательная, бурная, творческая.

Таким образом, на основе анализа особенностей представлений о современной семье мужчин и женщин на разных возрастных этапах можно сделать следующие выводы:

1. Особенности представлений о современной семье мужчин и женщин в возрасте 26–35 лет проявляются в выраженности таких характеристик, как разнообразная, интересная, образованная – по сравнению с представителями более старших возрастных групп. В молодости представления о современной семье мужчин более оптимистичны, чем у женщин.
2. Мужчинам в возрасте 46–60 лет семья представляется более закрытой, менее традиционной и с меньшим количеством детей, чем женщинам.
3. Женщины в возрасте 26–45 лет представляют современную семью как более интересную, мирную и весёлую – по сравнению с женщинами 46–60 лет.
4. Мужчины в возрасте 26–45 лет представляют семью как более позитивную (весёлую, лёгкую, счастливую, оптимистичную, любящую и т.д.) – по сравнению с мужчинам 46–60 лет.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов. – М. : Высшая школа, 2003. – 450 с.
3. Донцов А. И., Емельянова Т. П. Концепция "социальных представлений" в современной французской психологии. – М., 1987. – 427 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С СЕМЬЯМИ ПОДРОСТКОВ

М. В. Бростюк
Астраханский государственный колледж профессиональных технологий, г. Астрахань, Россия

Summary. Society is interested in actively serving the family is able to develop and implement its own strategy, to ensure not only survival, but also development.

The need for strong state family policy primarily due to the needs of society.

The presence of a family of complex-enriched sample, what are the parents, greatly facilitates the normal mental and moral development of the child, allows him to more fully express and realize their potential.

The effective work of educational psychologist with the family becomes a prerequisite for the formation of a new relationship between parents, allowing the development of positive personality traits and the development of spiritual and cultural level of the family relations, increase the level of psychological, educational enlightenment in the modern world.

Key words: needs of society; complex-enriched sample; normal mental; moral development.

По своему предназначению семья является союзником общества в решении его коренных проблем, утверждении нравственных устоев, социализации детей, развитии культуры и экономики. Общество заинтересовано в активно действующей семье, способной выработать и реализовать собственную жизненную стратегию, обеспечить не только своё выживание, но и развитие. Поэтому семейная политика имеет особое значение в наше время, когда процессы трансформации семьи, сами по себе протекающие болезненно и противоречиво, переплетаются с острейшими проблемами, вызванными социально-экономическим кризисом. Необходимость сильной государственной семейной политики, прежде всего, обусловлена общественными потребностями.

Оптимальные возможности для интенсивного общения и развития ребенка с взрослым создаёт семья. Семья не однородная, а дифференцированная социальная группа, в которой

представлены различные возрастные, половые, профессиональные «подсистемы». Наличие в семье сложного обогащённого образца, каковым выступают родители, значительно облегчает нормальное психическое и нравственное развитие ребёнка, позволяет ему наиболее полно проявить и реализовать свои возможности.

К подростковому возрасту опыт общения с родителями достаточно богат. Подростки уже в большей мере берут на себя ответственность за своё поведение, успехи в учебе и т. д., соответственно, отношения с семьей претерпевают определённые изменения. Нередко случается, что в момент, когда подросток больше всего нуждается в совете или просто в поддержке взрослых, у родителей оказывается масса своих проблем. Поэтому используемая нами форма взаимодействия с родителями и подростками оказывается актуальной.

Изменения, происходящие в детско-родительских отношениях, естественны. Семье важно помнить, что те и другие должны привыкнуть к довольно заметным переменам в их социальной роли. В этот момент возникает конфликт, когда подростки считают себя взрослыми, имеющими право на самостоятельное решение, а родители считают их полностью зависимыми от них.

Данный конфликт представляет наибольший интерес. Так как подросток, обучающийся в профессиональном учебном заведении, требует ещё большей самостоятельности. Поскольку условия жизни коренным образом поменялись, подросток уже получает профессию и требует от родителей ещё большей свободы. Но родители забывают об этом или не желают с этим мириться, тем самым отстраняя его от ответственности за свою судьбу. Такая опека обоснована, по мнению родителей, тем, что они испытывают страх за физическое и психологическое здоровье своих детей.

Эффективная работа педагога-психолога с семьёй становится предпосылкой к формированию нового отношения родителей, способствующего развитию положительных качеств личности, развития духовного и культурного уровня семейных отношений, повышению уровня психологической, педагогической просвещённости в современном мире.

Критерием эффективности взаимодействия педагога-психолога с родителями служит сформированность понимания ими сильных и слабых сторон ребёнка, уважительное отношение к нему как к личности и гордость за его достижения в саморазвитии.

Родителей подростков, обучающихся в среднем профессиональном учебном заведении, сложно пригласить на беседу, поэтому для взаимодействия будут полезны любые формы.

Актуальным и современным методом взаимодействия является консультирование родителей через Интернет. Для этого на сайте учебного заведения создаётся страница для родителей, на которой педагог-психолог размещает информацию.

Эффективен вариант общения по электронной почте, для этого указывается адрес почтового ящика, на который родители и подростки могут присылать свои вопросы.

Как показывает практика обращений подростков и родителей, большой процент составляют вопросы внутрисемейных отношений, которые выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Найти достойный выход из подобных ситуаций нелегко, но возможно. Часто родители и дети чувствуют себя запутавшимися и не видят никакого взаимоприемлемого решения. Поэтому одной из главных задач педагога-психолога является обеспечение семьи необходимыми психологическими знаниями, позволяющими конфликтной семье избежать отрицательного опыта общения, не утратить веру в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, не накапливать отрицательные эмоции, исключить появление психотравм.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М. : Академия, 1997.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1968.
3. Гозман Л. Я., Шлягина Е. И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. – 1985. – № 2.
4. Дружинина В. Н. Психология семьи. – М. : КСП, 1996.
5. Желдак И. М. Искусство быть семьей. – Минск : Лерокс, 1998.
6. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. – М., Педагогика, 1997.
7. Рахманина И. Н. Работа психолога с семьями подростков : методическое пособие. – Астрахань, 2005.
8. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. – 2000. – № 3.
9. Эйдемиллер Э. Г. Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – Спб. : Питер, 1996.
10. Эйдемиллер Э. Г. Юстицкий В. В. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М., Спб, 1996.

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ КАК МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ СЕМЬЁЙ И ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

А. Г. Бережная
Центр развития ребёнка – детский сад № 109,
г. Череповец, Россия

Summary. The article presents the family club work experience-interactions/communication between parents and preschool institution. The development stages, organization forms and activity content of family club are considered in the article. The examples of family lounge practice are given.

Key words: family club; socio-psychological lounge; children; parents.

В настоящее время возникает много вопросов в связи с переходом от публичного образования (имеющего приоритетом социальную функцию) к концепции образования как сферы услуг. Но уже сейчас очевидно, что для коренной перестройки системы дошкольного образования большое значение будет иметь позиция такого важного социального института, каким является семья. Родители и педагоги детского сада – воспитатели одних и тех же детей. Поэтому результат их деятельности может быть успешным только тогда, когда они станут союзниками. Этому союзу единомышленников наиболее соответствует понятие «сотрудничество» по выполнению общей задачи.

Перед специалистами социально-психологической службы дошкольного образовательного учреждения возникла необходимость профессиональной поддержки и максимально раннего включения родителей в образовательный процесс в интересах развития и психологической безопасности ребёнка. В связи с этим начался поиск оптимальной формы сотрудничества между детским садом и родителями. Такой формой работы стал семейный клуб «Растём вместе», направленный на решение следующих задач: повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей, содействие гармонизации семейных отношений, развитие сотрудничества между семьёй и дошкольным учреждением.

На I этапе работы социально-психологической службы сформировались основные направления деятельности семейного клуба:

– эффективное взаимодействие на основе сотрудничества родителей – детей – педагогов;

– просвещение – обеспечение родителей информацией по вопросам воспитания, обучения, развития и оздоровления детей;

– консультирование – оказание конкретной помощи родителям в анализе и решении актуальных проблем воспитания детей;

– профилактика – разработка конкретных рекомендаций родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития для предупреждения возникновения проблем у детей.

Деятельность клуба выстроилась в соответствии со следующими блоками:

– «Наш малыш». Группы детей от 1,5 до 3 лет. Формируется в соответствии с задачами развития и образования раннего дошкольного возраста.

– «Мы – монтессорианцы». Разновозрастные группы детей от 3 до 7 лет. Формируется в соответствии с особенностями педагогической технологии Марии Монтессори.

– «Родительская академия». Типовые дошкольные группы детского сада.

Формируется по запросу педагогов, родителей, администрации. Характеризуется мобильностью, оперативным решением возникших проблем, включённостью родителей в образовательный процесс.

По каждому организационному блоку было разработано перспективное планирование на текущий год с учётом возрастных особенностей, актуальных проблем и предложений родителей.

Таким образом, на I этапе работы была сформирована нормативно-правовая база деятельности семейного клуба: положение, структура, планирование.

II этап деятельности клуба «Растём вместе» характеризовался поиском эффективных форм работы, использованием информационных и компьютерных технологий в работе со всеми субъектами образовательного процесса: педагогами, детьми, родителями.

Наиболее востребованная родителями и детьми форма взаимодействия – социально-психологическая гостиная, которая предполагает свободное общение, наличие гостей, «живой диалог» на равных. Социально-психологическая гостиная строится на принципах добровольности, личной заинтересованности, взаимоуважения, открытости. Постепенно была разработана технология подготовки и проведения гостиной.

Структура социально-психологической гостиной состоит из трёх частей.

1 часть. Информационная.

Родители получают необходимую информацию по теме мероприятия, например: «Кризис трёх лет»; «Девочки и мальчики – два разных мира», «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались!». Эта часть может проходить в разных органи-

зационных формах: беседа, «круглый стол», решение проблемных ситуаций; практикум с элементами тренинга и другое. В зависимости от темы возможно приглашение более узких специалистов, как из детского сада, так и из других учреждений: учителя-логопеда, шеф-повара, медицинского работника, инструктора по физкультуре, школьного учителя. Для присутствующих подготавливаются буклеты, памятки, рекомендации, специальная выставка литературы по теме мероприятия.

2 часть. Просмотр видеофильма.

Видеофильм – это непременная часть социально-психологической гостиной. Родители имеют возможность увидеть своих детей в разных ситуациях: степень участия ребёнка в совместной организованной деятельности, проявление самостоятельности в режимных моментах, общение и взаимодействие ребёнка в играх и т. д. Принцип открытости позволяет родителям увидеть своих детей с другой, незнакомой им стороны. Оказывается, их дети сами, без капризов, умеют одеваться, есть; спокойно и крепко спят, с ними проводят интересные занятия и много играют! Десять минут видеофильма позволяют превратить родителей в своих союзников в воспитании и развитии детей. Общий позитивный эмоциональный настрой позволяет сблизиться, положить начало доверительным отношениям между родителями и специалистами детского сада.

3 часть. Взаимодействие родителей и детей под руководством и с участием специалистов: социального педагога и педагога-психолога.

Заключительная часть проходит в музыкальном зале в различных формах: развлечения (совместный просмотр сказки с использованием различных видов театра, игры-путешествия, появление сказочных героев, сюрпризные моменты); соревнования, викторины (совместные переживания сближают участников); совместные игры (родители знакомятся с различными подвижными играми – пальчиковыми, телесно-ориентированными, двигательными, получают возможность взаимодействовать с ребёнком в игре); совместное творчество родителей, детей и педагогов (лепка из солёного теста, составление коллажей, рисунков, поделок с применением различных изобразительных техник).

Через совместную деятельность родители лучше понимают чувства и переживания ребёнка. Совместная деятельность способствует созданию позитивного психологического настроя, даёт возможность почувствовать общность группы и каждой семьи в отдельности, знакомит родителей с вариантами домашних занятий с ребёнком.

Информацию и фотографии по результатам прошедшего мероприятия родители могут увидеть в яркой, красочной газете дошкольного учреждения «Новости Кузнечика», на сайте детского сада, а также оставить свои отзывы и предложения по дальнейшей совместной деятельности через электронную почту.

Разработанная технология подготовки и проведения социально-психологической гостиной дала возможность более полноценно и активно задействовать родителей и детей в совместной деятельности, вовлечь родителей в сотрудничество.

Следующий III этап деятельности семейного клуба «Растём вместе» предполагает развитие новых нетрадиционных форм взаимодействия детского сада и семьи, таких как:

– коммуникации через сайт учреждения. Рубрики: «Родительская академия», «Спрашивайте – отвечаем», «Новинки», «Наши замечательные семьи». Видеоконференция «Давайте обсудим!». Почта и телефон «Доверие»;

– «Маршрут выходного дня» (форма взаимодействия детского сада и семьи за рамками учреждения, ориентированного на сотрудничество равноответственных, равнозначных партнёров).

Таким образом, всё большая активность, заинтересованность и просвещённость родительской общественности позволяет говорить о результативности деятельности семейного клуба и в целом социально-психологической службы детского сада, о достаточной включённости родителей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Н. Ю. Бузовкина
Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия

Summary. In the article there has been studied the poorly investigated category of the pedagogical and psychological sciences – "educational space". There have been analyzed the structural elements of its content: the materialized information, the intellectual, emotional space. The psychological content by means of the Psychological support service has been investigated in more detail.

Key words: educational space; intellectual space; emotional space; "the nearest development zone"; psychological support service.

Образовательное пространство – одна из недостаточно разработанных категорий педагогической науки, которая находится в стадии накопления представлений. Многочисленные

издания последних лет свидетельствуют о возрастающей приверженности авторов к термину "пространство": единое образовательное пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство, пространство детства и т. д. (С. К. Болдырева, Н. Л. Селиванова, Е. В. Бондаревская и др.). Каждый из терминов представляет собой реально существующий феномен, включающий в себя определённый перечень элементов, характеризующий ту или иную сферу человеческой деятельности.

В настоящее время понятие "образовательное пространство" вводится в категориальный аппарат педагогики, глубоко исследуются различные его аспекты. (М. Я. Виленский, В. И. Гинецианский, В. Я. Конев, Е. В. Мещерякова, В. И. Панов, В. И. Слободчиков, И. Г. Шендрик и др.). Под образовательным пространством многими психологами, педагогами понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами. В нём совершаются образовательные процессы, т. е. осуществляется и осознаётся взаимодействие с окружающим миром. В педагогических процессах оно специально сужается, ограничивается, направляется в определённое русло во временных (современность и история) и событийных (в зависимости от изучаемого содержания) аспектах. Количественные и качественные характеристики образовательного пространства в педагогическом процессе в значительной степени зависят от преподавателя, его внутренней культуры, кругозора, мировоззрения.

В своей структуре образовательное пространство содержит материализованную информацию, репродуктивно усвоенную памятью субъекта. Это те готовые знания, которые поддаются контролю, оценке. Интеллектуальное пространство предполагает производство собственных мыслей в поисках связей в усвоенном знании, переход от репродуктивного к продуктивному, т. е. это процесс, результат которого – интеллектуальный продукт, новое знание, а значит, это труд, который требует напряжения, воли и является творчеством, созданием нового, субъективным открытием, пониманием ранее непонятного. Эмоциональное пространство – составная часть процесса мышления. Эмоциональный фон создаёт ту среду, атмосферу, которая влияет на процесс мышления, стимулируя его (или наоборот), активизируя его (или наоборот). Эмоциональная часть внутреннего содержания обусловлена степенью удовлетворения потребностей и подвержена влиянию интеллектуального содержания.

Критерием их взаимодействия выступает разум, разумность действий. Что занимает мысли каждого из нас? Безусловно, то, что ценно, важно, интересно, то, что волнует. Эмоции и интеллект участвуют в осознании окружающего мира. Эмоции подпитывают интеллектуальную активность, интеллект способен погасить («уговорить») эмоции или усилить их вескими аргументами. Ценность того или иного объекта концентрирует на нём внимание, восприятие, память; в процессе мышления устанавливаются связи. Образовательное пространство сужается или расширяется, в зависимости от размещённых в нём субъективных ценностей для удовлетворения потребности.

Признание равной значимости внутреннего и внешнего образовательного пространства сегодня представляется одной из актуальных проблем образования, которая в свою очередь ставит перед психологией задачи наполнения его содержания. Наиболее эффективно данные задачи решает психологическая служба в образовании, которая определяет главным объектом своего внимания ребёнка.

Именно психолог создаёт, контролирует и реализует условия, наиболее благоприятные для психического и личностного развития каждого ребёнка, наполняет деятельность педагогов адекватными практическими приёмами для развития интеллектуального, эмоционального пространства, способствует тому, чтобы возрастные особенности детей не просто учитывались, а активно формировались и служили основой дальнейшего развития ребёнка. Использование принципа «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) при создании психолого-педагогических программ позволяет проектировать тот уровень развития, которого ребёнок может достичь в ближайшее время [2]. Основная сложность претворения этого принципа в практику заключается в том, что «зона ближайшего развития» всех сторон личности и интеллекта ребёнка предполагает его сотрудничество с взрослым в совместной деятельности.

Взрослый человек создаёт «зону ближайшего развития», организуя ведущую деятельность ребёнка и сотрудничество в пространстве этой деятельности. В психологической теории и практике чётко отработанны содержание, методы и формы организации ведущей деятельности – «игры или учебной деятельности».

«Зона ближайшего развития» подростков и старшеклассников предполагает сотрудничество с взрослыми в пространстве проблем самосознания, интеллектуальной и личностной рефлексии, самоорганизации и саморегуляции. В этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей,

способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на отношения между людьми, на своё будущее, формируются личностные смыслы жизни.

Организационные трудности создания «зоны ближайшего развития» подростка и старшеклассника связаны с тем, что ведущая в этом возрасте деятельность не является обязательной, не включена в учебно-воспитательные планы школы. Поэтому психолог должен предусмотреть определённые формы взаимодействия с детьми (индивидуальные и групповые), помогающие ликвидировать этот пробел, что позволит ему не навязывать ребёнку своих взглядов, не стараться воспитать ребёнка по своему образу и подобию, а способствовать развитию психологических образований, обеспечивающих возникновения и укрепления собственных взглядов, мнений, оценок, переживаний, отношений и стремлений.

В психологической службе важное место занимает работа с администрацией учреждения. Психолог призван помочь руководителям в распознавании сильных и слабых сторон личности, формировании благоприятного психологического микроклимата в коллективе, выборе оптимального стиля управления и деятельности, диагностике педколлектива, правильном подборе, расстановке кадров, разрешении производственных и межличностных конфликтов. Помимо этого аспекта управления с помощью психолога могут быть оптимизированы и другие аспекты управленческой деятельности, в частности планирование, анализ практического процесса и т. д.

Сложная категория, с которой работает психолог – это педагоги. Они по-разному воспринимают психологическую службу: со стремлением к сотрудничеству, любопытству, безразличием, недоверием. Одна из задач психолога, изучив особенности того или иного педагога, дать стимулирующие советы: как, опираясь на сильные стороны своего характера, оптимизировать педагогический труд. Для более точного диагноза психологу приходится наблюдать педагога в общении, деятельности. Для этого необходимо анализировать учебно-воспитательный процесс. Хорошее взаимопонимание и сотрудничество психолога с учителями класса всегда способствует оптимизации контактов с детьми, их родителями.

Таким образом, образовательное пространство – это особая часть окружающего мира, с которой в данный момент происходит взаимодействие в самом широком смысле: индивид взаимодействует с природой, личность – с обществом, в их взаимосвязи, единстве и целостности.

Библиографический список

1. Болдырева С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007.
2. Новикова Л. И., Кулешова И. В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательной системы: поиск продолжается. – М., 1996.
3. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–40.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЁНКА В ДЕТСКОМ САДУ

Е. И. Гилёва
Центр развития ребёнка детский сад № 24,
г. Ишим, Тюменская область Россия

Summary. Psycho-pedagogical support is a system of professional activity, aimed at creating a social psychological environment for successful learning, upbringing and development of the child in situations of pedagogical interaction.
Key words: psycho pedagogical support.

Сегодняшние ориентиры модернизации Российского образования – доступность, качество, эффективность – предъявляют повышенные требования к дошкольному образовательному учреждению.

Основным механизмом таких требований является поиск и освоение инноваций, способствующих качественному изменению деятельности детского сада. Работа в режиме развития предполагает обновление компонентов воспитательно-образовательного процесса, создание атмосферы творчества, получение качественно новых результатов для обеспечения мобильности, гибкости и вариативности деятельности учреждения. Педагогическая деятельность всегда опирается на какое-либо содержание; т. е. на то, какие знания и умения должны быть получены в процессе обучения и какие качества личности должны быть воспитаны.

Одной из главных задач руководителя, воспитателя, педагога в данных условиях использование современных психолого-педагогических знаний, изменение подходов к содержанию образовательной деятельности. Педагогические цели должны быть ориентированы как на воспитание личности, так и на развитие индивидуальности.

В современной жизни особую актуальность приобретает проблема развития ответственности взрослых перед детьми.

Детство признаётся как самоценный, уникальный важнейший период в жизни человека, суть которого не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная неповторимая жизнь.

Дети, переступившие порог нашего дошкольного учреждения, осваивают новое жизненное пространство, новые социальные условия. Для их полноценного развития и сохранения индивидуальности мы делаем всё, чтобы детское учреждение стало для них вторым домом, где тепло, радостно и безопасно жить. Только в гармонии с окружающим миром могут полностью раскрыться внутренние возможности и особенности ребёнка.

Приоритетным направлением в работе детского сада является психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в детском саду.

Актуальность обусловлена интересом общества к индивидуальности ребёнка, процессу личностного роста и формированию его ценностных ориентаций.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социальных психологических условий для успешного обучения, воспитания и развития ребёнка в ситуациях педагогического взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение предусматривает три взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание динамики психического развития в процессе обучения и воспитания ребёнка, начиная с момента поступления его в детский сад.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребёнка на основе диагностики. Для этого разрабатываются индивидуальные и групповые программы психического развития, что предполагает построение воспитательно-образовательного процесса по гибким схемам, которые могут изменяться и трансформироваться в зависимости от особенностей детей.

3. Оказание помощи детям, имеющим проблемы в психическом развитии.

Выделены несколько важнейших направлений деятельности: психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов и родителей.

Психолого-педагогическое сопровождение имеет целостный и завершённый характер: управленческая деятельность, изменение организации и содержания воспитательно-образовательного процесса, методическая работа, взаимодей-

ствия детского сада с семьями воспитанников, изменение и улучшение развивающей среды дошкольного учреждения.

На основе выбранной модели нами разработан системный подход по организации воспитательно-образовательного процесса. Специально организованная деятельность с детьми проводится по подгруппам и индивидуально.

Постоянно ведётся просветительская и методическая работа с педагогами, специалистами и родителями. Медико-психолого-педагогические консилиумы планируются два раза в год, где выявляются индивидуальные особенности, склонности, интересы и возможности детей. Мы выстраиваем индивидуальный образовательный маршрут каждого ребёнка. Вариативность педагогического процесса способствует переходу на личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми.

Содержание воспитательно-образовательного процесса в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка детский сад № 24» определяется по программам:

1. Комплексная программа дошкольного образования «Детство», Т. И. Бабаева. З. А. Михайлова.

2. Парциальные программы «Музыкальные шедевры». О. П. Радынова, «Я, ты, мы». К. Л. Князева.

3. Коррекционные программы «Осанка и физическое развитие детей» М. Д. Дадур, А. А. Потапчук, «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи» Н. В. Нищева.

Основная общеобразовательная программа направлена на обеспечение целостного развития личности ребёнка в период дошкольного детства: интеллектуального, физического, эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного.

Парциальные программы направлены на формирование у детей представления об окружающем мире и о самих себе в нём, на воспитание любви к окружающей природе. А также на:

- формирование и развитие социальной, коммуникативной, эстетической, художественной, интеллектуальной компетентности воспитанников;
- формирование готовности к обучению на начальной ступени образования;
- освоение детьми правил безопасности на воде и умение держаться на воде;
- коррекцию нарушений и отклонений в развитии речи и осанки детей.

В соответствии с этими основными компонентами процесс сопровождения наполнен конкретными формами и содержанием работы в трёх направлениях: физкультурно-

оздоровительное, интеллектуально-эстетическое, социально-нравственное. В физкультурно-оздоровительном направлении нашли отражение два вида сотрудничества с детьми:

- приобщение к физической культуре и её валеологическая направленность;
- развивающие формы оздоровительной работы.

Разработанные и апробированные мероприятия способствуют улучшению функционального состояния центральной нервной системы, снижению напряжённости сердечно-сосудистой и дыхательной систем, двигательного аппарата и повышают уровень физической подготовленности детей.

Физическая нагрузка даётся с учётом индивидуального развития и состояния здоровья каждого ребёнка. Здоровое питание, закаливание, массаж, физиолечение, лечебная физкультура эффективно воздействуют на развитие детей.

Основу интеллектуально-эстетического направления представляют интегрированные занятия познавательно-речевого цикла, художественно-творческого цикла, конструированию, обучению грамоте. Проектирование собственной деятельности на интегрированных занятиях даёт детям возможность реализовать творческие замыслы. Развитие творчества влияет не только на успешность «собственных знаний», но и на формирование школьной готовности, предпосылок письма и чтения.

В социально-нравственном направлении реализуются задачи развития социальной компетентности детей. В работе с детьми используются различные методики и технологии, в основе которых лежат принципы доброжелательности и доверительности к личности ребёнка. Введение ребёнка в окружающий мир осуществляется путём его взаимодействия с различными сферами бытия и культуры.

Содержание образовательных и коррекционных программ реализуется в специально организованной совместной с воспитателем самостоятельной деятельности детей. Начиная со среднего дошкольного возраста, организуется работа в кружках, секциях, студиях, факультативах со способными и коррекционными детьми. Педагоги в работе по основной общеобразовательной программе используют специальную серию методической литературы «Библиотека программы «Детство», комплекты методического обеспечения по коррекционным и парциальным программам.

Результаты работы психолого-педагогического сопровождения свидетельствует о том, что значительно изменился уровень личностного, интеллектуального развития детей, возросло количество родителей, заинтересованных быть активными

партнёрами в реализации задач ДОУ, повысился профессиональный уровень педагогического коллектива. Но самое главное, на наш взгляд, благодаря системе профессиональной деятельности коллектива, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и развития детей в ситуациях педагогического взаимодействия, изменился сам подход к ребёнку, не как к объекту воздействия, а как к субъекту взаимодействия.

Библиографический список

1. Алямовская В. Г. Ясли – это серьёзно. – Москва, 1999.
2. Днепров Э. Д. Модернизация российского образования. – Москва, 2002.
3. Инновационные технологии в практике современного образовательного учреждения. – Абакан : Издательство ХГУ им. Катанова, 2006.
4. Поташик М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы. – Москва : Новая школа, 1995.
5. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение управление по результатам. – Москва : Новая школа, 2003.
6. Троян А. Н. Управление дошкольным учреждением. – Москва, 2006.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА

Е. Н. Борисова, А. М. Ершова
Муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение детский сад присмотра и оздоровления № 40, г. Ревда, Свердловская область, Россия

Summary. The article reveals the approach to the adaptation period of small children to the conditions of kindergarten by means of national folklore: theoretical aspects and principles underlying the activity of the teacher and the content of the work.

Key words: social adaptation; small child; national folklore.

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения становится одной из актуальных. Педагоги и родители обеспокоены тем, чтобы ребёнок, входящий в мир, стал успешным. В этом сложном процессе становления человека, его социализации, немаловажным становится то, как ребёнок адаптируется в мире людей, сможет ли он найти своё место в жизни и реализовать собственный потенциал.

В законодательных и нормативно-правовых документах в области образования, принятых в последние годы в Российской Федерации, подчёркивается, что стратегической задачей образования является конструирование таких образовательных систем, в условиях которых ребёнок получал бы запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых для того, чтобы адаптироваться в любой ситуации.

Проблема социальной адаптации детей и педагогических условий её успешного протекания в ДОУ представляет интерес для современной педагогики детства.

Разработкой теоретических основ социальной адаптации занимается социальная педагогика, истоки которой лежат в народной педагогике. Исследователи народной педагогической культуры дают высокую оценку роли народного фольклора как средства самовыражения ребёнка, которое позволяет успешно решать различные задачи, связанные с умственным развитием и регуляцией поведения, формирования отношений между детьми и становлением самостоятельной деятельности ребёнка.

Традиционно под социальной адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него социальную среду и приспособления к её условиям. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным результатам, или к негативным. При этом выделяются два основных критерия успешной социальной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворённость) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять требования социальной среды) [2, с. 2].

К сожалению, некоторые педагоги и родители к этой проблеме относятся недостаточно серьёзно: «ничего, переплачет». На самом деле характер адаптации ребёнка раннего возраста является прогностическим тестом для характеристики динамики состояния его здоровья в ходе приспособления не только к детскому саду, но и к школе [4, с. 199].

Перестройка имеющихся динамических стереотипов ребёнка в период адаптации приводит к определённому нервному напряжению, в результате которого происходят изменения не только в вегетативной регуляции, но и нарушается эмоциональное состояние детей. Чем внезапнее изменяется окружающая среда, тем серьёзнее сдвиги в эмоциональном состоянии малыша [1, с. 56–58].

Именно поэтому необходимо создание педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования благоприятной эмоциональной среды в адаптационный период детей раннего возраста.

Нормализовать и повысить эмоционально-положительный фон, сгладить негативное влияние адаптационного периода поможет народный фольклор в силу его интонационной выразительности, а также других жанровых особенностей – речевых, смысловых, звуковых [3, с. 44].

Народное искусство близко детям, доступно их пониманию, воспроизведению в самостоятельной деятельности. А это способствует появлению чувства удовлетворения, радости, что создаёт эмоционально благоприятную обстановку для детей. Слушая и участвуя в фольклорных произведениях, дети отвлекаются от грустных мыслей, обид, печальных событий. Народное искусство своей жизнеутверждающей основой, яркостью образов вызывает у детей хорошее настроение. Их веселит мягкий юмор потешек, успокаивает колыбельная песня, вызывают смех задорная пляска, игры, хороводы – всё это обеспечивает психологическую разгрузку. В результате уходят страх, тревожность, угнетённое состояние. Появляется спокойствие, чувство защищённости, уверенность в себе, своих силах, ощущение радости.

В раннем возрасте произведения народного фольклора являются сферой социального творчества ребёнка, фактором социализации его личности.

Интенсивно развивающееся понимание речи, расширение практического опыта детей раннего возраста создают предпосылки для использования в своей работе произведений материнского фольклора. Целый мир разнообразных образов и персонажей окружает маленьких детей в пестушках, потешках, колыбельных песенках, заговорах, прибаутках, сказках.

Подбирая тексты материнского фольклора для малышей, мы придерживалась следующих принципов:

- в содержании текста должны быть отражены стороны жизни, события, яркие впечатления, бывшие в опыте ребёнка, или те, которые можно воспроизвести с тем, чтобы конкретизировать какие-то значимые стороны его жизни;
- осуществление системного подхода к ознакомлению детей с окружающим миром – с ориентировкой на человека. Действия ребёнка в различной обстановке, например, в быту – умывание, одевание, приём пищи; в труде – стирка, шитьё; в творчестве – пении, танцах;
- сочетание поэтапного чтения и прослушивания текста с синхронным инсценированием – широкое применение наглядности;
- по возможности активное, действенное участие детей в ходе инсценирования и прослушивания текста;
- использование традиционного материнского фольклора, бытовавшего у русского населения Среднего Урала.

Нами разработана система использования фольклорного материала в повседневной деятельности детей раннего возраста, поступающих в детский сад, включающая в себя тематический план, методические рекомендации для педагогов и родителей, подбор фольклорного материала.

Использование педагогом народного фольклора в повседневной жизни детей положительно влияет на эмоциональную сферу ребёнка. Но эта линия не должна прерываться с уходом ребёнка домой. Поэтому необходимо активное взаимодействие воспитателя, родителей и самого ребёнка.

Библиографический список

1. Жадинец М. Ребёнок идёт в детский сад // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 9.
2. Калинина Р. Ребёнок пошёл в детский сад… // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4.
3. Павлова Л. Фольклор для маленьких // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 4.
4. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования: пособие для пед. коллективов дет. садов и родителей : сборник / Доронова Т. Н. и др.; под ред. Т. Н. Дороновой и Т. И. Ерофеевой. – М. : Обруч, 2010. – 304 с.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ НА ЗАЩИТЕ ПРАВ ДОШКОЛЬНИКА

Г. Н. Сафиуллина
Детский сад присмотра и оздоровления № 40 «Снегурочка», г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия

Summary. To prevent adults, negative attitude to children a pre-school sociologist implements the child, s rights on protection from all forms of physical violence and psychological violence, insult and a lack of care, offhanded or rude treatment.

Key words: socialization; sociologist; rights, protection; family; preschool child; prevention; correction.

Сургутское дошкольное образовательное учреждение детский сад присмотра и оздоровления работает с детьми из семей «группы риска» инфицирования микобактериями туберкулёза. Туберкулёз является заболеванием социального характера, которому подвержены чаще всего семьи с низким уровнем социального статуса, и дети из таких семей особенно нуждаются в

социальной защите, защите их прав, поэтому существует необходимость в деятельности социального педагога ДОУ.

Говоря о правах ребёнка, мы подразумеваем не узко юридический аспект, а широко понимаемую защиту прав ребёнка на заботу и ласку, внимание со стороны родителей, т. е. на защиту от безнадзорности и жестокого обращения со стороны взрослых. Защиту прав на здоровье, на участие в играх, отдых, право на уважение его человеческого достоинства не зависимо от уровня его развития и воспитания, на адекватное его природным задаткам развитие и реализацию природных особенностей, на адаптацию ребёнка с его психофизиологическими, этическими и культурными особенностями в микросоциуме [3, с. 49].

Возникающие в этом возрасте поведенческие, социальные и эмоциональные проблемы, ненадлежащий уход приводят в будущем к тяжёлым последствиям. Даже одна проблема, послужившая фактором риска, часто влечёт за собой сочетание многих неблагоприятных воздействий социального, психологического и педагогического характера. Если факторы риска социального и психологического характера приводят к нарушению прав ребёнка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, то факторы педагогического риска затрагивают основное его право на образование.

Созданная в ДОУ служба ППМС (психолого-педагогического и медико-социального) сопровождения, даёт возможность преодолеть разрыв между социальными, психологическими, педагогическими, медицинскими аспектами помощи. Она несёт комплексный характер, и объединение усилий педагогов, медицинского персонала ДОУ, психолога, социального педагога, логопеда, инструктора по физкультуре, инструктора ЛФК, а также родителей позволит более успешно решать задачи гармоничного развития ребёнка, укрепления его здоровья.

Таким образом, цель деятельности социального педагога в ППМС службе данного образовательного учреждения состоит в следующем:

Защита прав ребёнка на развитие и воспитание

Для реализации данной мы ставим следующие задачи:

– Социально-педагогическое исследование с целью раннего выявления социальной проблемы развития ребёнка.

– Работа с детьми и их семьями по предупреждению социальной и педагогической запущенности.

– Предупреждение негативного отношения взрослых к детям.

– Способствование в успешной социализации ребенка в целом.

При анализе данных социального паспорта ДОУ, социальный педагог определяет количество детей из семей малых народов Севера, многодетных, неполных семей (одинокая мама, разведённые родители, опекаемые), неблагополучных (семьи с нарушениями прав ребёнка, уклоняющиеся от воспитания детей, семьи, где родители употребляют алкоголь и наркотики). Семьи с данными факторами риска являются основным объектом работы специалиста в системе ППМС сопровождения.

В диагностическом блоке социальный анамнез включает в себя изучение особенностей семьи ребёнка и её воспитательного потенциала по следующей примерной программе:

1. Состав семьи, её структура (полная, неполная, с одним ребёнком, родители разведены и т. д.).

2. Жилищно-бытовые условия семьи (наличие жилплощади в соответствии с нормами).

3. Материальная обеспеченность семьи (обеспеченная, малообеспеченная, нуждающаяся).

4. Характер взаимоотношений в семье.

5. Наличие отклонений в поведении кого-либо из членов семьи (алкоголизм, наркомания и т. п.).

С целью выявления ошибок и коррекции процесса воспитания детей в семье, проводятся анкетирования, тестирования родителей, при помощи которых определяется образовательный, культурный уровень семей, компетентность родителей и опекунов, характер взаимоотношений в семье, даёт возможность выявить скрытые конфликты. Анкета-опрос позволяет определить уровень налаженности контакта родителей и воспитателей.

Диагностическим инструментарием социального педагога при работе с ребёнком распространённым и естественным является метод наблюдения. В условиях детского сада можно оценить, каким образом происходит социальное развитие дошкольника, выявить те сферы социализации, в которых у ребёнка наблюдаются трудности, и определить, насколько продвинулось его социальное развитие за тот или иной период пребывания в детском саду. По результатам наблюдений за поведением ребёнка в течение определённого времени составляется индивидуальный профиль социального развития каждого дошкольника группы. В результате можно наглядно представить, в сторону каких оценок (положительных и отрицательных) сдвинут профиль. Полученный профиль покажет, в какой области социализация ребёнка осуществляется успешно, а в какой возникли затруднения, затем эту работу провести повторно и увидеть динамику развития.

Используем интервьюирование с целью получения информации на тему “Семья глазами ребёнка” опекаемых детей, и

из многодетных семей. Конечно, такой опросник даёт лишь ориентировочное представление о стилях воспитания и тактиках контроля поведения ребёнка в семье, но это может помочь выявить семьи, в которых дети чувствуют недостаток внимания, заботы со стороны родителей.

Важная составляющая процесса социализации ребёнка – общение со сверстниками. Опыт показывает, что большинство детей семей «группы риска» не умеют регулировать свои отношения со сверстниками, агрессивно проявляют своё недовольство, в большинстве случаев таким детям даже произнести слова «пожалуйста» и «спасибо» бывает затруднительно. В особенности это бывает замечено у детей, родители которых находятся на стадии развода, где ребёнок является свидетелем конфликтов между взрослыми.

В семьях, где применяется физическое наказание, с низким образовательным уровнем, а также у авторитарных и снисходительных родителей, ребята имеют нарушения этики взаимоотношений, не имеют коммуникативных навыков, поскольку они не видят образца правильного поведения в семье, и не знают, как это делать. Иногда родители сами демонстрируют агрессивное поведение и невольно закрепляют подобные проявления у ребёнка. Одни дети стремятся продемонстрировать свои преимущества – в физической силе, в обладании разными предметами – они часто дерутся, отнимают игрушки у других, пытаются командовать сверстниками. Другие, напротив, не участвуют в общих играх, боятся проявить себя, избегают общения со сверстниками. Подобные затруднения детей социальный педагог пытается решить с помощью коррекционных занятий (социальных тренингов), направленных на формирование межличностных отношений детей 5–7 летнего возраста.

Главной задачей игр на этих занятиях является привлечение внимания ребёнка к товарищу и к его различным проявлениям: внешности, настроению, движениям, действиям и поступкам, а через это улучшение отношений между детьми в группе, и повышению оценки уверенности в себе ребёнка среди сверстников.

Опыт показывает, что детям нравится на занятиях здороваться локоточками, спинками, коленками. Некоторые дети порой несказанно удивляются сами себе, и тому, что смогли произнести вежливые слова. Ребята учатся находить положительные качества у сверстников и говорить их друг другу с подсказкой социального педагога. На следующих же занятиях они уже сами употребляют вновь выученные слова, называющие достоинства друзей, и придумывают новые. Упражнения в большинстве случаев направлены на парное или групповое их выполне-

ние, где детям необходимо делиться со сверстниками предметами или использовать их совместно. В процессе учебного года, когда во время выполнения некоторых упражнений ребята ненароком мешают друг другу, они уже не проявляют такой недоброжелательности, которая бывает ярко выражена в начале коррекционной работы. Этот результат – маленькая победа. Результативным, как показывает опыт, является такой приём, как побуждение желания в детях писать вместе с педагогом письма болеющим сверстникам. Ребёнку будет приятно, если в первый день после болезни в шкафу он обнаружит небольшую поделку, которую ребята сделали для него. На каждом занятии ребятам предлагаются адаптированные проблемные ситуации (тест Розинцвейга), из которых они учатся находить бесконфликтный выход. Используются игры, где речевая активность минимальна – для иноязычных детей, которые испытывают большие трудности в общении, и из-за этого часто проявляют агрессивность [2, с. 209].

С целью определения эффективности этих социальных тренингов используется социометрия. Методики «Секрет» и «Лесенка» по определению оценки уверенности в себе детей проводятся два раза, в начале года и в конце. Данные этих диагностических методик помогают проследить динамику развития ребёнка в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Уровень взаимности межличностных отношений на конец года по сравнению с началом не всегда значительно меняется, но наблюдается активный рост не только оценки уверенности в себе этих детей во взаимоотношениях со сверстниками и родителями, но и коэффициент удовлетворённости межличностными отношениями.

В процессе становления социализации для детей предлагаются целевые прогулки, экскурсии по городу, в аптеку, в библиотеку, теплицу, в музеи, школы и др., где дети знакомятся с правилами поведения в общественных местах, узнают об особенностях работы людей разных профессий.

По предупреждению негативного отношения взрослых к детям, социальный педагог реализует право ребёнка на защиту от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения.

Факторы риска, способствующие жестокому обращению с детьми:

– неполные и многодетные семьи;

– семьи с наличием отчимов или мачех;

– наличие в семье алкоголиков и/или вернувшихся из мест лишения свободы;

– безработица, постоянные финансовые трудности;
– постоянные супружеские конфликты;
– низкий уровень культуры, образования.

Ключевой проблемой, отражающей низкую компетентность родителей, является проблема поощрений и наказаний. С помощью анкетирования родителей и интервьюирования детей по теме «Поощрения и наказания» педагог выявляет семьи, в которых есть риск жестокого обращения с детьми. Таких родителей необходимо познакомить с тем, какова связь между характером дисциплинарных воздействий и детским развитием. Как показывают исследования, практически все родители осознают травмирующий характер наказаний, связанных с принуждением и насилием. Вместе с тем многие всё же их используют. Вся проводимая работа направлена на то, чтобы закрепить в сознании родителей связь этих форм воздействия с конкретными чертами характера и особенностями поведения их собственного ребёнка, которые их не устраивают. Было бы глупо ждать сиюминутных изменений, ведь это работа взрослого человека над собой, и не всегда есть силы и желание на необходимые усилия.

В договоре, при приёме ребёнка в детский сад оговорены условия, при которых педагоги сохраняют за собой право защиты ребёнка от всех форм физического или психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного, грубого обращения. Очевидно, для определённой категории родителей такого рода информация может сыграть положительную роль. С одной стороны, поможет осознать незаконность своих действий по отношению к ребёнку, а с другой – понять, что ребёнок находится под защитой дошкольного учреждения и любое правонарушение со стороны семьи контролируется педагогом.

Вспоминается случай, когда папа привёл сына со следами папиных рук на теле, объяснив тем, что ребёнок не хотел вставать. Такая жёсткая побудка обошлась нерадивому родителю актом и педагоги заявили, что такое поведение с ребёнком не останется безнаказанным. Папа не ожидал ни огласки, ни того, что детский сад имеет возможности для защиты прав ребёнка. Помимо осознания неправильности своего поведения в отношении к старшему сыну в лучшую сторону изменился и стиль общения мужчины со своим младшим ребёнком. Этот пример убеждает в том, что при очевидной юридической бесправности дошкольного учреждения по защите прав ребёнка, нельзя отказываться от поиска разнообразных мер морального воздействия на взрослых.

С целью профилактической и коррекционной работы для родителей из семей данного фактора риска подготовлены консультации, памятки социального педагога на тематику поощрения и наказания, т. е. «Искусство хвалить», «Что делать, прежде чем наказать». Одно из родительских собраний, организованное социальным педагогом в течение учебного года, всегда должно быть посвящено конституционным правам ребёнка. Информацию по профилактике нарушения прав ребёнка удобно подавать с помощью стендовой наглядности, а также в индивидуальной беседе с родителями. Параллельно этой работе в игровой форме с помощью наглядных методов – слайдов, осуществляется правовое просвещение дошкольников. В этой работе также помогает взаимодействие с правоохранительными органами, службами социальной защиты и занятости населения, медицинскими учреждениями, общественными, благотворительными организациями.

Для воспитателей социальным педагогом готовятся памятки о том, по каким признакам можно определить, что по отношению к ребёнку осуществляется жестокое обращение, которое должно привлечь внимание и насторожить педагога, как себя вести, если ребёнок рассказал о случае насилия. При возникновении проблемной ситуации с ребёнком, родителями, выявленным неблагополучием в семье воспитатель оформляет информационный лист, где он указывает проблему, по которой социальному педагогу необходимо работать. Если удаётся восстановить благоприятный стиль общения в семье, то даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы. В этом поможет психолог учреждения.

Полная семья ещё не является гарантом полноценного воспитания ребёнка. Что уж говорить о неполной?! Особое внимание уделяется работе с одинокими мамами с сыновьями, поскольку отсутствие мужского воспитания ведёт к женоподобному развитию мальчиков. Проводятся мероприятия, в которых мальчики из семей одиноких мам включены в совместную деятельность с папами из других семей. Это спортивные, развлекательные мероприятия. В детский сад могут быть приглашены военнослужащие, представители мужских профессий, например, сотрудники полиции или пожарные. А когда ребята едут на экскурсию в автобусе, то мальчикам из семей одиноких мам даётся возможность сесть поближе к водителю или во время остановки посидеть за рулем.

Работая с опекаемыми детьми, в особенности соблюдая их право на здоровье, социальный педагог осуществляет наблюдение за условиями жизни, воспитания, здоровьем подопечных (осуществляется взаимодействие с медиком ДОУ). Поскольку

опекаемый ребёнок и так обделён вниманием родителей, то необходимо вести работу по привлечению особого внимания воспитателей к таким детям, к которым они могли бы проявить больше ласки, заботы. Особая помощь оказывается со стороны психолога, который определяет эмоциональное благополучие опекаемого ребёнка в семье и дошкольном учреждении.

Опекун не всегда может дать всё необходимое ребёнку. Педагог даёт консультации о налаживании контакта с ребёнком, если взрослый предъявляет требования, не соответствующие возрастным или психофизиологическим особенностям ребёнка. Разъясняет права семей разных льготных категорий, информирует о наличии специализированных служб города (медицинской, психологической, юридической помощи), образовательных учреждений, творческих, спортивных, досуговых центров.

Организация "Социальной лавки" в ДОУ, даёт возможность материально помочь малоимущим семьям, а также семьям других льготных категорий – семьям малых народов Севера, многодетным. Имеется такой опыт: один раз в месяц выдавать пригласительные посетить лавку нуждающимся, в остальное время – по необходимости, или по запросу. Впрочем не только малоимущим, но и, на первый взгляд, детям, из вполне благополучных семей может понадобиться помощь "Социальной лавки". К примеру, когда нерадивая мама приводит ребёнка в сад в одежде, не соответствующей погоде, то воспитатель знает, что ребёнку можно подобрать что-нибудь для прогулки. Или на утреннике ребёнок оказывается без праздничной одежды, потому что мама об этом не подумала, то в костюмерной можно найти нарядное платье. Естественно, на данном этапе работа с этой семьей должна иметь продолжение. В дальнейшем, беседуя с мамой, даются рекомендации задуматься над тем, что ребёнок страдает от её нерадивости. И такая мелочь, как отсутствие мамы на детском празднике – это тоже своего рода нарушение права ребёнка на внимание и интерес к его личности.

Оправдана организация в ДОУ группы круглосуточного пребывания. Такие группы становятся той базой, которая позволит ограничить время контактирования детей с семьёй по медицинским показаниям или во время решения конфликтных ситуаций. При этом детей не отлучают надолго от родителей.

Показателями благоприятного климата семьи являются стремление её членов проводить свободное время в домашнем кругу, участвовать в совместной деятельности. Но если у семьи нет знаний, опыта, возможности, создать дома условия для гармоничного общения, образовательное учреждение может предоставить такую возможность. С целью активизации отношений детей и родителей целесообразно проводить Дни открытых

дверей, ставшие традиционными и регулярными, где в совместную деятельность вовлечены и взрослый и ребёнок. В эти дни и дети, и родители вместе работают в творческих мастерских, участвуют в играх для больших и маленьких, поют в конкурсе караоке, отдыхают в кафе. Традиционными стали такие формы работы с родителями, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников ДОУ, родительские собрания, консультации, беседы. Благодаря этому, число родителей, обращающихся к специалистам ДОУ, растёт.

Поскольку институтом первичной социализации является семья, одним из направлений является работа по теме “Моя семья”, которая включает в себя цикл занятий для детей.

Цель этих занятий – формирование положительного насыщенного образа родного дома у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

– создать условия для формирования у дошкольников положительного насыщенного образа родного дома, для выработки ценностного отношения к дому и своей семье;

– сформировать знания о семье, её родословной, быте, семейных традициях;

–привлечение членов семьи к формированию у ребёнка положительного насыщенного образа родного дома.

Семьи, в которых растут дети дошкольного возраста, незримыми нитями связаны со школой: родители беспокоятся о том, насколько ребёнок подготовлен к требованиям современной школы, и в силу своих возможностей начинают ориентироваться на эти требования. Потом наступает период выбора школы, подготовки к обучению в ней. Социальный педагог должен организовать для детей подготовительных групп экскурсии в школы, цель которых формировать обобщённые представления о школе, облегчить адаптацию детей к современной школе. Дети познакомятся с тем, как она выглядит, как устроена, ознакомятся с режимными моментами школьного распорядка, узнают, чем занимаются школьники, в каких кабинетах они занимаются, с правилами поведения на уроках. Проведение совместных мероприятий первоклассников и дошкольников может вызвать интерес к школе у последних.

После выпуска ДОУ сопровождение детей не прекращается. Каждый год составляется список выпускников и дальнейшего места их обучения. По окончании первого учебного полугодия выявляется уровень успешности обучения «теперь уже школьников». Учителя дают оценки детям по следующим критериям: навык звукового анализа слов, навык чтения, связная речь, грамотность письма, сложение и вычитание, решение за-

дач, активность, самостоятельность, общение со сверстниками, здоровье.

Родители дают такие сведения, как с удовольствием ли ходит ребёнок в школу, устаёт ли после занятия, делает уроки самостоятельно или с помощью родителей, ежедневно ли следят родители за успеваемостью, какую трудность испытывают родители при выполнении уроков с ребёнком и какой предмет вызывает затруднения у ребёнка.

В итоге можно сказать, что эффективно организованное взаимодействие специалистов службы ППМС сопровождения, правильно построенная индивидуальная программа социально-педагогической поддержки для ребёнка могут устранить или смягчить социальные, психологические, педагогические факторы неблагополучия семьи, оказывающие отрицательное воздействие на развитие, образование, здоровье ребёнка. Тем самым будут защищены его конституционные права.

Библиографический список

1. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли Ваш ребёнок к школе? – М., 1994.
2. Клюева Н. В. Учим детей общению : популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1996.
3. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства. – М. : Народное образование, 2002.
4. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М. : Просвещение, 1990.
5. Психология : учеб. / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова [и др.]; отв. ред. А. А. Крылов. – М. : Проспект, 2011.
6. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социально педагога. – М., 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В УСЛОВИЯХ ДОУ V ВИДА

Н. Д. Иванова
Детский сад № 97 компенсирующего вида,
г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The article deals with more effective ways of maintenance of pre-school age children with cochlear implant.

Key words: cochlear implant; psichology-pedagogical training; kindergarten.

Включение детей с особыми потребностями в развитии в образовательный процесс в массовых дошкольных учреждени-

ях – новое направлений реформы системы специального образования России, которое подразумевает интегрированный и инклюзивный подходы.

В последние годы дети с нарушением слуха стали посещать массовые дошкольные учреждения. Благодаря новейшим технологическим разработкам в области медицины глухие и слабослышащие дети приобретают возможность полноценного общения со сверстниками. На современном этапе кохлеарная имплантация (КИ) стала одним из самых эффективных методов реабилитации и абилитации таких детей. Кохлеарная имплантация – это сложная хирургическая операция, которая представляет собой введение системы электродов во внутреннее ухо пациента, которые в свою очередь обеспечивают восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва.

Однако успешно проведённая операция не является единственным условием адекватного развития ребёнка. Важную роль в послеоперационном периоде играют процедуры по настройке процессора и введение ребёнка-дошкольника в звучащую и речевую среду, обучение его различать окружающие его звуки, воспринимать звучащую речь, окружающих его людей. Наступает сложный и длительный процесс по обучению ребёнка. Этот процесс включает в себя занятия с сурдопедагогом, логопедом, психологом. Специалисты не только помогают ребёнку с КИ освоить речь, но и учат полноценному общению со сверстниками, взрослыми, подготавливают его к дальнейшему школьному обучению.

Огромное значений на данном этапе имеет социальное окружение дошкольника с КИ. В силу отсутствия у ребёнка речевого опыта до операции по КИ, у него нарушена фонематическая, произносительная, коммуникативная сторона речи, считается наиболее эффективным посещение дошкольником ДОУ V вида для детей с нарушением речи. Здесь проводится специальная коррекционно-развивающая работа, включающая в себя:

– познавательно-речевое развитие,
– художественно-эстетическое развитие,
– социально-личностное развитие,
– физическое развитие.

При организации психолого-педагогической работы в ДОУ с детьми КИ необходимо учитывать особенности восприятия звуков и речи у детей этой категории, которые определяются следующими причинами:

- искажением звуков и речи, передаваемых кохлеарным имплантом в слуховую систему;

- частичным повреждением волокон слухового нерва и слуховых центров мозга;
- несформированностью слуховых центров мозга;
- моноуральным восприятием (кохлеарная имплантация проводится обычно на одно ухо).

Учитывая особенности восприятия звуков и речи у дошкольника с КИ, специалисты и педагоги ДОУ способствуют созданию условий для развития у него слуха и понимания речи:

- Ребёнок должен постоянно носить кохлеарный имплант.
- Во время занятий следует исключать посторонние шумы.
- Прежде чем говорить с ребёнком, нужно привлечь его внимание к себе.
- При общении с ребёнком лучше говорить голосом нормальной громкости, простыми фразами, выделяя ключевые слова фразы.
- Ребёнок лучше понимает и запоминает речь, если слова и фразы повторяются.
- Необходимо постоянно объяснять ребёнку значение новых слов и фраз, проверять их понимание, стимулировать самостоятельно их использовать, а не только повторять.
- При общении с ребёнком важно часто задавать ему вопросы.
- Необходимо внимательно относится к речи ребёнка, следить за правильностью построения высказывания, согласованием слов в высказывании.

Помимо обучения дошкольника с КИ речи, важно создать условия для полноценного взаимодействия со сверстниками, взрослыми. Психолог и педагоги должны стимулировать таких детей к взаимодействию со сверстниками, участию в игровой, музыкально-художественной, коммуникативной, исследовательской, трудовой деятельности.

Однако следует избегать следующих моментов:

- Не допускать ситуации опеки, проявления жалости по отношению к ребёнку, поскольку он «такой же, как и все». Ко всем детям в группе должны предъявляться одинаковые требования.
- Не снижать темпа работы группы. Если дошкольник с КИ в чём-то затрудняется, специалист в индивидуальной работе восполняет пробелы, отрабатывает материал, предъявляя его в доступной форме.

Задача психолога в ДОУ помочь ребёнку с КИ научиться жить в обществе сверстников и взрослых, т. е. стать социально и эмоционально компетентным. При организации работы с такими детьми психолог использует методы игротерапии, арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии, психогимнастики.

Положительный опыт работы специалистов нашего ДОУ, показывает, что ребёнок с КИ может быть включён в систему инклюзивного и интегрированного образования, он способен овладеть языком и успешно включиться в социум.

Библиографический список

1. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. – Москва : РООИ «Перспектива», 2009.
2. Зонтова О. В. Педагогическая реабилитация детей после кохлеарной имплантации. URL: http://www.med-el.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

О. В. Булатова
Югорский государственный университет,
г. Ханты-Мансийск, Россия

Summary. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive interest in children with mental retardation. Make a connection between the cognitive features of interest in primary school children and child-adult interaction (teachers, parents), and with peers.

Key words: cognitive interest; motivation; subject of training activities; younger schoolchildren with mental retardation; teacher; parents; peers.

Познавательный интерес ребёнка в связи со становлением его субъектности в младшем школьном возрасте по мере овладения основными компонентами учебной деятельности представляет актуальную проблему возрастной, педагогической и коррекционной психологии. С этих позиций познавательный интерес рассматривается как специфический, непосредственно связанный с личностным развитием, мотив учебной деятельности ученика, без которого его деятельность как субъекта деятельности в процессе учения не может иметь учебного характера. Круг психологических исследований в этом направлении достаточно широк.

Необходимо также отметить, что изучение психологических особенностей развития познавательного интереса у младших школьников с ЗПР является важной, но не единственной задачей, требующей пристального внимания учёных. В конечном итоге её решение устремлено на реализацию остроактуальной проблемы практического плана – создание условий формирования этой сферы психики.

Во многих работах подчёркивается роль взаимодействия ребёнка с окружающими в развитии познавательного интереса

на ранних этапах онтогенеза. Познавательный интерес как любая другая психическая функция, подчиняясь закону развития высших психических функций, сформулированному Л. С. Выготским, формируется первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с взрослым и лишь затем становится индивидуальным достоянием самого ребёнка, в связи с этим в его становлении ключевую роль играет общение с окружающими людьми.

Вопросам общения в целом и его влияния на развитие детской любознательности посвящено немалое число работ М. И. Лисиной [7] и сотрудников руководимой ею лаборатории психического развития и воспитания детей дошкольного возраста. По ее мнению уровень познавательной активности ребёнка зависит от общения с окружающими людьми, что подтверждено рядом исследований.

Так, Д. Б. Годовикова [2] особо подчёркивает значение для развития любознательности не столько всякого общения, сколько адекватного возрасту по количеству и, самое главное, по качеству, т. е. соответствующего уровню и содержанию потребности. В ходе занятий, проведённых с детьми 3–4 и 6–7 лет, имеющими наиболее низкие показатели познавательной активности, достигался сдвиг в уровне общения испытуемых. Одновременно следствием эксперимента явилось значительное повышение показателей познавательной активности. Ускорилось время вхождения в обследование, увеличилось количество ориентировочно-исследовательских действий, возросли сосредоточенность детей, количество высказываний и др. Таким образом, эксперимент убедительно показал позитивное влияние даже относительно коротких эпизодов общения на развитие детской любознательности.

Во всех ситуациях общения с взрослыми, приближенных к объектам познавательной активности или самим её проявлениям, автором были выделены специфические и неспецифические пути влияния на её развитие у детей. Специфические пути направлены на вооружение ребёнка средствами реализации познавательной активности (образцами способов действий, целостным стилем исследовательского поведения или типом отношения к проблемной ситуации) и порождение, и укрепление познавательного отношения в ситуации получения информации внеситуативного содержания от взрослого. Неспецифические пути, по нашему мнению, ориентированы на повышение общего эмоционального тонуса ребёнка вследствие одобрения, поощрения, обогащение представлений ребёнка о своих возможностях, укрепление положительной самооценки, что способствует формированию положительной оценки себя, уверен-

ности в своих силах, в возможности разрешить возникшие проблемы. Одновременно создаются перспективы и для повышения активности в познании окружающего мира; более того, сама познавательная деятельность приобретает для ребёнка ценность, т. е. личностный смысл.

Подтверждением этому служат данные исследования Г. А. Цукерман и Ю. И. Суховершой [9], в котором становление и появление детской поисковой активности у младших школьников и подростков зависит от характера детско-взрослого взаимодействия в ситуациях формального и неформального образования. Исследователи отмечают, что именно педагог поддерживает и побуждает детскую инициативу и выводит ребёнка в зону ближайших возможностей.

И. Ю. Кулагина и С. В. Гани [4] изучали условия развития мотивации в младшем школьном возрасте и констатировали, что при авторитарном стиле в большей мере развиваются мотив получения высокой отметки и мотивация избегания неудачи. При демократическом стиле – познавательная мотивация и хорошо развитая учебная мотивация (с не «отличным» уровнем успеваемости). А вот либерально-попустительский стиль оказывает наименее благоприятное влияние на развитие учебной мотивации.

Приведённые факты и мнения позволяют в определённой мере понять причины трудностей формирования познавательного интереса у детей, испытывающих нужду в любви родителей, или воспитывающихся в условиях авторитарного стиля общения. В первом случае ребёнок настолько поглощён своими психологическими проблемами, своими тревогами, что развитие познавательной активности лишь путём широкого ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности весьма затруднено. Отнюдь не благоприятные условия создаются и при стиле общения, основанном на запретах, ограничениях. Например, обусловленных рамками функционально-практического использования тех или иных предметов, вызванного опасениями поломки, порчи. При отсутствии поддержки самостоятельности, инициативности, творчества познавательная активность может существенно затормозиться.

Исследователи В. В. Лебединский [6], О. В. Защиринская [3] отмечают, что дети с «минимальной мозговой дисфункцией» нуждаются в активной стимуляции психического развития. В благополучных семьях задержка их психического развития нередко может быть преодолена направленной активацией их возможностей. В семьях, не уделяющих детям достаточного внимания, психическое развитие детей с ЗПР ещё более замедляется за счёт наслоения микросоциальной и педагогической

запущенности; аномалия развития становится более стойкой и выраженной.

О. В. Булатова [1] в своём исследовании выяснила, что уровень сформированности познавательного интереса у младших школьников с ЗПР зависит от родительско-детских отношений. Этот автор отмечает, что благоприятные родительско-детские отношения являются необходимой предпосылкой и фактором формирования познавательного интереса младших школьников как с ЗПР, так и нормально развивающихся детей.

Дети с ЗПР, по мнению В. В. Лебединского [6], систематически попадают в ситуацию неуспеха в школе и дома, и это отрицательно влияет на дальнейшее их интеллектуальное развитие и способствует аномальному формированию личности.

Согласно некоторым зарубежным концепциям трудности в обучении детей являются, прежде всего, результатом неблагоприятных условий жизни и воспитания. Поэтому ЗПР ребёнка связывают в первую очередь с недостатками общения и информации, приводящими к ограничению его интеллектуального, сенсорного и эмоционального опыта. К. Бенда, С. Кирк и В. Кирк считают неблагоприятные отношения с родителями ведущими в формировании лёгких форм психического недоразвития [1].

Таким образом, характер отношения взрослого и формы общения с ним, несомненно, является мощным фактором, стимулирующим познавательное развитие детей. Однако немаловажная роль принадлежит и общению со сверстниками.

Известный швейцарский психолог А. Н. Перре-Клермон [8], подводя итоги многолетних исследований Женевской школы, посвящённых роли социальных взаимодействий в интеллектуальном развитии детей, упоминает о работе итальянских педагогических психологов Чеккини и Топуччи. Они пришли к выводу о необходимости перехода от системы, в центре которой находится учитель, к системе, ориентированной на ребёнка. Суть нового подхода заключается в организации сети взаимодействий между учениками, которым учитель должен создать мотивацию, т. е. предоставить интересные для решения задачи. Подобный педагогический подход создаёт условия, в которых ребёнок может выразить себя, т. е. творить, искать, спорить с мнениями, отличными от его собственных, и т. п.

К примеру, Г. А. Цукерман и Ю. И. Суховерша [9] подчёркивают, что учебное сообщество сверстников (специально организованное взрослым) является необходимым условием, способным обеспечить выход ребёнка за пределы его актуальных возможностей, в область неизвестного, вовлечь ученика в поиск новых способов действия. На протяжении всего младшего школьного возраста, пишут эти авторы, именно класс как учеб-

ная общность способен осуществлять прорыв в область неизвестного, поиск новых способов решения учебных задач на уровне, недоступном отдельным ученикам.

И. Ю. Кулагина [5] подчёркивает, что неблагоприятное развитие учебной мотивации при ЗПР определяется не только объективными трудностями, которые испытывает ребёнок в учебной деятельности, но и низкой оценкой ученика, его возможностей и качеств взрослыми и сверстниками, соответствующей атмосферой в классе. Автор пишет, что «дети с задержкой развития, обучаясь в классе выравнивания, сталкиваются с тем же самым пренебрежительным отношением со стороны своих благополучных сверстников, что и находясь в обычном классе. Они сохраняют низкий социальный статус, но уже не в масштабе класса, а в масштабе школы». Однако отрицательные моменты могут быть компенсированы особой ролью учителя, способного создать атмосферу психологического комфорта, поддержки своих учеников [5, с. 122].

Таким образом, становление учебной мотивации у младших школьников с ЗПР обусловлено взаимоотношениями с учителем, родителями и сверстниками. Из-за нарушенного или недостаточного общения с окружающими ущербно развивается личность ребёнка: не развиваются познавательные интересы, не формируется потребность быть учеником (он часто не хочет учиться в школе), а это влечёт за собой ряд негативных последствий в формировании личности.

Библиографический список

1. Булатова О. В. Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с ЗПР : автореф. дис… канд. псих. наук. – Н. Новгород, 2007. – 25 с.
2. Годовикова Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 43–40.
3. Защиринская О. В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : учебное пособие для студентов факультетов психологии. – СПб. : Речь, 2003. – С. 223 –229.
4. Кулагина И. О., Гани С. В. Условия развития учебной мотивации в начальных классах // Психология обучения. – 2011.– № 2. – Февраль. – С. 113–123.
5. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одарённости : учебное пособие для студентов и преподавателей. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
7. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

8. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / пер. с фр. – М., 1991. – 248 с.
9. Цукерман Г. А., Суховерша Ю. И. Поисковая активность в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2007. – № 5 – С. 25–39.

ТРЕВОЖНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФИЛЬНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Н. Локаткова
Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

Summary. The article considers the problem of anxiety in connection with the upcoming professional self-determination. Analyze the results of empirical study of the anxiety senior pupil, studying in various educational institutions. The results show the differences in the structure of the regulatory, personal and psychodynamic properties, related to the preparation for further education in institutions of higher education.

Key words: anxiety senior pupil; psychological willingness to learn in high school; profile education.

В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределённость и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряжённости, тревогу и тревожность. Тревожность исследуется в различных рамках, сферах деятельности человека, различных возрастных этапах. Сравнительно большое количество работ посвящено тревожности детей 5–8 лет (что во многом связано с проблемой готовности к школе). Многие наблюдения, проводимые в современной школе, независимо друг от друга отмечают увеличение числа детей, для которых характерны повышенное беспокойство, неуверенность в себе, низкая самооценка, эмоциональная неустойчивость.

Исследований тревожности у старших школьников и подростков явно недостаточно [2]. Тревожность старшеклассников, как характеристика, влияющая на психологическую готовность к обучению в учреждениях профессионального образования, изучена меньше. Тревожность также можно определить как фактор и одновременно как один из показателей готовности или неготовности старшеклассника к обучению в вузе.

Подростковый период рассматривается как отправная точка в развитии профессионального и личностного самоопределения. Именно в этом возрасте формируются предпосылки

для его реализации. Психологическая готовность к самоопределению свидетельствует об определённой зрелости личности, так как обеспечивает внутреннее равновесие и сохранение психологического здоровья [1]. Для сохранения психологического комфорта важен баланс между представлениями эффективности собственных действий и ожиданиями. Ситуация рассогласованности вызывает дисбаланс в эмоциональной сфере, что становится причиной депрессивных, кризисных состояний, основными проявлениями которых становятся чувство тревоги, беспокойства, неуверенности [4]. Связь уровня тревожности и профессионального самоопределения очевидна, так как тревожность влияет на интеллектуальное развитие школьника, не развиваются творческие способности, оригинальность мышления, любознательность. Высокий уровень тревожности оказывает влияние на эффективность общения, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты. Тревожность ведёт к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях, связана с отрицательным социальным статусом [2].

Момент предстоящего поступления в высшее учебное заведение, выбор профессии влечёт за собой возникновение перед подростками и старшими школьниками ряда проблем. Рост психологической нагрузки в 10–11 классах, ожидание предстоящих выпускных и вступительных экзаменов, неопределённость будущего, трудности социальной адаптации в период личностного и профессионального самоопределения и другое являются стрессогенными факторами, вызывающими стрессовое напряжение у старшеклассников, в том числе и повышенной тревожности.

Одним из направлений реформирования системы среднего общего образования в России является внедрение и развитие профильного обучения.

В результате обучения в профильной школе предполагается получение школьниками широкого образования, содержание которого ориентировано на глубокое интеллектуальное и общекультурное развитие личности, на подготовку выпускников к дальнейшему продолжению обучения в учебных заведениях по специальности. В процессе профильного обучения самоопределение старшеклассников в отношении дальнейшего направления собственной деятельности проходит гораздо легче.

Формирование ряда личностных характеристик на данном этапе школьного обучения, таких как уверенность в себе, уверенность в своём дальнейшем будущем, жизнерадостность, низкий уровень тревожности, является важнейшим условием успешной адаптации старшеклассников к обучению в высшем учебном заведении. Психологически выпускники лицея более подготовлены к дальнейшему продолжению своего профессио-

нального образования. Мы полагаем, что тревожность этих школьников гораздо ниже, так как профильное обучение способствует возрастанию уверенности старшеклассников в своём будущем, в своих индивидуальных способностях, созданию условий для реализации личности старшеклассников, возникновению более высокой мотивации учения [4].

Старший школьник стоит на пороге взрослой жизни, которую он пытается планировать. Ожидания неконтролируемых значимых жизненных событий приводят к развитию отрицательных состояний, в первую очередь тревожности. В связи с этим в рамках нашего исследования нами была поставлена задача – изучить уровень тревожности старшеклассников профильной и обычной общеобразовательной школы. Для решения поставленной задачи было проведено эмпирическое исследование на базе медицинского лицея Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского и общеобразовательной школы Саратовской области с участием 40 учащихся 11-х классов.

Исследование проводилось с помощью методики исследования уровня тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина. Цель исследования заключалась в выявлении и описании уровня личностной и ситуативной тревожности старшеклассников, самостоятельном анализе старшеклассниками уровня собственной тревожности.

Анализируя результаты, полученные с помощью методики исследования уровня тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина, можно утверждать, что старшеклассники общеобразовательной школы имеют более высокие показатели ситуативной и личностной тревожности, по сравнению со старшеклассниками медицинского лицея.

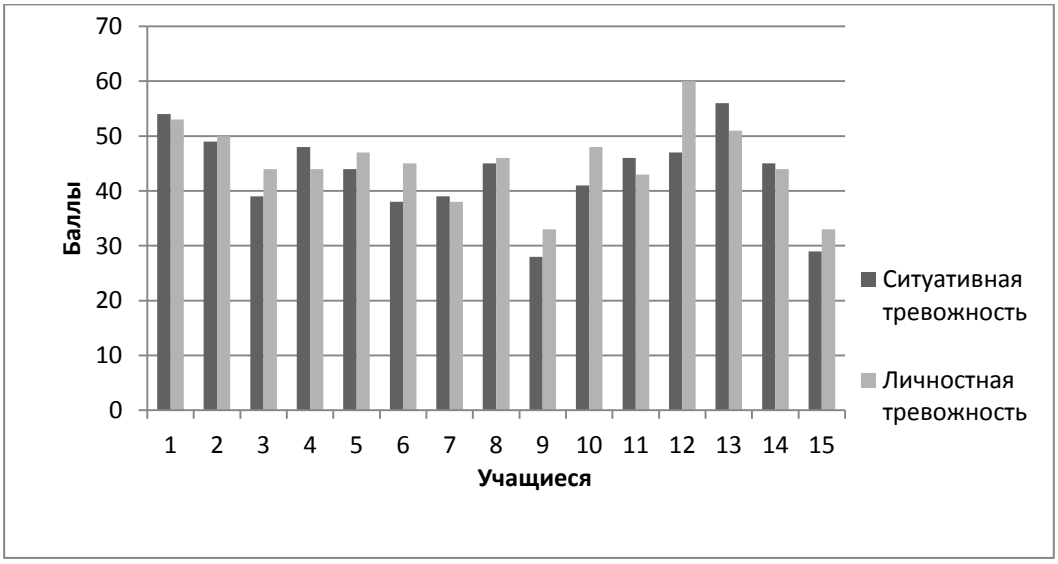

Рис. 1. **Показатели личностной и ситуативной тревожности старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе**

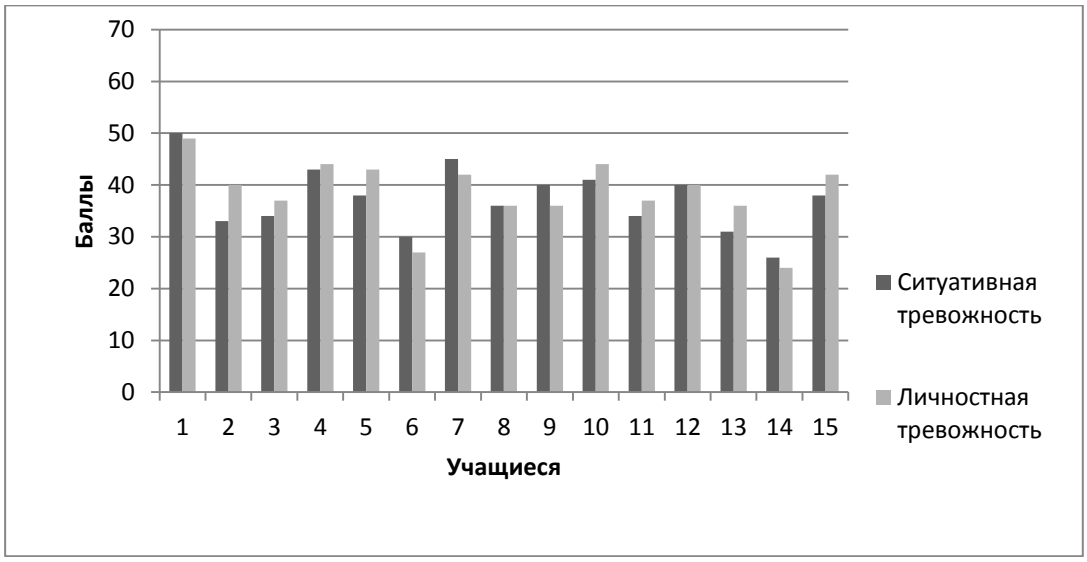

Рис. 2. **Показатели личностной и ситуативной тревожности старшеклассников, обучающихся в медицинском лицее**

Существуют отчётливые различия в характере переживаний, тревоги между учащимися данных групп. Процент старшеклассников, у которых наблюдается повышенный уровень тревожности, как личностной, так и ситуативной, выше в группе ребят, обучающихся в обычной общеобразовательной школе. Ребята чувствуют себя некомфортно, возникает чувство беспокойства, ощущение напряжения, чувство неопределённости, они не знают меру предстоящей ответственности за дальнейшее обучение в учреждениях профессионального образования. Безусловно, ребята и сами отмечают свою высокую тревожность, озабоченность предстоящим профессиональным выбором. То есть они осознают свои проблемы и способны адекватно оце-

нить уровень собственного нервного напряжения. Субъективное переживание своего состояния – это, по сути, переживание своего отношения к ситуации. Оно может быть неадекватным самой ситуации или неверным с точки зрения оценивания его сторонним наблюдателем. Но оно все-таки переживается и оказывает влияние на психофизиологические процессы, а, следовательно, должно приниматься во внимание при определении степени угрозы, которую может нести тревожность школьников.

В целом результаты проведённого исследования позволяют сделать выводы о наличии связи между проявлением тревожности у старшеклассников и их готовностью к дальнейшему обучению в учреждениях профессионального образования, их представлением о своём будущем, дальнейшим самоопределением. Таким образом, анализ современного состояния проблемы проявлений тревожности у старшеклассников показал, что данное направление является крайне актуальным. Вместе с тем выявленные данные подтверждают наличие тревожности у старшеклассников в связи с предстоящим профессиональным выбором, различия в уровне тревожности старшеклассников профильной школы и обычной общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Панченко С. А. Психологическое здоровье подростков в контексте их самоопределения // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – № 14. – С. 275–279.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва, 2000.
3. Трофимова Н. Б. Психологическое здоровье старшеклассников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 6. – С. 163–167
4. Шрейбер Т. В. Роль различных типов образовательных учреждений в формировании индивидуально-психологических особенностей старшеклассников // Вестник удмуртского университета. – 2008. – № 2. – С. 41–55.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Е. В. Николаев, О. А. Лещина
Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. There are considerable social-economic changes in Russian society, largely determine the place and role of universities in it. The specific characteristic of modern Russian higher educational institutions is the State's weak financing, which affects the level of educational and research work in high school. In general, there has been a tendency of increasing both humanitarian and non-humanitarian universities, leading to an increase the number of urban and rural students.

Key words: adaptation; social-psychological; psychological peculiarities of students; education in high educational institution; psychological health.

На сегодня остро стоит проблема социально-психологической адаптации студентов в вузе. Во-первых, абитуриент после зачисления становится представителем особой социальной группы, которую не все студенты осознают. Это значимая социальная роль – студенчество. Во-вторых, студенту необходимо актуализировать готовность к перестройке своей учебной деятельности по сравнению с обучением в школе. В большинстве случаев это сложно для тех студентов, которые в общеобразовательной школе не могли продемонстрировать умения учиться, размышлять, строить отношения с преподавателями и т. д. В-третьих, вузовское обучение, особенно в негуманитарных университетах или институтах имеет более выраженную прагматическую направленность по сравнению со школьным обучением. В стороне остаются ценностные аспекты человеческой деятельности. Кроме того, процесс социально-психологической адаптации осложняется такими факторами, как наличие большого количества свободного времени, не контролируемого ни преподавателями, ни родителями; возможность самостоятельно выбирать и посещать спецкурсы (по выбору); «пестрота» и многоплановость студенческой жизни и т. д.

Чем студент успешнее адаптируется к новым социальным условиям, к новому коллективу, к новым нормам и ценностям студенчества как социальной группы, тем он больше накапливает личного опыта для дальнейшей профессиональной деятельности, неизбежно связанной с очередным этапом социально-психологической адаптации.

В научной литературе вопросы социально-психологической адаптации изучались на протяжении XX века и продолжают изучаться. Анализ психологических исследований адаптации личности демонстрирует неоднозначность понятий и разнообразие методологических подходов к решению данной проблемы. Большинство авторов, среди них Ф. Б. Березин, В. В. Гриценко, А. Н. Жмыриков, Ю. А. Клейберг, П. С. Кузнецов, Е. В. Маркова и др., отмечают, что социально-психологическая адаптация – это сложный, многоуровневый процесс взаимодействия личности и окружающей среды, в результате которого происходят внутриличностные изменения, отражающиеся на взаимодействии индивида с окружающей средой. Социально-психологическая адаптация подразумевает как усвоение определённых социальных норм, правил, так и формирование личностных качеств, ценностей, обусловленных новой социальной ситуацией. Поскольку в отечественной психологической науке проблема социально-психологической адаптации городских и сельских студентов недостаточно изучена, мы считаем, что она является актуальной.

Многие авторы считают студенческий этап жизни человека важным в развитии личности, так как именно с ним связаны важнейшие моменты социального развития и профессионального становления. Этим аспектам большое внимание в своих работах уделяли К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, О. Г. Власова, Л. С. Грановская, И. А. Зимняя и др. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов.

Студенчество, являясь составной частью молодёжи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. А сельское студенчество представляет собой особую группу в плане становления личности, что было отмечено в исследованиях Р. П. Ивановой, Л. А. Корнажевской.

Одной из важнейших задач высшей школы сегодня становится формирование готовности будущих специалистов к самообучению и проявлению творческой активности (Н. В. Григорьева). Процесс самообучения касается также углубленного внутреннего познания, связанного с обучением стратегии активной саморегуляции.

Современная молодёжь занимает активную жизненную позицию, что заставляет её быть в эпицентре политической, социальной и экономической жизни страны. Проблема активности субъекта – это проблема взаимоотношений, взаимодействий человека и мира, субъекта и объекта, что отражено в ис-

следованиях М. М. Главатских. В отечественной психологической литературе (Е. А. Ануфриев, В. Х. Беленький, Т. Н. Богданова, Е. И. Горбачева, Е. Г. Комаров, О. А. Конопкин, Т. В. Корнилова и др.) встречаются различные толкования понятия активности, часто – в качестве характеристики поведения конкретных личностей, иногда для характеристики социальных общностей. Ведущие психологи О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий считают, что именно активность является основой произвольной саморегуляции, что находит выражение на всех этапах реализации деятельности – от планирования, программирования, моделирования до оценки результата и принятия решения о необходимых коррекциях.

Процесс адаптации молодёжи в стенах вузов привлекает к себе внимание многих исследователей. Большинство исследователей (М. П. Будякина, И. О. Васильев, Г. Д. Долинская и др.) выделяют два ведущих аспекта адаптации:

– профессиональный – овладение знаниями, умениями и навыками;

– социально-психологический – благополучное вхождение в коллектив, адаптация к его нормам и ценностям.

Обстоятельства, изложенные выше, обусловили выбор проблемы исследования

Цель: социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников к обучению в вузе как фактор сохранения психологического здоровья.

Задачи:

1. Формирование эмоционально-комфортных позиций личности через самореализацию, самокоррекцию и самопознание студентов;

2. Максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей студентов, повышение их социальной активности;

3. Регулирование общения, взаимоотношений и повышение стабильности, сплочённости студенческого коллектива;

4. Повышение эффективности учебной, учебно-профессиональной и общественной деятельности студентов-первокурсников;

5. Сохранение контингента студентов как социально-психологически адаптированных к обучению в вузе.

Формы и механизмы работы будут осуществляться по двум направлениям:

1. Работа со студентами (социально-психологическая диагностика студентов-первокурсников; групповая работа; индивидуальная работа; тренинговые занятия; кураторские часы;

психологическое консультирование студентов; психологическое просвещение; психологическая профилактика);

2. Работа с кураторами и преподавателями (групповая работа; индивидуальная работа; занятия с элементами тренинговых упражнений; психологическое консультирование; психологическое просвещение; психологическая профилактика).

Ожидаемые результаты:

1. Самореализация личности; формирование эмоционально-комфортных позиций личности через самопознание и самокоррекцию.

2. Максимальное развитие творческих возможностей и способностей, социальной активности;

3. Развитие коммуникативных навыков, дружеских взаимоотношений и повышение стабильности, сплочённости студенческого коллектива;

4. Повышение эффективности учебной, учебно-профессиональной и общественной деятельности студентов-первокурсников;

5. Сохранение контингента студентов как социально-психологически адаптированных к обучению в вузе.

Предлагаем нами составленную программу работы кафедры ПиМНО ТИ (ф) СВФУ в г. Нерюнгри по работе социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе на 2012–13 уч. год.

Программа работы по социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе

№	Проводимые мероприятия	Дата проведения
Социально-психологическая диагностика студентов		
1	Исследование уровня психолого-педагогической адаптации первокурсников к обучению в вузе	ноябрь – декабрь март – апрель
2	Исследование психологической сферы в группе – «Климат группы»	ноябрь – декабрь март – апрель
Кураторские часы		
3	Проведение кураторских часов по темам согласно плана ВУР ТИ(ф) СВФУ	сентябрь – май
4	Библиотечные уроки. Посещение городской централизованной библиотеки – «Обучение работе со словарями, справочниками, энциклопедиями: навыки работы с традиционными и электронными каталогами»	октябрь

5	«Административная структура ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ». Выявление социально-незащищённых категорий	октябрь
6	Кураторские занятия по темам: «Знакомство с г. Нерюнгри», «Моя республика», «Ораторское искусство», «Мы разные, но мы вместе», «Моя профессия», «Правила гигиены», «Этикет в нашей жизни», «Этика и психология семейной жизни», «Права и обязанности студента», «За ЗОЖ», «Не убий! (О вреде и последствиях аборта)», «Воспитание будущих отцов» и пр.	сентябрь – май
Психологическое консультирование		
7	Проведение часов общения: «Стиль учебной деятельности», «Умение слушать и конспектировать» и др.	октябрь
8	Психологическое консультирование по личным, социальным и познавательным проблемам	в течение года
3	Психологическое консультирование преподавателей по профессиональным проблемам	в течение года
9	Проведение психолого-педагогических мероприятий (по запросам)	в течение года
Психологическое просвещение		
10	Методический семинар для кураторов 1 курса: «Факторы успешной адаптации первокурсников к обучению в вузе»	октябрь
11	Методический семинар для кураторов, наставников «Итоги первичной адаптации студентов-первокурсников»	апрель
Психологическая профилактика		
12	Проведение часов общения (знакомство, сплочение, развитие коммуникативных навыков)	сентябрь
13	Тренинг на командообразование	ноябрь
14	Тренинг на поиски смысла жизни «Как прекрасен этот мир!»	апрель
Праздники и концерты		
15	Поздравление преподавателей с Днем Учителя	октябрь
16	Помощь в подготовке и проведении мероприятий: «Новый год» – (утренники для детей и сотрудников ТИ, праздничная программа для студентов ТИ)	декабрь

17	Участие в подготовке и проведении мероприятия Татьянин день	январь
18	Участие и помощь в подготовке мероприятия «День влюбленных».	февраль
19	Участие и помощь в подготовке мероприятия «День защитника Отечества»	февраль
20	Участие и помощь в подготовке мероприятия «Студенческая весна»	февраль, апрель
21	Участие и помощь в подготовке мероприятия «8 марта» (чаепитие в группах, выпуск газеты, поздравление учителей, преподавателей, студентов)	март
22	Подготовка к празднику «День победы». Организация встреч с ветеранами ВОВ и тыла	апрель
23	Участие в мероприятиях, посвящённых празднованию «Дня Победы».	май
24	Помощь и подготовка акции, приуроченной к празднованию «Международного дня защиты детей»	июнь
Другие виды работ		
25	Помощь в издании специальных выпусков для первокурсников в газете «Альма Матер»	октябрь
26	Информационное обеспечение студентов 1 курса (выпуск памятки первокурснику, подготовка информационных блоков на сайте, ознакомительные кураторские часы, выявление социально- незащищённых категорий)	сентябрь – октябрь
27	Организация встреч первокурсников с выпускниками, преподавателями, сотрудниками и специалистами университета	в течение года
28	Организация мини-спартакиады студентов 1 курса	сентябрь
29	Выпуск стенгазеты к международному дню отказа от курения	ноябрь
30	Выезд на каток СОК «Шахтер»	ноябрь
31	Оформление и озеленение аудиторий	сентябрь
32	Организация конкурса «Лучшая аудитория»	сентябрь
33	Посещение театра актёра и кукол	ноябрь
34	Участие в конкурсах «Лучший куратор группы», «Лучший староста», «Лучшая группа»	в течение года
35	Участие в мероприятиях, проводимых администрацией г. Нерюнгри, библиотеки ТИ (ф) СВФУ, городской библиотекой, музеем	в течение года

36	Участие в спортивных мероприятиях вуза, города, региона и др.	в течение года
37	Организация и проведение посещений музеев, театра, выставок	в течение года
38	Организация лекций специалистов по первичной профилактике наркомании среди студентов	в течение года
39	Встречи со специалистами кабинета профилактики СПИДа, главным инфекционистом города, врачами городской больницы	в течение года

Библиографический список

1. Акопов С. В. Адаптационные особенности психологического статуса студентов // Социальная психология XXI столетия / под. ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2004. – Т. l. – С. 36.–38.
2. Берестнева О. Г. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в вузе // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2004. – Т. 1. – С.102–106.
3. Ивахненко Г., Голиусова Ю. Современное студенчество: социологический портрет // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 110–112.
4. Мадорская С. М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу : дисс. канд. философ. наук. – Минск, 1986.– 239 с.
5. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988. – 261 с.
6. Стрижевская Т. А. К вопросу исследования адаптации студентов // Методологические и мировоззренческие аспекты социологического познания. – Рига, 1987. – С. 80–91.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ»

Л. И. Пастухова
Братский педагогический колледж, г. Братск, Россия

Summary. The article is devoted to the modern technology of critical thinking development. Special attention is paid to the opportunities of applying this technology in studying methods for teaching mathematics.

Key words: pedagogical technology of critical thinking development; methods for teaching mathematics.

Проблема развития критического мышления обусловлена, прежде всего, расширением информационного пространства, повышением роли информационных процессов и объёма информации, поступающей извне, и как следствие появлением потребности в проверке достоверности суждений, вынесении объективных суждений о предложенной точке зрения или модели поведения.

Всё это находит отражение и в социальной сфере и, в первую очередь, в сфере образования. Развитие умений учащихся «ориентироваться» в современном информационном поле, оценивать уровень достоверности получаемой информации и вырабатывать свои собственные независимые суждения становится важной задачей современного образования [1].

Возникает необходимость использования таких педагогических технологий, которые способствуют научению учащихся мышлению в критико-творческой манере. Главным условием успешного использования педагогами данной технологии является не только собственное понимание и принятие идеи о необходимости развития критического мышления у учащихся, но и владение подобным мышлением. Именно поэтому необходимость развития критического мышления в условиях педагогического колледжа является отправной точкой построения дальнейшей систематической работы по развитию его у учащихся.

Наиболее подходящими при этом являются интерактивные технологии и формы обучения, такие как групповая работа, учебный диалог, дискуссия, ролевые и деловые игры, а также технология "Развитие критического мышления через чтение и письмо" (далее технология РКМЧП). Её авторами являются Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Под критическим мышлением американские авторы понимают проявление любознательности, выработку собственной точки зрения по определённому вопросу, способность отстоять её логическими доводами, использование исследовательских методов [4].

Г. К. Селевко подробно описывает данную технологию [3]. Она надпредметна, проникающая, применима в любых программах и предметах. В её основу положен базовый дидактический цикл, состоящий из трёх стадий.

Первая стадия – «вызов» – позволяет актуализировать имеющиеся у обучающегося знания по данной теме или проблеме, вызвать устойчивый интерес к изучаемой проблеме, мотивировать его к учебной деятельности. Вторая стадия – «осмысление». Это стадия содержательная, в ходе неё происходит непосредственная работа обучающегося с текстом, причём работа направленная, осмысленная. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал. Третья стадия – «рефлексия» – направлена на целостное осмысление, обобщение полученной информации. Обучающийся формирует личностное отношение к изучаемому материалу и фиксирует его либо с помощью составления собственного текста либо озвучиванием своей позиции в дискуссии.

Приёмы, используемые в технологии РКМ, имеют специфические особенности, но при использовании любого из них важно строить обучение на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности. Поэтому, работая со студентами, прежде всего, необходимо переосмыслить собственную роль – роль педагога. Педагог на занятии, построенном в технологии развития критического мышления: сталкивает различные суждения; создаёт условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений; даёт студентам возможность самостоятельно делать выводы; подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих; координирует действия обучающихся.

Чтобы будущие педагоги стремились использовать технологию РКМЧП в собственной деятельности, её надо, прежде всего, испытать на себе, "прожить" в качестве ученика. После "проживания" такого учебного занятия необходимо провести анализ – раскрыть суть тех методов и приёмов, которые использовались на данном занятии. Участвуя в такой работе, студент учится определять, подходит ли данный приём для решения той или иной педагогической задачи и в какой логике нужно выстроить приёмы, чтобы эти задачи решить.

Содержание дисциплины «Методика преподавания математики» позволяет использовать самые разнообразные приёмы технологии. Рассмотрим те из них, которые можно использовать при изучении раздела «Методика изучения арифметических действий»:

– Концептуальная таблица. Используется для систематизации информации, выявления существенных признаков методики введения изучаемых действий. Таблица представляет собой матрицу, составление которой даёт возможность более чёткого сравнительного анализа или комплексной оценки рассмотрения каждого арифметического действия. Линии сравнения определяются педагогом совместно со студентами.

– Таблица «Плюс – минус – интересно». Приём формирует навыки анализа и классификации изучаемой информации. Заполняя такую таблицу, студенты учатся точно работать с информацией, не искажая её смысла. Используется для анализа различных подходов к введению арифметических действий. «Плюс» – записываем те факты, которые могут отвечать на вопрос «Что в этом хорошего?». «Минус» – записываем все те факты и мысли, которые могут отвечать на вопрос «Что в этом плохого?». «Интересно» предназначается для записи различных интересующих студента фактов и мыслей – «Что в этом интересного?».

– Кластер. Понятие «кластер» переводится как «гроздь, пучок». Суть приёма – представление информации в графическом оформлении. В центре записывается ключевое понятие. Рядом записываются понятия, связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми понятиям "второго уровня". Иногда этот приём называют «наглядным мозговым штурмом». Используется для рассмотрения методики введения определенного действия, например действия сложения.

Несколько занятий методики преподавания математики можно посветить анализу уроков, построенных в технологии развития критического мышления. Выделить достоинства и недостатки, сравнить подходы к обучению, рассмотреть опыт учителей, работающих в данном направлении, и сформулировать рекомендации для начинающих педагогов.

В процессе такой целенаправленной работы у студентов формируется умение самостоятельно мыслить, рассуждать, избирать тот или иной вариант действий на основе осмысленно принятого решения.

Вместе с тем необходимо помнить, что критическое мышление не формируется в результате передачи рецептов. Для того чтобы действительно стать критически мыслящими, нужно попробовать мыслить критически. Критически подходить к осмыслению собственных действий, сомневаться в «знаниях» и «незнаниях», выискивать перспективы роста. Наиболее актуально это для студентов при прохождении педагогической практики. Критическое избирательное отношение к разнообразным мето-

дам и приёмам ведения урока является необходимым компонентом методической культуры будущего педагога. Главное – внимание к студенту, изучение его возможностей, воспитание умения самостоятельно мыслить при неустанном самокритичном отношении к себе. Любая деятельность в этом случае должна основываться на самоанализе и оценивании собственной работы. В результате к способности анализировать и критически оценивать собственное исполнение и развитие прибавляется способность критически осознавать себя как будущего педагога, свою практику и опыт педагогической деятельности.

Таким образом, развитие критического мышления студентов предполагает создание атмосферы учения, при которой они активно работают совместно с педагогом, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире, что является необходимым условием эффективности всего процесса обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – М. : Просвещение, 2011. – 221 с.
2. Кулагин И. Ю., Комоцкий В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : ТЦ «Сфера», при участии “Юрайт”, 2003. – 404 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ, В СТРУКТУРЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
г. Нижний Новгород, Россия

Summary. Teachers activities aimed at development of communications of students, future specialists in the structure of marketing activities.

This article deals with theoretical aspect of an important element of marketing activities – communication. The notion of marketing activities is based

upon the active approach and the structure of activities. Thus, the marketing activities are understood as professional activities in the market.

Key words: communicative activities; marketing activities; professional activities.

В условиях развития рыночных отношений в социуме возникает необходимость качественно нового подхода к подготовке специалистов в вузе. Это предполагает теоретическое переосмысление, как содержания, так и условий организации самого вузовского процесса обучения студентов, будущих специалистов. С опорой на деятельностный подход, описанный в психолого-педагогической литературе [1], в данном исследовании была разработана психологическая структура маркетинговой деятельности, которая рассматривается нами, как профессиональная деятельность, становящаяся в условиях развития рыночных отношений в социуме [2]. Были определены специфические особенности данного вида деятельности, одно из которых – владение современными способами коммуникативного взаимодействия. Разработанная психологическая структура маркетинговой деятельности позволила определить конкретные коммуникативные умения, уровни овладения ими студентами. Первым структурным элементом рассматривалась маркетинговая мотивация. Главный критерий – осознание необходимости овладения способами рыночной коммуникации. Изначально студенты проявили мотивы: осознание необходимости освоения данными способами на уровне требований вузовского обучения (11 %), осознание социальной необходимости в овладении рыночными способами коммуникации (37 %), не осознают необходимости, не стремятся овладевать знаниями данных способов, не понимают их необходимости для себя (52 %). Второй компонент структуры маркетинговой деятельности – собственно коммуникативные действия. В структуре маркетинговой деятельности рассматривались вербальные, невербальные (элементы профессионального имиджа – интонация речи, стиль поведения, стиль одежды и др.), так и письменные способы рыночной коммуникации (различные формы резюме, демонстративный вид портфолио). На основании полученных данных была разработана программа, направленная на развитие маркетинговой коммуникации у студентов вуза. В систему процесса обучения были включены занятия по теории маркетинговой деятельности, психологии коммуникативного взаимодействия (курс «Педагогический маркетинг», «Конфликтология»), так и практические занятия, включающие деловые, ролевые игры, тренинги делового взаимодействия, самопрезентации.

В итоге овладевали ими на среднем уровне (39 %). Высокий уровень овладения – инициативность, гибкость в соответствии с различными предложенными ситуациями показали (32 %). Низкий уровень – действия либо по шаблону, либо проявление безынициативного участия или даже избегания данного вида деятельности (29 %). Третий компонент структуры маркетинговой деятельности – регулятивный, заключался в проявлении, контроле и оценке освоенных коммуникативных действий в ситуации самоопределения на профессиональную практику.

Библиографический список

1. Ильясов И. И. Структура процесса учения в контексте деятельностного подхода. – М., 1986.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ИНТЕРНЕТОМ

Ф. Б. Годси
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. Internet – a technical innovation and also a new type of technological opening. The Internet was created in the beginning as a means of communication between scientists and researchers, but now application of the Internet gained general character. Besides communication possibility, the Internet promoted development of a number of psychological qualities of people. At the same time there are problems of psychological dependence which conduct to a personality disease.

Key words: Internet; information society; problems of psychological dependence; youth; Iran.

Новые возможности, которые предлагает нам Интернет, весьма впечатляют. Ясно, что человек получил бесконечную возможность внедряться в мир с помощью Интернета. Самое интересное явление, которое Интернет сделал возможным, это нереальный мир под названием «виртуальный». Виртуальный мир – это среда с тремя измерениями, в который каждый может войти, сидя у себя дома перед компьютером. На сегодняшний день 11 миллионов человек записались в качестве "жителей" этого дома. Жители этого метафорического (нереального) мира просматривают мнимые выставки, покупают мнимые товары, идут на мнимые концерты, сидят в мнимых классах, разговаривают и пр. [5, с. 17].

Вильям Мартин информационное общество описывает как общество, где качество жизни зависит от качества информации и степени пользования ею. В таком обществе стандарты жизни и отдыха, система обучения и рынок рабочей силы полностью находится в сфере развития, которая основывается на информации и знании [1, с. 21].

Джон Фидер называет это революцией, которая произошла в мире в области информации и стала влиять на жизнь всех людей на Земле. Революция эта основывается на компьютерных возможностях, которые имеют широкие экономические, политические и культурные последствия. Иначе говоря, информация, с одной стороны, повышает рентабельность и производительность, овладение которыми даёт силу и мощь, и, с другой стороны, оказывает постоянное воздействие на личность человека [2, с. 5].

При анализе изменений, произошедших с появлением информационно-коммуникационных технологий в различных сферах личной и общественной жизни, возникает вопрос: какое влияние в подобной ситуации оказывает пользование Интернетом на поведение молодёжи, на её социально-психологические качества? В учебном процессе однозначно положительно оценивается роль новых технологий: «учебная аудитория должна представлять собой лабораторию, насыщенную компьютерной техникой, аудио- и видеосистемами, создающими возможность работы как индивидуально, так и малыми группами» [3].

В данной статье поставлена цель – рассмотреть социально-психологические аспекты влияния Интернета на молодёжь, положительные и отрицательные стороны пользования Интернетом, указаны пути решения возникших проблем в этом направлении.

С модернизацией и особенно с появлением новейших информационно-коммуникационных технологий среда почти потеряла своё значение в формировании личности. Средства информации и новые технологии способны виртуально изменить местоположение индивида и соединить его со всем миром. В итоге индивид встречается лицом к лицу с неполноценным источником формирования личности, этот процесс теряет и территориальную, и жизненную направленность.

Рафаджах, которая провела исследование на тему "Интернет и личность девушек", пришла к выводу, что в семьях, где часто пользуются Интернетом, у девушек религиозная сторона личности выражена слабее, чем у девушек, которые не используют компьютер. Также семейные ценности тех, кто пользуется компьютером, выражены слабее, чем у тех, кто не пользуется компьютером. Они меньше времени проводят с семьёй, что, в

конечном счёте, ослабляет их эмоциональные отношения с семьёй, и особенно с родителями.

С другой стороны, некоторые темы и сайты в Интернете с точки зрения родителей и более старого поколения считаются нетрадиционными, на них существуют определённые запреты, поскольку они не соответствуют религиозным традициям и морали, принятым взглядам. Таким образом, Интернет способствует разладу между родителями и детьми [4, с. 12].

Отсюда качественное управление информацией является более важным по сравнению с качественным сбором информации, т. е. если не будет эффективного управления информацией, то она будет разрушать всё, что находится у неё на пути. Напротив, если правильно сочетать процесс формирования общественного мнения и управления общественными процессами, это может помочь всестороннему развитию личности, в том числе созреванию необходимых социальных качеств молодых людей.

На основе многочисленных исследований, проведённых во многих странах мира, выявлены следующие положительные стороны работы с компьютером: большой объём информации, доступность её, связь с самым отдалённым источником, интернет-магазин, разнообразие сайтов; наём на работу через Интернет, возможность получения знаний и применения его в индивидуальных и общественных сферах жизни [6, с. 7].

Кроме того, выделяются такие возможности, как создание новых условий для различного рода деятельности и структурного разделения труда. В настоящее время информационно-коммуникационные технологии заложили основу формирования социально компетентных личностей со схожими ценностями и более совершенными способностями; активнее реализуются новые идеи, развиваются различные способности, в том числе по изучению языков, способности восприятия других культур.

Отрицательные результаты – это беспрепятственная доступность аморальных сайтов; угроза культурной и религиозной тождественности семей; проблемы со здоровьем, в том числе суставные, мышечные, кожные заболевания, и, самое главное, проблемы со зрением; повреждение слизистой оболочки носа, глаз и горла из-за запаха газа диоксина, который испаряется при нагревании компьютера. Кроме того, возможность оставаться неизвестным и разнообразие в Интернете приводит к формированию желания общаться одновременно с несколькими людьми. Налицо разрыв семейных отношений. Появляется двойственность культуры, происходит отрыв от жизни. Широко распространённые явления – «витание в облаках», раздражительность. Формируется сильная психологическая зависимость

пользователей (интернет-зависимость), Могут проявиться стресс, депрессия, неприветливость, изменчивость и пр., развивается социальное уединение [4, с. 15].

Предлагаются разные пути решения указанной проблемы. К примеру, считается, что лучше, если компьютер не будет находиться в детской комнате; нужно контролировать работу детей с компьютером; нужно укреплять уверенность в себе у молодёжи и подростков, преимущества обучения должны быть усвоены так, чтобы они заполнили эмоциональную пустоту в общении между подростками, семьями и школой. Кроме того, нужно вести пропагандистскую работу по здоровому образу жизни среди молодёжи и подростков, естественно, так, чтобы не получилось наоборот.

Много работы проводится при участии заинтересованных лиц и организаций, центров в сфере Интернета, которые стремятся к тому, чтобы менять сферу диалогов. Исследователи считают, что родители должны получать компьютерное образование, в том числе изучить Интернет. Дома нужно создание тёплой и безопасной среды с помощью семьи, с тем, чтобы отвлечь своих детей от Интернета.

Таким образом, с появлением новых информационно-коммуникационных технологий временные и территориальные ограничения потеряли своё значение, человек не зависит от территории, где он проживает, и он может создать связь с большим миром.

В последние годы мы стали свидетелями перемен в организации досуга и свободного времени молодёжи, превращения их в "домоседов". Появился новый вид одиночества среди молодёжи. В этом отношении электронный диалог является самым распространённым и может повлиять на молодого человека тем, что создаёт нереальную, мнимую личность. В то же время может упростить отношения со своими сверстниками, и особенно с противоположным полом. Эти отношения могут впоследствии сыграть важную роль в формировании личности, взглядов и ценностей молодёжи, к примеру, формируется эмоционально ущербная личность.

В любом случае нельзя отрицать привлекательность отношений, связанных с Интернетом. Но нельзя и забыть, что нереальный мир, несмотря на свои угрозы и ограничения, одновременно может иметь также большие возможности и способен во многом оказать помощь. В первую очередь политики должны как можно лучше выявить нужды молодёжи. Кроме того, этой областью надо лучше управлять, идти в направлении формирования здорового содержания в привлекательных формах, соответствующих вкусу молодёжи. Пока не приложены практические

усилия для развития культуры, в том числе культуры времяпрепровождения, нельзя ожидать, что молодёжь будет достаточно защищена от угроз использования новых технологий. Здесь нужно учитывать три важных обстоятельства: выявление нужд и потребностей молодёжи, проведение просветительских мероприятий, точное планирование их свободного времени молодых людей.

Библиографический список

1. Мохсени М. Социология, социальная информация. – Тегеран : Изд-во Дидар, 2001 (на персидском языке).
2. Фидер Дж. Социальная информация / пер. А. Радбаве и Ф. Геливерди. – Изд-е 1. – Тегеран : Изд-во Кетабдар, 2001 (на персидском языке).
3. Гидденс А. Возрождение и личность / пер. Н. Моваффагиян. – Тегеран : Изд-во Нэй., 1998 (на персидском языке).
4. Рафаджах М. Интернет и социальная личность. – Тегеран : Тегеранский институт общественных наук, 2006 (на персидском языке).
5. Hubert L. Dreyfus. What Computers Can't Do: A Critique of Artificial Reason / пер. А. Фарсинеджат. – Тегеран : Изд-во"Саги Техран", 2000 (на персидском языке).
6. Шрудер К. Подростки и молодёжь в интернете / пер. Ф. Фруд. – изд-е 2. – Тегеран : Изд-во "Кетабхайи данэ", 2004 (на персидском языке).

III. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н. И. ПИРОГОВА В ОЦЕНКЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ КОНЦА XIX–НАЧАЛА XX В.

А. В. Мурзина, С. В. Сидоров
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Курганская область, Россия

Summary. The paper presents the results of a study of historical documents of the late XIX – early XX century, reflecting the evaluation of pedagogical ideas N. I. Pirogov.

Key words: N. I. Pirogov; pedagogical ideas; the end of the XIX century; the beginning of the XX century.

Николай Иванович Пирогов прославился не только как выдающийся хирург и общественный деятель, он оставил заметный след в развитии российского народного образования и отечественной научной педагогики.

Активная педагогическая деятельность Н. И. Пирогова в сфере народного образования охватывает в общей сложности менее десяти лет. Её начало приходится на 1856 год: в этом году в печати выходит его программная работа о воспитании «Вопросы жизни», а сам он вступает в должность попечителя Одесского учебного округа.

В течение двух лет Пирогов управляет Одесским учебным округом, уделяя первостепенное внимание развитию образования. Он требует от руководителей школ и гимназий регулярного проведения педагогических собраний и гуманного отношения к ученикам. Им было подготовлен проект об открытии университета в Одессе. Деятельность Пирогова на должности попечителя учебного округа и его продвижение как педагога-администратора вызвали недовольство у одесского генерал-губернатора, считавшего, что это может привести к подрыву авторитета власти. В результате Пирогова перевели в Киев, где он занял должность попечителя Киевского учебного округа.

В Киеве Н. И. Пирогов продолжил свою деятельность по улучшению работы учебных заведений. По его рекомендациям учителя стали посещать уроки друг друга, он поощрял исследовательские искания педагогов, с его помощью в Киеве была открыта одна из первых в России воскресных школ для взрослых. Однако 1861 году Пирогов был снят с должности попечителя учебного округа и назначен руководителем молодых людей, которые находились за границей и там подготавливались к про-

фессуре. А в 1866 году великий врач-хирург, учёный, педагог-администратор, писатель и общественный деятель Пирогов был отправлен в отставку [1, с. 4].

В непродолжительное время его управления обоими округами Пирогов много содействовал чрезвычайному подъёму духа во всех педагогах. Живые, горячие споры на педагогические темы, впервые практиковавшиеся при Пирогове, вызывали приподнятое настроение, живой интерес к педагогике. Они даже дали сильный толчок к прогрессу педагогического дела вообще, рутина и формализм в деле преподавания отступили на второй план.

О заслугах Н. И. Пирогова как педагога говорилось в журнале «Современник», в частности по поводу прощания его с Киевом. Он к предметам воспитания, «на которые у нас обыкновенно смотрят равнодушно, нередко даже с пренебрежением, успел пробудить общее внимание, умел сделать воспитание предметом первостатейной важности, умел уяснить его истинное значение и для воспитывающегося юношества и общества» [5, с. 83].

Известно, что «Правила о поступках и наказаниях», изданные в период киевского попечительства Пирогова, встретили весьма резкую критику в лице тогдашней либеральной прессы и её лидера Н. А. Добролюбова. Пирогов, который прежде высказывал весьма либеральные мысли в своих «Вопросах жизни», теперь предписывает весьма жёсткие меры для обуздания провинившихся гимназистов. В своей статье «Правила о проступках и наказаниях» он принципиально отрицает розгу, но на практике Николай Иванович считает, что невозможно обойтись без неё, он предлагал применять розгу как исключительную меру и использовать её только в определённых случаях. «Это средство нужно использовать крайне осторожно и только в критических случаях», – писал Николай Иванович [5, с. 88].

Пирогов считал, что наказание должно соответствовать проступку (т. е. насколько серьёзен проступок, настолько и грозное наказание нужно использовать). Добролюбов по этому поводу пишет: «Нам казалось, что восхитительные педагогические убеждения Пирогова будут использоваться им и на практике так же, как описано в его статьях. Мы думали, он сможет осуществить все свои идеи о воспитании в полной мере – за своё легковерье мы недавно были наказаны лёгким разочарованием» [5, с. 86]. Это кажущееся разногласие между идеями и действиями Пирогова произошло потому, что в «Вопросах жизни» он выражал свои мысли как философ, а в «Правилах о проступках и наказаниях» высказывался как администратор-педагог. Ибо был обязан принимать меры для водворения порядка во

вверенных ему учебных заведениях. Другими словами, в первом случае он высказывался как теоретик-педагог, а во втором – как педагог-практик, действующий в реальной действительности.

Когда Пирогов вышел в отставку, во всей полноте проявились те чувства искренней симпатии и уважения, которые были им заслужены. А. П. Афонский приводит следующие слова заведующего Подольской воскресной школой И. А Слепушкина, обращённые к Пирогову: «Потеря наша не в беспримерном начальнике, даже не в высоконравственном человеке... мы проигрываем более, – да и не одни мы. Вся просвещённая и мыслящая Россия понимает смысл и значение вашей деятельности! Расставаясь с вами, мы выносим только одно высокое, но печальное утешение – что во всяком обществе остаются люди, ни для чего, и ни для кого не жертвующие своими убеждениями» [2, с. 77].

Смерть Н. И. Пирогова в 1871 г. в сочетании с нарастающим в обществе интересом к вопросам народного просвещения послужила толчком для исследования его педагогического наследия. В конце XIX– начале XX вв. педагогическая деятельность и педагогические идеи Пирогова осмысливаются в статье К. Д. Ушинского «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова», в работах А. Алферова, Г. В. Бартенсона, П. Ф. Каптерева.

«Самый гениальный устав, – пишет К. Д. Ушинский, – не сделает того, что может сделать один такой человек, каким был Пирогов.<...> Нам нужен человек, пример которого увлекал бы нас, жизнь которого служила бы нам великим образцом: а другой такой жизни, какова жизнь Н. И Пирогова, мы не знаем в России, да и у других народов таких жизней не много» [2, с. 78–79].

Интересны воспоминания о Пирогове, появившиеся в различных педагогических изданиях после его смерти. Так, один одесский гимназист пишет о нём: «учёный, человек простой, без малейшей аффектации и деланности заслонить собою попечителя-начальника. Мы с большим уважением относились к нему» [5, с. 83–84]. А Н. Д. Богатинов, упрекавший Пирогова за то, что Николай Иванович не допускал сразу суровых наказаний, а требовал применения их постепенно в чрезмерной мягкости, тем не менее отмечает, что во время руководства учебным округом «Пирогов сразу всё поднял на ноги». Он организовал «такую кипучую деятельность, <...> какою едва ли когда был до того занят учёный мир наш» [5, с. 84].

Первый русский исследователь истории педагогики П. Ф. Каптерев восторженно пишет: «До тех пор, пока в России будут высоко ставить живое гражданское чувство и глубокое общественное сознание; пока наиболее высокой ценной будут ценить не узких специалистов, а разносторонние и глубокие

умы, прямо содействующие пробуждению и развитию общественного самосознания; пока драгоценнейшим украшением человеческой природы будут считаться страстное стремление к истине, соединённое с твёрдой верой в воспитательно-образовательную силу знания, и любовь к людям – к больным, к детям, к юношеству, доверие к благородству его прорывов, – до тех пор в первом ряду славных русских деятелей с полным правом будет стоять высокочтимое имя Николая Ивановича Пирогова!» [4, с. 10–11].

В 1899 году известный деятель земского образования, «учитель учителей» Н. Ф. Бунаков в речи к херсонским учителям характеризует значение Пирогова в педагогике такими словами: «Просматривая историю русской педагогической мысли, я вижу в ней только несколько действительно «больших людей». В том числе одним из главных великих педагогов является Пирогов Н. И., провозгласивший у нас идею человечности в учебно-воспитательном деле» [2, с. 78].

Выделим ключевые составляющие педагогического наследия Н. И. Пирогова, высоко оцениваемые исследователями уже в конце XIX– начале XX в. Во-первых, это чёткая, ясно выраженная гуманистическая позиция Пирогова как педагога-администратора. Во-вторых – стремление организовать образовательный процесс на научной основе. В-третьих – стимулирование педагогического творчества, организация методической помощи учителям при разработке и создании в школах лабораторий, классов, учебных кабинетов. Наконец, вслед за биографами Пирогова отметим и ещё одну особенность его педагогических взглядов, выраженную в идее создания таких условий обучения и воспитания учащихся, которые бы способствовали культурному развитию как отдельных учащихся, так и всего общества в целом.

Библиографический список

1. Алферов А. Н. И. Пирогов как педагог-администратор // Вестник воспитания. – М. : Типолитография В. Рихтера, 1897. – 29 с.
2. Афонский А. П. Николай Иванович Пирогов. Его жизнь и педагогическая проповедь. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 88 с.
3. Бартенсон Г. В. Николай Иванович Пирогов: Очерк его общественной деятельности как профессора, врача-хирурга, писателя и педагога с 24-го мая 1831 г. по 24-е мая 1881 г. – 2-е изд. // Русская старина. – 1881. – Кн. 3. – СПб. : изд. К. Риккерта, 1881. – 53 с.
4. Каптерев П. Ф. Пирогов как общественный деятель и педагог. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1897. – 12 с.
5. Мусин-Пушкин А. А. Н. И. Пирогов как педагог. – Петроград : Тип. главн. управл. уделов, 1916. – 148 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ НАРОДНЫХ ШКОЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОПЫТЕ Н. А. КОРФА

Д. А. Дронова, С. В. Сидоров
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Курганская область, Россия

Summary. The paper describes a project of the county network of rural schools, carried out in the XIX century by Baron N. A. Korf. One of the distinguishing features of this project is to implement an integrated approach.

Key words: N. A. Korf; rural schools; district council; integrated approach.

Николай Александрович Корф (1834–1883) – выдающийся деятель образования, посвятивший свою жизнь реформированию народных школ. Корф родился 14 июля 1834 г. в Харькове, на земле теперешней Запорожской области (бывшего Александровского уезда Екатеринославской губернии) [1]. Начальное образование получил в семейной школе Грановских. Окончил Александровский лицей и в 1854 году поступил на службу в министерство юстиции, однако скоро оставил службу, поселился в селе Нескучном, в имении покойной матери. Здесь стал заниматься общественной деятельностью в качестве уездного гласного, мирового судьи, устроителя начальных школ [3].

Активная деятельность Н. А. Корфа в качестве организатора школ начинается с 1867 года, когда его выбирают членом училищного совета. Свою деятельность он начинает с ознакомления со школьным делом. Он произвел ревизию школ уезда и установил, что в подавляющем большинстве школ обучение детей находится в крайне запущенном состоянии [2]. Причиной того являлось отсутствие учебного оборудования, слабая подготовка учителей, крайне несовершенные способы обучения.

Поясним, по каким причинам в России остро встал вопрос массового начального образования. После отмены крепостного права 1861 г., когда свыше 40 миллионов крепостных обрели определенные гражданские свободы, вопрос о народном образовании стал первостепенным. Более 80 % населения России в 60-е годы XIX столетия составляли жители сельской местности. Именно в деревнях и селах, особенно в дальних уездах, царило полное невежество, отсутствовали какие-либо учебные заведения. Правда, кое-где были так называемые писарские училища для удельных крестьян да домашние школы грамоты для государственных крестьян, но их было так мало, и обучение велось такими суровыми и допотопными методами, что они чаще отпугивали детей и их родителей от школьного образования [1].

Таким образом, в организации сельских школ существовало множество проблем, решение которых по отдельности мало что могло изменить. Именно Н. А. Корф разработал и осуществил один из первых в России успешных проектов создания развитой уездной сети сельских школ. Особенность его проекта – комплексный характер преобразований, стремление охватить и согласовать между собой все ключевые вопросы развития системы народного просвещения.

Н. А. Корф внедрил тип сельской школы с трехгодичным сроком обучения. Предполагалось, что занятия будет вести один учитель-универсал. Учебный год длился 6 месяцев и начинался в октябре после завершения сельскохозяйственных работ. Специально для сельской школы он составил учебную книгу «Наш друг» в 1871 году, содержавшую практические советы и общеразвивающий материал и использовавшуюся как дополнение к «Родному слову» К. Д. Ушинского. Всего Корф издал 5 учебников и руководств для сельской школы, в том числе книгу «Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ», «Как обучать грамоте детей и взрослых. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу», книгу для начальной школы «Малютка».

В период с 1867 по 1872 год в Александровском уезде им было открыто более 100 школ. Он сумел наладить обеспечение сельских школ книгами и наглядными пособиями, впервые в России провел учительский съезд.

Н. А. Корф инспектировал школы, организовал обучение учителей и обмен педагогическим опытом на открытых уроках, защищал интересы народной школы в печати. В изданных им «Отчетах Александровского уездного училищного совета» освещаются порядок открытия школ, вопросы организации училищного совета, выбора попечителя, найма учителя.

Для лучшего понимания замыслов Корфа обратимся к первоисточнику – книге «Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей земских школ». Особый интерес, на наш взгляд, представляет вопрос о том, как Корф планировал организовать народную школу, где найти средства на ее финансирование, как осуществлять подбор учителей.

Николай Александрович первостепенное внимание уделяет привлечению крестьянских общин к организации и финансированию школ. По его словам, «необходимо, чтобы крестьяне чувствовали необходимость в образовании. Но не стоит забывать, что массам всегда нужен руководитель, так как среди крестьян слишком мало образованных людей, и поэтому за руководством в сфере просвещения они должны обратиться к высшим сословиям. Помощь должна заключаться в первую очередь

в подборке учителей. Школа должна доказывать на практике свою необходимость и эффективность и тем привлекать учеников и средства, так как «отношение сельского населения к школе очень часто зависит от достоинств обучения» [7]. Другая проблема негативного отношения сельского населения к школе – это халатное отношение сельских урядников (завхозов) к школьному имуществу. Помимо крестьян, выступающих против просветительской деятельности, есть те, которые готовы провести за учебной скамьей время, которое они бы могли провести в празднествах либо использовать для найма на работу. Главным остается, чтобы нашлись люди из образованных классов, которые руководствуясь народными нуждами, организовали бы школы.

Неспроста речь первоначально шла об отношении сельского населения к школе, так как именно оно должно ее обеспечивать. Ведь крестьянство бедно, а если переложить бремя финансирования школ на государство, то, по мнению Корфа, оно все равно возьмет у крестьян эти деньги, увеличив размер налогов, и тем сделает положение крестьянства еще тяжелее. Поэтому Корф предлагает финансирование школ поручить крестьянским общинам, а средства извлекать из производств, не облагаемых в то время налогами: работы мельниц, каменоломен и т. д. Сельское общество под управлением земства должно оплачивать жалование учителя, постройку и содержание здания школы. Роль государства заключается в финансировании открытия учительских семинарий, организаций и лиц, улучшающих и открывающих школы, осуществляющих надзор над народными школами, а также в материальной поддержке желающих продолжить обучение после окончания народных школ.

В обязанность земства как сословного органа самоуправления входило осуществление надзора над расходами школ. Помимо этого, земство должно снабжать школы учебниками, организовать открытие учительских библиотек и съездов учителей, содержать несколько образцовых училищ для подготовки к поступлению в учительскую семинарию.

Интересы школы должен представлять ее попечитель. Данная должность выборная, выбираться попечитель школы может из любого сословия. В его обязанности входит поддерживать материальную базу школы и следить за ее использованием, обеспечивать учителя жильем, контролировать его работу, собирать добровольные взносы в фонд школы.

Даже при наличии достаточной материальной базы возникает проблема найти квалифицированного учителя. К сожалению, простого знания грамоты (условно говоря, знаний)

слишком мало для преподавательской деятельности. С другой стороны, люди, обладающие достаточным образованием, не готовы «трудиться за плату в 250 рублей серебром в год».

С каким уровнем образования брать учителей на работу? Выход может быть в следующем: подбирать персонал в зависимости от требуемого уровня грамотности сельских жителей. В таких условиях большое значение имеет способность и желание учителей увеличивать багаж собственных знаний. В качестве учителя не может выступать представитель духовенства и сельской интеллигенции, так как учитель должен все свое время посвятить школе, являясь примером во всем для детей и взрослого населения.

Согласно проекту Корфа, учителя нанимает сельское население. Кандидатуры на учительское место представляет училищный совет, а трудовой договор заключается при участии попечителя школы. Учитель должен быть обеспечен кровом и жалованием на весь год, а не только на время преподавания. Если село не располагает достаточными деньгами, то их недостаток оно может компенсировать другими путями, выделить землю для обработки и тому подобное. В обязательном порядке учителя должны обеспечить отапливаемым жильем и продуктами питания. Интересна оговорка Корфа о возможности женщинам занимать должность учителя: по его мнению, это возможно лишь при согласии и поддержке попечителя (иначе говоря, предубеждение попечителя относительно женщин-учителей означало, что женщину не примут на должность учителя).

Рассмотрим материальную базу народных школ по типу Корфа. Согласно чертежу Корфа, школа, рассчитанная на 75 учеников, имела следующие помещения: классную комнату для занятий 2 и 3 классов школы на 56 учеников, классную комнату для 1 класса на 20 или 25 учеников, учительскую квартиру с сенями и кухней, сени с вешалками для платьев учеников, отхожее место. В школе должны были быть школьные скамьи (парты), учительский стол, книжный шкаф, скамьи для посетителей, классная доска, часы, печи, стеклянный простенок со стеклянной дверью (перегородка между классными комнатами, чтобы учитель, находясь в одном классе, мог следить и за другим), чан с водой для питья.

Важное направление работы земства – обеспечение школ учебными книгами. Н. А. Корф описывает поэтапное приобретение учебных пособий с учетом возможностей финансирования сельской школы [7]. Ограничимся лишь перечислением учебных пособий и их количеством.

Книжный фонд школы на 75 учеников включал: «Объяснение молитв свящ. Чемены» – 1 шт., «Начальное поставление

в православной вере свящ. Соколова» – 1 шт., «200 подвижных букв на картоне», «Родное слово» Ушинского» – 20 экз., «Руководство к обучению грамотности, барона Корфа» – 1 экз., «Первая учебная книжка» Пульсона» – 20 шт., «Евангелие на русском и славянском языках» – 10 шт., «Книга с картинками, издательство Шрейбера» – 1 шт., «Объяснение богослужения свящ. Михайловского» – 1 шт., «Детский мир» Ушинского» – 10 шт., «Объяснение воскресного евангелия» Свирелина» – 1 шт., «Сборник для чтения рукописного» Золотова» – 10 шт., «Справочная книга по русскому правописанию» Классовского» – 1 шт., «Умственное счисление» Церигера» – 1 шт., «Собрание задач Томаса» – 1 шт., «Арифметика по Грубе» Пульсона» – 1 шт., «Арифметика» Главинского» –1 шт., «Курс арифметики» Леве» – 1 шт., «Свет божий, перевод с южно-русского» – 10 шт., «Беседы о природе» Зобова» – 1 шт.

Итак, Н. А. Корф предлагает модель начальной школы с минимальными финансовыми затратами и максимально эффективным обучением. Эта модель была им эффективно реализована в Александровском уезде и принесла ему всероссийскую известность. Нетрудно заметить, что успех реорганизации сети сельских школ был во многом обеспечен детальной проработкой практически всех ключевых организационных и педагогических аспектов, комплексом мер, охватывающих нормативно-правовую базу, материальное обеспечение, подбор кадров, контроль и руководство, повышение квалификации специалистов, взаимодействие с социальной средой. Таким образом, Н. А. Корф сумел осуществить комплексный подход к развитию начальных сельских школ в России XIX в.

Библиографический список

1. Августевич И. Н. Народное образование // Ученые записки. – Белгород, 1959 – С. 124–141.
2. Верижникова Г. А. Организатор земской народной школы Н. А. Корф. К 160-летию со дня рождения // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 59–63.
3. Егоров С. Ф. К 150-летию Н. А. Корфа (статьи) // Современная педагогика. – 1984. – № 8. – С. 102–113.
4. Князев Е. А. Земский просветитель: барон Николай Александрович Корф // Вестник образования Рост. – 2006. – № 10. – С. 71–76.
5. Латышина Д. И. История педагогики. – М. : Гардарики, 1998. – С. 421–429.
6. Лебедев П. А. У истоков народной школы // Начальная школа. – 1984. – № 11. – С. 70–75.
7. Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей земских школ / сост. барон Н. А. Корф. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Изд. Д. И. Кожанчикова, 1870. – 476 с.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. В. Чикишева
Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Ижевск, Россия

Summary. This article concerns the problem of increasing the interest to reading among the youngest schoolboys and girls. Bearning activity is one of the factors that increases their interests to books and reading. Reading lessons play the main role in the processes of increasing their interest towards reading, then in their capacity to work with books and in increasing their lilces toward literary word.

Key words: reading; interest; learning activity; youngest schoolboys and girls.

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к развитию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества.

Социальные преобразования, происходящие в нашей стране, ставят перед современной системой образования задачу максимального раскрытия в человеке активных деятельностных начал.

В условиях модернизации начальной школы и современной системы обучения чтению и литературного образования детей младшего школьного возраста предполагается «обязательность и необходимость собственной читательской и учебной деятельности ученика, при которой ученик наравне с учителем становится субъектом и учебного процесса, и процесса чтения» [1].

Вызывает серьёзную тревогу отчётливо наметившаяся тенденция удаления детей от книги, что объясняется, в определённой мере, социальной неустроенностью общества. В результате бесед с родителями и собственных наблюдений становится очевидным, что многие дети предпочитают книге телевизор, магнитофон или компьютерные игры. Как правило, они не хотят и не любят читать.

Изменение целей современного образования потребовало новых технологий обучения младших школьников. Особую остроту в связи с общим кризисом образования получил социальный запрос на обучение чтению. Чтение – базовый элемент включения человека в современную цивилизацию. Таким образом, уроку чтения отводится главенствующая роль в учебном процессе, он должен быть ориентирован на решение таких задач, как формирование (совершенствование) навыков осознан-

ного, беглого, правильного, выразительного чтения; как речевое, эмоционально-нравственное и творческое развитие [3].

Формирование читательских интересов – это важная научно-педагогическая проблема. Её актуальность обусловлена исключительной, неуклонно возрастающей ролью речи в жизни человека, которая служит универсальным средством общения, мощным каналом интеллектуального, в широком смысле духовного становления личности, необходимым условием социальной активности каждого человека.

Результаты исследований показывают, что проблема формирования интереса к чтению у младших школьников остаётся нерешённой в полной мере как в теоретическом, так и методическом плане. Станет ли чтение мощным средством обогащения личного и социального опыта ребёнка, а также средством его самопознания и развития, сформируется ли у него не просто интерес, а потребность в чтении книг, зависит от условий обучения, направленных на формирование личности и основ читательской культуры.

Поэтому проблема формирования и пробуждения интереса к чтению в процессе учебной деятельности и явлению культуры приобретает особое значение [4].

Чтение – довольно сложный, индивидуальный процесс. Каждый читатель откликается на книгу какой-либо особой стороной своей личности, так, например, у одного в соответствии с его индивидуальным характером и жизненным опытом при чтении одной книги особенно разгорается чувство, у другого – ум, рассудочность подавляет и оттесняют эмоционально-волевую сторону личности.

Придаётся особое значение изучению индивидуальностей, интересов младших школьников. Д. Н. Узнадзе считает, что на первом этапе овладения навыком чтения ребёнка интересует само чтение, оно доставляет ему удовольствие как процесс, а не только как средство ознакомления с интересным содержанием. Тенденция действия и улучшения механизма чтения, по словам Д. Н. Узнадзе, лежит в основе того обстоятельства, что ребёнок с целью интереса, удовольствия, развлечения начинает читать книги. Это положение и в настоящее время соответствует действительности, но со временем отношение ребёнка к чтению книг меняется, интерес исчезает [5].

Ведущая роль в решении задачи формирования интереса к чтению, умении работать с книгой, пробудить любовь к художественному слову принадлежит урокам чтения.

Анализ существующих программ по литературному чтению младших школьников показывает, что, несмотря на позитивные изменения в системе работы по литературному образо-

ванию младших школьников, обнаруживается недостаточность разработки методики, обеспечивающей высокий эмоционально-эстетический уровень процесса чтения. Так, например, основное внимание уделяется развитию:

- технической стороны чтения (техника чтения),
- смысловой стороне чтения (обучение анализу художественного произведения).

Требования, предъявляемые к ребёнку на начальном этапе литературного образования, в основном направлены на знания, умения и навыки ребёнка, а не на его индивидуальное развитие. Поэтому следует учитывать в учебной деятельности по формированию интереса к процессу чтения и особенности читателей младшего школьного возраста [1, 2, 6].

Во-первых, младший школьник реагирует на текст в первую очередь эмоционально. Детские переживания, связанные с текстом, – большая ценность для начальной школы. И хотя нынешняя школа ставит задачу эмоционального развития детей, решить её непросто. Ведь для этого нужно иметь определённую методологию, знать конкретную методику урока, критерии оценки читательского развития ребёнка за период обучения.

Другая особенность читателей младшего школьного возраста – отождествление художественного мира и реального. Не случайно этот период в развитии читателя называют возрастом «наивного реализма». Это выражается в отношении к персонажу как к живому, реальному; в проявлении доверчивости к его изображению.

В-третьих, следует отметить наличие у младших школьников чуткости к слову и к художественной детали. Ребёнок реагирует подчас на такие психологические тонкости, которые взрослые могут и не заметить.

В-четвёртых, присущ младшим школьникам так называемый эффект присутствия, означающий способность ребёнка жить в образе.

В-пятых, последняя особенность читателя младшего возраста – это отсутствие реакции на художественную форму.

В процессе чтения дети в первую очередь видят героев, сюжет, отдельные события, но не строфы, эпитеты, знаки препинания, деление на абзацы. Ребёнок сам их не замечает, а значит, пропускает мимо без осмысления, просто не может понимать, что это.

Таким образом, особенности восприятия младших школьников и являются для учителя опорой в процессе развития у них интереса к процессу чтения. На уроке учителю необходимо показывать детям, что чтение – это общение, диалог читателя и

автора. Но это общение не непосредственное, а общение через текст, созданный автором.

Так происходит влияние книги на читающего ребёнка. И очень трудно порой выделить главный результат урока: что важнее, – понимание авторской позиции или личные переживания ребёнка по прочитанному. Скорей всего, эти две стороны восприятия книги равноценны. Только одна сторона (литературное восприятие) подчиняется законам литературы, а другая сторона (личное восприятие) – законам индивидуального развития ребёнка.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / под редакцией М. С. Васильевой, М. И. Омороковой. – М., 1977.
2. Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, её источники, структура и условия : хрестоматия по возрастной и педагогической психологии; Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – 368 с.
3. Мещеряков Н. Я., Гришин Л. Я. О формировании читательских умений на уроках литературы // Литература в школе. – 1976. – № 3. – С. 29–42.
4. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М. : Педагогика, 1976. – 185, 246 с.
5. Узнадзе Д. Н. Мотивы интереса к учебным предметам. – М., 1924.
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. – М. : Просвещение, 1986. –142 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ, БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ

Е. В. Жданова
Профессиональное училище № 52 , г. Омск, Россия

Summary. Modern educational technologies solve problems which in pedagogics weren't solved earlier. The combination and integration of various technologies in educational process increases quality of education. Application of information computer technologies at lessons of geography, biology, ecology not only facilitates assimilation of a training material, but also opens new possibilities for development of creative abilities being trained. Application of modular technology in a combination and integration to information computer technologies increases efficiency and quality of educational and educational process.

Key words: information computer technologies (IKT); technology of modular training; a combination and integration of various technologies in educational process; increase of efficiency and quality of educational and educational process.

Современный этап развития образования диктует новый подход к организации учебного процесса. Сегодня неактуально

давать обучающимся знания в так называемом готовом виде, для того, чтобы он их усвоил. В век НТП объём таких знаний возрастает, а в век нанотехнологий идёт интеграция многих знаний, а значит и учебных предметов. Поэтому становится ещё более актуальной и востребованной задача создания условий для развития потребности личности обучающихся к самореализации и саморазвитию на основе учёта их учебных возможностей, психофизиологических и личностных особенностей. А значит необходимо формировать человека деятельного, умеющего добывать знания и применять их в практической деятельности.

Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении. Современный спектр личностно-ориентированных технологий обучения предоставляет педагогу широкие возможности выбора и адаптации этих технологий, их реализации в соответствии с особенностями детей возможностями самого педагога, а также возможности интеграции этих технологий между собой. Если это необходимо, возможно сочетание с традиционной системой обучения. Современные образовательные технологии решают задачи, которые ранее в педагогике не были решены.

В своей работе я стараюсь применять разные технологии обучения, как личностно-ориентированные, так и традиционные, сочетаю их между собой для достижения наиболее высоких результатов в развитии, обучении и воспитании. Но из всего спектра технологий чаще всего использую технологию модульного обучения в сочетании и интеграции с информационными компьютерными технологиями, т. к., на мой взгляд, эта технология наиболее подходит для многих тем, где необходимо за короткое время освоить достаточно большой объём материала. По оценкам исследователей, модульное обучение позволяет сократить время учебного курса на 30 % без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала. Применительно к профессиональному обучению, направленному на обеспечение потребности рынка труда, модульные технологии как нельзя лучше готовят обучающегося к самостоятельному поиску решений поставленных задач. При модульном обучении ребята работают самостоятельно. Преподаватель–инструктор передаёт обучающемуся знания, выступает в роли советчика, консультанта. Он может лично подойти к каждому и общаться с ним не только через предлагаемый модуль, но и индивидуально. Таким образом, преподаватель не только индивидуализирует работу с отдельными обучающимися, но и оказывает непосредственную

консультацию каждому. Видя перед собой конкретную цель и способ её достижения через предлагаемое руководство по усвоению учебного материала, обучающийся учится целеполаганию, планированию, организации, контролю и оценке своей деятельности, а также определять уровень своих знаний, увидеть проблемы в знаниях и умениях. Начинается работа с входного контроля знаний и умений обучающихся, чтобы получить информацию об уровне их готовности к работе. После завершения работы с модулем осуществляется выходной контроль, проводится также промежуточный контроль для корректировки. Модульная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х годов. Она базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий – ориентировочной основе деятельности. Идея активности ученика, чёткость и определённая логика его действий, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля – вот её характерные черты. Контроль, анализ и коррекция обязательны, но в данном случае они осуществляются не только преподавателем, но и сочетаются с самоуправлением учением со стороны учащихся.

Сочетание и интеграция различных технологий в учебном процессе повышает качество образования. При модульном обучении, работая самостоятельно над решением поставленных задач, учащиеся активно используют компьютер. Одним из направлений модернизации системы образования является внедрение компьютерных технологий и мультимедиа. Применение в обучении компьютера в сочетании с аудиовизуальными средствами принято называть «новыми информационными технологиями в образовании».

В своей педагогической практике я использую множество педагогических технологий. Любой урок включает в себя объединение нескольких технологий. В настоящий момент мы называем этот процесс интеграцией. Работая над проблемой интеграции образовательной области “технология” с другими образовательными областями, я пришла к выводу, что основные из них – это проектные, информационные, интеграционные, моделирующие. Интегрировать на уроке можно как педагогические технологии, так и предметные области. Применение информационных компьютерных технологий на уроках географии, биологии, экологии не только облегчает усвоение учебного материала, но и открывает новые возможности для развития творческих способностей обучающихся:

– повышает мотивацию учащихся к учению;
– активизирует познавательную деятельность;
– развивает мышление и творческие способности;

– формирует активную жизненную позицию в современном обществе.

В своей педагогической деятельности выделяю три основные формы работы с ИКТ на уроках географии, биологии и экологии:

1. Во-первых, непосредственное применение в учебном процессе.

2. Во-вторых, применение ИКТ для организации самостоятельной работы учащихся по биологии, географии и экологии.

3. В-третьих, применение информационных технологий для обеспечения познавательного досуга.

Компьютеры и учебные программы можно назвать универсальными средствами обучения. В преподавании географии биологии и экологии я выделяю следующие направления использования новых информационных технологий:

– демонстрация учебных материалов;

– использование ИКТ во внеурочной деятельности;

– интернет ресурсы;

– обобщение и систематизация знаний обучающихся с помощью ИКТ;

– самостоятельная работа обучающихся по созданию проектов-презентаций; проверка знаний обучаемых с использованием ИКТ.

Главной отличительной чертой использования ИКТ в географическом, биологическом и экологическом образовании является перераспределение потоков информации на занятии. При этом учащийся превращается в активного участника образовательного процесса. Активная деятельность приводит его к значительному повышению мотивации, стимулирует активную поисковую познавательную деятельность. Поэтому обучение географии, биологии и экологии с использованием ИКТ следует рассматривать как новую форму организации самостоятельного освоения учащимися содержания учебного предмета и их развития. Применение ИКТ на занятиях географии, биологии и экологии весьма результативно. Учащиеся оживляются, активно включаются в учебный процесс. Повышается эффективность обучения, улучшаются учёт и оценка знаний обучающихся. У ребят проявляется интерес к предмету. Работа с мультимедийными программами показала, что косвенным путём развивается конструктивное, алгоритмическое мышление учащихся. Также формируются умения и навыки исследовательской деятельности, ориентировка в информации и её последующей обработке. Применение информационных технологий интенсифицирует передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, создаёт проблемные ситуации. Усиливается эмоциональный фон обучения, формируется учебная мо-

тивация учащихся. Информационные технологии дифференцируют и индивидуализируют учебный процесс; позволяют преподавателю значительно расширить объём изучаемой информации и разнообразить формы и способы её восприятия учащимися. Материал, предлагаемый обучающимся в такой форме, запоминается намного лучше, чем на традиционных уроках, и в конечном итоге приводит к более высокому уровню усвоения предмета, способствует развитию креативности ребят через создание образовательных информационных продуктов, способствует психологическому росту личности, развитию навыков самообразования и самовоспитания. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить себе современное образование. Уроки с использованием ИКТ становятся привычными для учащихся. А для преподавателей они становятся нормой работы. Применять компьютерные технологии можно в сочетании и интеграции с различными технологиями, главное, чтобы результатом такого сочетания и интеграции было повышение эффективности и качества образовательно-воспитательного процесса.

В работе, стремясь подойти к организации учебно-познавательной деятельности учащихся творчески, сочетаю и интегрирую ИКТ с различными технологиями, но чаще всего использую модульную технологию в сочетании и интеграции с информационными компьютерными технологиями.

В результате применения модульной технологии в сочетании и интеграции с информационными компьютерными технологиями коэффициент успеваемости повысился на 25 процентов по сравнению с применением других технологий в сочетании и интеграции с ИКТ. Конечно, я стараюсь использовать разнообразные технологии в сочетании и интеграции с ИКТ, так как это способствует развитию у обучающихся самостоятельности в жизни и предстоящей трудовой деятельности. При подготовке специалистов-профессионалов одним из важнейших направлений является развитие самостоятельности в принятии ответственных решений, а применение модульной технологии в сочетании и интеграции с информационными компьютерными технологиями способствует решению этой задачи.

Моя дальнейшая деятельность предполагает расширение работы в рамках новых информационных технологий, поиск и освоение новых сочетаний и интеграций технологий при изучении географии, биологии и экологии, в целях повышения качества образования.

Библиографический список

1. Андреев А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования // Школьные технологии. – 2001. – № 3.
2. Бартенева Т. П., Ремонтов А. П. Использование информационных компьютерных технологий на уроках биологии. Международный конгресс «Информационные технологии в образовании». – Москва, 2003.
3. Булычева М. Б. Использование информационных и коммуникативных технологий на уроках биологии // Биология в школе. – 2008. – № 16.
4. Дворецкая А. В. Основные типы компьютерных средств обучения // Школьные технологии. – 2004. – № 3.
5. Дмитриева А. Н. Современные образовательные технологии в преподавании географии // География в школе. – 2001. – № 4.
6. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. URL: http://school-collection.edu.ru
7. Соколова Н. Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся // Педагогика – 2001. – № 7.
8. Таможняя Е. А. Компьютерные технологии: возможности использования // География в школе. – №4. – 2004.

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ В 5–7 КЛАССАХ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ К ХИМИЧЕСКИМ ОЛИМПИАДАМ

М. В. Шепелев
Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново, Россия

Summary. The article presents the methodological approaches to the solution of practical chemical tasks in the 5–7 forms within the author's organizational-pedagogical model of training process of gifted children to chemical olympiads.

Key words: propedeutics of chemistry; working with gifted children; system of monitoring; chemical olympiads.

Согласно проекту «Российской стратегии развития образования – 2020» [1, с. 300] одной из ключевых мер государственной политики по развитию сферы образования и социализации детей и подростков является «обеспечение образовательной успешности каждого ребёнка и вертикальной социальной мобильности через формирование системы поддержки особых групп детей в сфере образования», в том числе одарённых детей. Создание условий, обеспечивающих раннее выявление, развитие и психолого-педагогическую поддержку одарённых

учащихся, начиная с 5 класса, можно считать приоритетной задачей модернизации образования в нашей стране.

Формирование методической системы педагогической поддержки одарённых детей на пропедевтическом этапе изучения химии в каждом образовательном учреждении обеспечивает развитие тех индивидуальных характеристик школьников, которые позволяют им результативно продвигаться в интересующей их области деятельности, формируя устойчивый интерес к химии, способствуя личностному самоопределению и развитию творческих способностей [6; 7]. Необходимой составляющей методической системы педагогической поддержки одарённых по химии детей является активное вовлечение таких учащихся в олимпиадное движение всех уровней и научно-методическое сопровождение подготовки учащихся к участию в олимпиадах [2, с. 203].

Обобщив опыт собственной работы и проанализировав работу ведущих педагогов Института развития образования Ивановской области и Ивановского государственного химико-технологического университета (ИГХТУ), мы выявили, что широкое вовлечение школьников 5–9 классов в олимпиадное движение и формирование банка специальных заданий, способствует развитию образного и логического мышления, творческих способностей учащихся. Происходит также становление и развитие способностей неординарно и креативно подходить к решению проблемных ситуаций, формируемых непосредственно педагогом или возникающих в ходе самостоятельного изучения определенной темы. Работа направлена на углубленное изучение химии и смежных с ней дисциплин. Она проводится на стажировочных и инновационных площадках с 2006 года по настоящее время в рамках созданной и апробированной в профессиональном сообществе методической системы педагогической поддержки одарённых учащихся на пропедевтическом этапе изучения химии [3]. Заметно возросла мотивация к изучению «ненавистного» в старших классах предмета.

Ранее в ходе экспериментальной работы была предложена организационно-педагогическая модель научно-методического сопровождения процесса подготовки одарённых по химии детей к участию в химических олимпиадах и рассмотрены условия её эффективного функционирования на раннем этапе изучения химии. Подготовка к олимпиадам по химии на пропедевтическом этапе изучения предмета в рамках предложенной организационно-педагогической модели проходит с использованием учебной, учебно-методической и научно-методической литературы, в т. ч. авторских разработок. Например, специально для учащихся 5 и 6 классов на основе авторской образовательной

программы было разработано учебно-методическое пособие для занятий по химии [5], которое является дополнением к основному учебнику по предмету.

После изучения пропедевтического курса химии в 5–6 классах в условиях классно-урочной системы учащиеся получают представления о физических телах и веществах, физических и химических явлениях, строении вещества, химических элементах, химических формулах, а также об основных классах неорганических соединений и их свойствах. К концу второго года обучения школьники уже способны рассчитывать массу раствора и массовую долю растворённого вещества в растворе, распознавать и называть оксиды, кислоты, основания и соли, решать задачи на растворы и по уравнениям химических реакций как базового, так и профильного уровней.

Для школьников, занимающихся изучением химии второй или третий год, было написано учебно-методическое пособие по качественному анализу неорганических соединений [4], которое в настоящее время является базовым изданием для подготовки одарённых учащихся к практическому туру школьных, муниципальных и региональных олимпиад по химии в Ивановской области. В нём описаны качественный анализ катионов и анионов неорганических веществ в растворе, общая схема разделения катионов, примеры выполнения различных вариантов сеточного анализа, задания для самостоятельной работы по уравниванию окислительно-восстановительных реакций, включая задания по определению продуктов реакции или исходных реагентов с примерами их выполнения, а также приведены «определители» неорганических веществ.

Представляю одну из задач, приведённых в этом издании, направленную на обучение одарённых по химии учащихся методике проведения мысленного химического эксперимента и идентификации неизвестных соединений по их физико-химическим свойствам.

*Задача. Бесцветные газы **A** и **B**, содержание которых в воздухе 78 % и 21 % соответственно, реагируют друг с другом при очень высокой температуре, образуя бесцветный газ **C**, который в избытке **B** образует бурый газ **D**. Газ **D** в лаборатории может быть получен действием концентрированной кислоты **E** на металл **F** красного цвета, при этом образуется раствор соли этого металла синего цвета. Определите неизвестные соединения **A–F** и напишите уравнения протекающих реакций.*

Решение:

Бесцветными газами с указанным в задаче содержанием в воздухе являются N_2 и O_2. Данные газы при очень высокой тем-

пературе способны образовывать бесцветный газ – оксид азота (II), который при дальнейшем окислении кислородом переходит в оксид азота (IV) бурого цвета. Металлом красного цвета в условиях задачи является медь, которая в виде катиона Cu^{2+} входит в состав солей, растворы которых имеют синий цвет. При действии концентрированной азотной кислоты на медь среди других продуктов также образуется оксид азота (IV). Уравнения протекающих реакций следующие:

$$N_2 + O_2 \xrightarrow{t} 2NO,$$

$$2NO + O_2 \xrightarrow{t} 2NO_2,$$

$$Cu + 4HNO_{3\,(конц)} \longrightarrow Cu(NO_3)_2 + 2NO_2 + 2H_2O.$$

Ответ: ***A*** *– N_2,* ***B*** *– O_2,* ***C*** *– NO,* ***D*** *– NO_2,* ***E*** *– HNO_3,* ***F*** *– Cu.*

В настоящее время с одарёнными по химии учащимися с использованием данных, а также других опубликованных учебно-методических пособий, работают учителя химии большинства школ Ивановской области и некоторые учителя химии в более чем 15 субъектах РФ, среди которых Вологодская, Владимирская, Волгоградская, Ленинградская и другие области.

Интересным является многолетний опыт организации лабораторных и практических занятий в системе «школа – вуз» во внеурочное время с целью углубленного изучения основных разделов химии и подготовки школьников к химическим олимпиадам. Так, на базе лабораторий кафедр неорганической и аналитической химии ИГХТУ под руководством квалифицированных преподавателей успешно проводятся пропедевтические занятия по химии с учащимися 5–7 классов школ г. Иваново и Ивановской области. Учащиеся, посещающие такие занятия, гораздо быстрее продвигаются по пути получения химических знаний, совершенствования умений и навыков работы с лабораторным оборудованием, а также показывают результаты в практических турах химических олимпиад на 30–40 % выше, чем их сверстники, не занимающиеся химий в сотрудничестве с высшими образовательными учреждениями.

В результате проведённых исследований выявлены особенности проектирования работы с одарёнными детьми на ранних этапах изучения химии, разработана организационно-педагогическая модель научно-методического сопровождения процесса подготовки одарённых учащихся к участию в химических олимпиадах и рассмотрены некоторые условия ее эффективного функционирования. Показано, что предложенная модель может быть успешно реализована в работе с одарёнными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии.

Библиографический список

1. Проект «Российская стратегия развития образования – 2020». URL: http://forum-2012.edu.yar.ru/ (дата обращения: 27.04.2012).
2. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Шепелев М. В. Методическая система работы педагога с одарёнными детьми на пропедевтическом этапе изучения химии // Проблемы и перспективы развития образования в России : сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2012. – С. 205–208.
4. Шепелев М. В., Гуськов И. П. Качественный анализ неорганических соединений. Методы уравнивания окислительно-восстановительных реакций : методическое пособие. – Иваново : Автономное учреждение «Институт развития образования Ивановской области», 2008. – 41 с.
5. Шепелев М. В., Гуськов И. П. Химия. 5–6 кл. Иваново : Автономное учреждение «Институт развития образования Ивановской области», 2009. – 136 с.
6. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245.
7. Якиманская И. С. Основы личностно-ориентированного образования. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ В ГРУППЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ю. В. Косолапова
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия

Summary. The article explains the importance of group work technology in the modern educational process. It considers the specific character of group learning method and describes the stages of group work.

Key words: educational technology; group learning method; organizing of teamwork in the classroom; professional activities.

Современное информационное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. От человека требуются умения ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, обладать такими качествами, как нестандартность мышления, динамизм, мобильность. Формирование компетенций учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования. Как отмечает Г. А. Цукерман,

«репродуктивная школа выращивает в лучшем случае информированных людей, хорошо решающих кроссворды, но беспомощных в новой ситуации, не приспособленных жить в нынешнем быстро меняющемся мире без постоянного руководства, надзора и опеки» [5]. Компетенции рассматриваются как новая единица измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность коммуницировать и действовать в различных проблемных ситуациях.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения определили системно-деятельностный подход ведущим в учебном процессе средней общеобразовательной школы и обусловили применение педагогических технологий, обеспечивающих компетентностный результат. Образовательная практика позволяет выделить следующие технологии: *технология проблемного обучения, технология развивающего обучения, технология педагогической мастерской, технология «Развития критического мышления через чтение и письмо», технология проектной деятельности, Дальтон-технология, ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе)* и некоторые другие. Каждая из перечисленных технологий, безусловно, представляет определённую совокупность методов, приёмов, средств достижения результата, имеет специфический набор технологических характеристик и процедур. Но что объединяет эти технологии? В основе каждой из них лежит общий компонент, позволяющий реализовывать учебный процесс на принципах сотрудничества, деятельности и, соответственно, достигать современного результата образования. Речь идёт о **методе группового обучения**, направленном на организацию совместной учебной деятельности учащихся через объединение в малые группы.

Известно, что групповое обучение – это использование малых групп (3–7 человек) в учебном процессе. Оно предполагает такую организацию работы, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведёт к взаимному обогащению. Главное условие групповой работы заключается в том, что непосредственное взаимодействие учащихся осуществляется паритетно, на партнёрской основе. Это создаёт комфортные условия в общении для всех, обеспечивает взаимопонимание между членами группы.

Можно выделить два ключевых аспекта данного метода, определяющих его современную значимость и актуальность. Во-первых, в результате совместной учебной работы учащихся

друг с другом развиваются социальная и коммуникативная компетенции, приобретается опыт *взаимо*действия, *взаимо*ответственности, *со*трудничества, *со*причастности *и со*переживания общему делу. Во-вторых, возрастает эффективность учебной деятельности за счёт группового эффекта. Г. А. Цукерман, называя группу детей, «которая способна сорганизоваться для совместного учебного труда, непосильного для каждого отдельного участника общей работы», учебным сообществом, подчёркивает, что такое объединение учащихся действует по правилу неаддитивности: эффективность работы группы больше, чем сумма индивидуальных достижений каждого её участника» [5].

Естественно, что реализация группового обучения требует специальной переподготовки учителей, и прежде всего формирования готовности к преодолению трудностей, которые могут возникнуть в реальном учебном процессе.

Анализ статей и исследовательских работ позволяет выделить основные «болевые точки» в реализации групповой работы на уроке и выработать некоторые рекомендации.

М. А. Чошанов выделяет **три режима работы группы:**

1) вся группа работает коллективно над всеми или большинством групповых заданий и проектов;

2) группа предпочитает работать в подгруппах;

3) каждый член группы предпочитает работать индивидуально, и только затем группа сравнивает и обсуждает результаты.

Наиболее идеальный с точки зрения группового обучения – первый режим. В остальных двух случаях очень важно сохранить командный дух. М. А. Чошанов уточняет, что формирование и поддержка такого духа – задача, которая вызывает у учителей, применяющих методы группового обучения, наибольшие трудности. В каждом конкретном случае учителю необходимо терпеливо разъяснять принципы группового обучения, проводить неформальные встречи с группами, испытывающими трудности, обращать внимание учащихся на положительные качества группы и отдельных её членов, формировать психологическую совместимость. Особенно важно подчёркивать учащимся значимость формирования и овладения коммуникативными умениями, способностью работать в команде. Современные исследования показывают, что такое умение во многих случаях более ценно, чем владение узкоспециальными профессиональными умениями [6].

При организации групповой работы на уроке **следует продумывать**:

– на каком этапе урока следует ввести групповую работу;

– конкретные цели, которые всеми должны быть поняты и приняты, т. е. осознаны как личностно-значимые; из общей цели вытекают конкретные, частные;

– желаемые результаты, критерии оценки: очень важно, чтобы участники однозначно понимали, что нужно сделать (одному, в подгруппе, всему коллективу);

– каким путём пойдёт процесс групповой работы, его этапы: репродуктивно, путём исследования, эксперимента, изобретения;

– с помощью чего будет идти этот процесс, его этапы, пока не получится результат: (с помощью орудий труда, книги, схем, моделей);

– учебную деятельность во времени – рассчитать минуты для всех этапов, учитывая психологические и физиологические особенности детей (сколько времени они могут быть внимательными, как быстро физически и умственно утомляются);

– как упорядочить пространство, как в нём разместятся участники. Работа в группах требует нетрадиционного размещения парт: для парной работы – обычные ряды; для групповой работы парты нужно ставить так, чтобы ученик видел всех своих собеседников, не сидел бы спиной к доске, мог легко дотянуться до общего листа, где фиксируется итог работы, был в пределах досягаемости группы.

При формировании состава группы, как замечает М. А. Чошанов, рекомендуется [6]:

1. Соблюдать принцип гетерогенности (разнородности). Исследования показывают, что комплектование гомогенных (однородных по уровню обученности) групп не эффективно: сильные становятся ещё сильнее, а слабые – ещё слабее, и тем самым увеличивается разрыв между учебными достижениями. Обучение в гетерогенных по составу группах подстёгивает слабых учащихся до уровня средних и в то же самое время стимулирует учебный прогресс средних и сильных.

2. Стремиться к тому, чтобы в группах были представлены разнообразные учебные интересы, умения и навыки.

3. Необходимо учитывать разнообразие социально-психологических характеристик и психологической совместимости (нежелательно допускать, например, чтобы в одной группе собрались лишь холерики, а в другой – одни меланхолики). Лучшие пары, по мнению психологов: сангвиник + флегматик, холерик + меланхолик, сангвиник + меланхолик, холерик + флегматик.

4. Необходимо учитывать месторасположение и проживание членов группы (желательно, чтобы они жили недалеко

друг от друга для совместной работы над домашними проектами и заданиями).

Каким должен быть оптимальный размер малой группы?

Многолетние наблюдения показали, что оптимальный вариант для реализации учебного процесса – 4 человека. Такая группа обладает наивысшей степенью работоспособности и продуктивности, а также наиболее удобна для внутригруппового общения. Есть также и некоторые организационные преимущества: такая группа легко перегруппировывается в две подгруппы, поэтому в ней удобно работать в парах (например, в компьютерной лаборатории). К тому же здесь мы получаем наиболее удачное сочетание для принципа гетерогенности (сильный, два средних и слабый учащийся). Легко сформировать такую группу и по половому признаку (2 мальчика и 2 девочки).

Для того чтобы группы срабатывались, нужны минимум 5–6 занятий. Потом можно группы переформировать, чтобы учащиеся получили опыт сотрудничества с разными партнёрами.

Обобщая выводы исследователей в области технологии работы в группах (Т. А. Глазкова, Г. К. Селевко, Г. А. Цукерман, М. А. Чошанов и др.), выделим следующие **этапы технологического процесса групповой работы:**

Цели и задачи:

– улучшение информированности членов группы;

– развитие горизонтальных коммуникаций и взаимопонимания;

– разработка новых идей, решений, повышение активности учащихся и стимулирование их к нахождению новых вариантов ответов;

– создание коллектива единомышленников, способных к сотрудничеству и взаимопомощи;

– осуществление многоаспектной экспертизы любой идеи путём критического анализа, реального осмысления и прогнозирования потенциальных проблем.

Этап первый – подготовка к выполнению групповой работы (вводная часть, единиц времени – 1):

1) постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);

2) инструктаж о последовательности работы;

3) раздача дидактического материала по группам.

Этап второй – групповая работа (единиц времени – 6):

1) знакомство с материалом, планирование работы в группе;

2) распределение заданий внутри группы;

3) индивидуальное и групповое (малые группы) выполнение задания;

4) обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;

5) обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения, обобщения);

6) подведение итогов выполнения группового задания.

Этап третий – презентация (единиц времени – 2):

1) сообщение о результатах работы в группах;

2) общественный анализ выполнения задачи группами, рефлексия;

3) получение общего вывода о групповой работе и достижении поставленной задачи; дополнительная информация учителя на группу.

Результат:

– возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;

– меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, приобретается теплота, человечность;

– растёт самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;

– учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: откровенность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей.

Система контроля и **оценки групповых достижений** отличается от традиционных способов оценок индивидуальных учебных результатов. Как подчёркивает М. А. Чошанов, «основная идея групповой оценки заключается не только в том, что учащийся несёт ответственность за результаты группы в целом, но прежде всего в том, что каждый учащийся должен ощущать свой индивидуальный вклад и видеть свой очевидный прогресс в обучении» [6]. Предлагаем оценочный лист «Самооценка участия в уроке», разработанный в результате экспериментальной работы по апробации ТОГИС в Приморском крае (см. таблицу 1.) Работая с таблицей, учащийся отмечает любым символом показатель, соответствующий его позиции по каждому критерию. Данный диагностический инструмент можно использовать как при оценке работы всей группы, так и при оценивании индивидуальной работы каждого члена группы [3].

Таблица 1

Самооценка участия в уроке

Критерии		
Оценка содержания урока	Оценка деятельности на уроке	Оценка внутреннего состояния во время урока
Показатели		
Скучно	Разочаровался	Мрачное
Неинтересно	Не понял	Тревожное
Не ново	Не почувствовал	Безразличное
Занимательно	Запутался	Равнодушное
Интересно	Задумался	Взволнованное
Познавательно	Удивился	Удовлетворенное
Полезно	Загорелся	Позитивное
Продуктивно	Убедился	Оптимистическое
Перспективно	Осознал	Приподнятое
Эффективно	Принял решение	Энергичное
Надёжно		Отличное

Во многом **эффективность применения технологии работы в группах зависит от учителя.** Маргарет А. Боден в своей статье «Творчество и знания» называет три фактора, способных «nip creativity in the bud» – задушить творчество в бутоне, зародыше, «подорвать» в учениках уверенность в себе, подавить их порыв к исследованию и умственной игре. Во-первых, это неуклонное требование «правильного» ответа и/или «правильного» пути при его поиске. Во-вторых, нежелание (или неспособность) анализировать "неправильный" ответ для того, чтобы увидеть, может ли он иметь какое-нибудь достоинство при несколько других обстоятельствах и условиях. В-третьих, выражение нетерпения или (что ещё хуже) презрения к ученику, который пришёл к неожиданному ответу [7]. Созвучна этому мысль Г. А. Цукерман о том, что «бережно поддерживать и выращивать поисковую активность – цель любого учителя, стремящегося сформировать у школьников умение учиться самостоятельно, без его (учителя) постоянной помощи и побуждения» [5].

Сравнительная таблица 2 позволяет увидеть учебные привычки и установки при фронтальном обучении и в учебном сообществе.

Таблица 2

Учебные привычки и установки ребенка (по Г. А. Цукерману)

Вопросы ребёнка	**Учебные привычки и установки ребёнка при фронтальном обучении**	**Учебные привычки и установки ребёнка в учебном сообществе**
Как выполнять учебную работу?	С учебной работой все должны справляться в одиночку. Добровольная (несанкционированная учителем) помощь однокласснику называется подсказкой и списыванием, за неё нас осуждают	Помогать одноклассникам и учителю и ждать от них помощи – нормально
Можно ли высказывать своё мнение?	Мысли одноклассников могут быть и гениальными, и глупыми. Без разрешения учителя их нельзя ни оспорить, ни использовать	Моё мнение важно, интересно и учителю, и одноклассникам. Но мнение желательно обосновывать
Когда можно высказывать своё мнение?	Задавать вопросы можно тогда, когда учитель скажет: «Какие есть вопросы?»	Всё, что высказывается на уроке, адресовано мне лично. От меня ждут немедленного ответа (хотя бы согласия или несогласия)
Кто прав при поиске ответа?	Учитель всегда прав, его мысли надо понимать, запоминать и применять. Не соглашаться с учителем, делать по-своему – неприлично	То, что предлагает учитель, не всегда правильно. Иногда учитель приглашает меня поспорить с ним. А иногда учитель, как и каждый нормальный человек, может ошибиться, и ему надо помочь

Как относиться к ошибкам?	Правильные ответы учеников учитель хвалит, неправильные исправляет. Мне не надо беспокоиться об ошибках других детей. Главное – самому не делать ошибок	По реакции учителя я редко могу понять, правильна ли высказанная мысль. Понять это помогают одноклассники. Нет ошибок, есть лишь догадки (гипотезы), которые подтверждаются (полностью или частично) или не подтверждаются. Высказывать гипотезы почётно

В эпоху постиндустриального, информационного общества групповое обучение как педагогическая технология приобретает особую значимость. Грамотно организованная групповая работа, с одной стороны, способствует развитию личности учащегося, раскрытию его природных способностей, активизации его познавательной мотивации, а с другой, требует от учителя отказа от стереотипов репродуктивной школы и готовности к обновлению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Винокурова Е. Я. Опыт организации групповой работы на уроках. URL: http://www.metodichka.net/nschool.php?itemid=117&catid=20.
2. Косолапова Ю. В. Урок классический и урок в ТОГИС. Работа над задачей // Педагогические технологии. – 2011. – № 4. – С. 8 –12.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998.
4. Цукерман Г. А. Учебное сообщество – путь к учебной самостоятельности. URL: http://www.experiment.lv/rus/centre/news/images/2004/ zukerman/u4ebnoe_soobschestvo.htm.
5. Чошанов М. А. Малая группа в учебном процессе // Директор школы. – 1999. – № 4.
6. Margaret A. Boden. Creativity and Knowledge // Creativity in Education. Edited by Anna Craft, Bob Jeffrey and Mike Leibling. – London, 2010. – P. 95 – 103.

МЕТОД «CASE-STUDY» В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИКИ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

И. А. Крячко
Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета МИФИ,
г. Волгодонск, Ростовская область, Россия

Summary. This article is about an introduction of the method "case-study" as one of the most effective and active methods in teaching Economics to students of technical faculties. Much attention is given by the article to the role of a teacher in the process of using the "case-study" method and to the principles of creating effective and qualitative cases.

Key words: method «case-study»; active methods; technical faculties.

Современная ситуация в преподавании экономических дисциплин требует коренного изменения стратегии и тактики обучения. Показателем профессиональной подготовки специалиста в области экономики является умение перерабатывать большой поток информации, применять теоретические знания на практике, способность анализировать непредвиденные ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения, а также развитие таких личностных качеств, как инициативность и самостоятельность.

При использовании на технических специальностях академического метода преподавания, который предполагает тиражирование информации путём передачи знаний от преподавателя к студентам, сталкиваешься с тем, что экономика воспринимается студентами как непрофилирующий предмет, изучение которого необходимо лишь для того, что бы успешно написать экономическую часть дипломного проекта [2, с. 8]. Студенты без труда составляют сложные электрические схемы, читают строительные чертежи и без ошибки могут обнаружить поломку в автомобиле. Они знают, как он работает, но с трудом воспринимают смысл и значение таких понятий, как «рентабельность», «амортизация» и т. д. Они искренне не понимают смысла изучения коэффициентов эффективности, когда перед ними стоит чёткая задача создавать, строить, восстанавливать. Многие студенты считают экономические проблемы сложными, потому что не имеют ясного представления о нормально функционирующей экономике. Между тем, современный рынок требует от специалиста способности анализировать производственные ситуации, отвечать за себя и подчинённых, способности к принятию оперативных решений.

Активные методы обучения предполагают эффективное взаимодействие в команде с целью быстрого получения нового знания и создания атмосферы сотрудничества. Они снимают противоречие между традиционным абстрактным характером преподавания учебного материала и реальным характером профессиональной деятельности.

Экономика перестаёт быть далекой от реальности наукой, если в преподавании использовать метод «case-study». Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений [1, с. 10]. Преподаватель, применяя в работе данный метод обучения, имеет возможность преподнести материал доступно, ясно, в связи с конкретными экономическими явлениями, а студент получает навыки применения полученных знаний на практике, способность принятия продуктивных и адекватных решений. Результатом работы является оценка предложенных алгоритмов, выбор оптимального варианта в контексте предложенной проблемы.

Работа с профессионально значимой информацией, максимально приближенной к реальным производственным ситуациям, стимулирует желание у студента достичь высокого продуктивного результата, что положительно отражается на формировании профессиональных компетенций. Работа над проектом не ограничивается рамками занятия в аудитории. Студент постоянно возвращается к проблеме, изучая и анализируя знания, получаемые в течение последующего процесса обучения, определяет для себя новые варианты решений. Обработанная таким образом информация органично вливается в курсовые и дипломные проекты.

Создание кейса достаточно трудоёмкий процесс. Не каждую информацию можно представить в виде, пригодном для использования в учебных целях. С другой стороны, не каждое экономическое явление и далеко не все теоретические вопросы можно проиллюстрировать примерами из реальной экономической действительности.

От преподавателя, применяющего данный метод, требуется высокий профессионализм, эрудиция и педагогическое мастерство. Участники процесса обучения здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, мотивируют и аргументируют моральными нормами свои действия. Преподаватель должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, не допускать или пресекать конфликты, со-

здавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и, самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

Учитывая личностную направленность студентов, для целей экономического образования можно предложить кейс, обучающий решению проблем и принятию решений. Признаки метода:

– материал предполагает многовариантность решений и их альтернативность;

– информация, предлагаемая в проекте, как правило, исчерпывающая, предельно точно описаны факты и события;

– студент максимально подводится к реальной производственной ситуации, учится при этом находить связь между вырабатываемым решением и анализируемыми данными.

Кейс должен спровоцировать студента на поиск дополнительной информации, что позволяет кейсу долгое время оставаться актуальным Данный вид кейсов формирует привычку опираться на новую, самостоятельно полученную информацию, которая в своё время должна быть актуальной и являться веским аргументом в пользу выработанного решения.

Сложность разработки кейса заключается в том, что преподавателю необходимо точно знать особенности аудитории, для которой предназначается кейс. Только так можно определить уровень информации, необходимой для принятия решений. Необходимо соблюдать баланс предоставленного материала. Если исходных данных много, у учащихся не возникает необходимости поиска дополнительного источника информации. В противоположенном случае – у участников может пропасть желание работать над решением проблемы, предъявленной в кейсе.

План организации занятия с использованием метода «case-study» состоит из нескольких этапов:

– подготовительный этап заключается в подготовке педагогом ситуации, дополнительных информационных материалов, определяются цели и задачи занятия;

– ознакомительный этап состоит в вовлечении учащихся в обсуждение реальной профессиональной ситуации: введение в ситуацию, описание ситуации, раздача информационного материала;

– аналитический этап предполагает распределение учащихся по группам (4–5 человек в каждой) и организацию работы групп;

– итоговый этап представляет собой оглашение результатов аналитической работы студентов, подведение итогов преподавателем, оценивание работы студентов.

При изучении темы «Издержки производства» предлагается использовать кейс, в котором описывается деятельность реального предприятия города. Основные показатели деятельности отражены в динамике. Даётся информация о производимой продукции, о кадровой ситуации, конкурентах, рынках сбыта. Главным условием кейса является наличие проблемы – ситуации, которая требует неоднозначного решения, которое затрагивает различные социальные группы и интересы.

Целью занятия является развитие профессиональной самостоятельности, умения применять в конкретных ситуациях знания и опыт.

На основе полученной информации студенты должны выполнить следующие задачи:

– проанализировать перечень затрат на производство;

– определить, какие затраты относятся к постоянным, а какие к переменным. Аргументировать ответы;

– определить конкурентные преимущества анализируемого производства;

– оценить экономические и социальные последствия принятого решения.

В процессе работы над кейсом, обучающиеся проявляют познавательную активность, вырабатывают решения, основываясь на собственных знаниях и опыте. Участники проекта осваивают методики расчёта и осознают значимость экономических показателей и коэффициентов, т. к. именно их анализ обусловливает принятие того или иного решения. В процессе участия в обсуждении ситуации развиваются аналитические способности студентов, деловая речь, способность разрешать внутригрупповые конфликты.

Метод «case-study» необходимо быстрее внедрить в программы подготовки специалистов по техническим специальностям, в которых доминирует ситуационное знание и ситуационная деятельность, таким, как экономика и менеджмент. Использование преподавателем подобных технологий обеспечивает эффективное формирование у обучающихся таких профессиональных компетенций, как ориентация на профессиональную успешность, способность нести личную ответственность за результаты, активность, самосовершенствование.

Таким образом, применение метода «case-study» является одним из направлений модернизации современного образования. Использование «case-study» позволяет преобразовать теоретические знания в профессиональные навыки и создаёт условия для саморазвития личности, позволяет реализовать творческий потенциал, что в конечном итоге формирует общие и про-

фессиональные компетенции, обеспечивающие конкурентоспособность и востребованность выпускника на рынке труда.

Библиографический список

1. Сурмин Ю. А. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002 .
2. Хвесеня Н. П., Сакович М. В. Методика преподавания экономических дисциплин : учебно-методический комплекс. – Минск : БГУ, 2006.

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ И КОГНИТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е. В. Петрова
Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия

Summary. The given article considers the importance of diagnostics aimed at assessing motivational and cognitive readiness of non-language students to read professional texts. The results of the diagnostics become the basis for developing the teaching model of how to work with and process information.

Key words: professional texts; non-language students; diagnostics; motivation; cognition; information.

Чтение специальной литературы на иностранном языке на неязыковых факультетах обеспечивает возможность получения информации, необходимой в будущей профессиональной деятельности. Для того чтобы разработать модель эффективной организации учебного процесса, считаем важным предварительно провести диагностику мотивационной и когнитивной готовности студентов технических специальностей читать профессиональную иноязычную литературу. В рамках диагностического исследования мы выделяем следующие ключевые аспекты:

1) определение мотивации обучающихся к чтению, а именно степень осознания ими важности чтения как источника получения информации, выдвигаемые ими цели.

2) выявление осознанности учащимися возможности применения иностранного языка для чтения литературы по специальности.

3) определение наиболее привычного для студентов режима работы с учебным материалом.

4) выявление мотивации студентов конструировать индивидуальные образовательные траектории при выполнении учебных заданий.

5) выявление опыта применения студентами графических средств организации информации в учебной деятельности.

Диагностическое исследование проводилось в 2009–2010 гг. в Петрозаводском государственном университете на базе 1 и 2 курса физико-технического факультета, где преподаётся технический английский язык. Численность экспериментальной группы составляла 87 человек. Диагностическое исследование осуществлялось в форме анкетирования и включало вопросы по всем выше обозначенным аспектам.

Результаты диагностического анкетирования оказались следующими. Что касается чтения на родном языке, большая часть студентов (70 %) читают периодические издания и учебную литературу. Обращение к иноязычной литературе возникает в результате проявления интереса к какому-либо вопросу, либо в качестве варианта досуга.

В то же время студенты осознают важность чтения иноязычной литературы в профессиональных целях. Это рассматривается большей частью учащихся как источник информации, недоступной в литературе на родном языке, и как возможность совершенствовать не только профессиональные знания, но также языковые навыки и умения.

В отношении способов организации работы с иноязычной информацией профессионального характера можно утверждать, что большинство респондентов (70 %) предпочитают самостоятельно разбираться с учебным материалом, не прибегая к помощи преподавателя и сокурсников, а только консультируясь со словарем. В процессе деятельности студенты выбирают индивидуальный режим работы, наиболее оптимальный для них. Однако (30 %) студентов предпочитают работать в сотрудничестве, либо нуждаются в объяснениях преподавателя.

В ходе работы с профессионально-ориентированным текстом обучающиеся выделяют главную идею и сопутствующие ей, оценивают их соотношение. Осознав модель организации текста, студенты кратко фиксируют его содержание для последующей работы. Результаты диагностического анкетирования показали, что для учащихся наиболее предпочтительным способом структурирования информации являются краткие записи по ходу чтения текста, и студенты недостаточно знакомы со средствами графического представления информации.

Диагностическое исследование выявило положительное отношение учащихся к чтению как литературы на родном, так и на иностранном языке. Данный результат мы объясняем тем, что на этапе получения высшего специального образования подавляющее большинство обучающихся осознанно и целенаправленно осваивает программу профессиональной подготовки, при этом понимая, что знание иностранного языка и применение его в учебной и вне учебной деятельности расширяет их возможности в плане приобретения профессиональных знаний. Однако исследование показало, что студенты недостаточно знакомы с разнообразием приёмов работы с текстовой информацией, а также испытывают затруднение при осуществлении выбора форм представления информации.

Таким образом, мы полагаем, что обучение студентов неязыковых вузов чтению профессиональных текстов необходимо строить, основываясь на следующих положениях:

1. Отбирать для чтения иноязычные тексты, отвечающие профессиональным и личным интересам учащихся.
2. Научить студентов анализировать структуру профессионального текста и внутритекстовые отношения.

Научить студентов ориентироваться в разнообразии приёмов работы с информацией и способов её организации и выбирать наиболее оптимальные варианты исходя из конкретной ситуации.

МОНИТОРИНГ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ЗНАНИЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА АТТЕСТАЦИЯХ ПО ФИЛОСОФИИ

Ю. В. Серебрякова
Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, г. Ижевск, Россия

Summary. The paper presents the features of the monitoring skills of the student in philosophy at the appraisals. For the study of philosophy as important as knowledge and culture of thinking. Monitoring the culture of thinking is based on assessment of student reasoned defense of his answers.

Key words: competence; culture of thinking; critic; reasoning.

Особенность философии как гуманитарной дисциплины, формирующей мировоззренческие (в первую очередь ценностные) основания человеческого бытия, заключается в том, что она не может опираться исключительно на знаниевый компонент. Однако мониторинг общекультурных компетенций, прописанных в рабочих программах, его критерии и обработка являются актуальнейшей проблемой методики преподавания фи-

лософии. Мы рассматриваем эту ситуацию как возможность не только проговаривания философских понятий и категорий, но и для установления связей между философией и другими гуманитарными дисциплинами, а также с ключевыми понятиями выбранной студентами специальности.

Необходимое условие философствования – критичность мышления, аргументированность взвешенной оценки смыслов. И каждое занятие философией должно приближать студентов к такому событию смысла, которое в артикуляции противоположностей показывает различные и личные стратегии размышления, т. е. к тому, что хотели выразить мыслители прошлого и настоящего. Мы согласны с утверждением современного философа А. С. Нилогова: «Именно в языке сосредоточена вся сущность человека и весь его потенциал» [3, с. 276], именно в языке проявляется смысловое пространство человека, его ценности и цели, смысл его жизни и значимые привязанности.

Мы считаем, что работа со смыслами может и должна оформляться в речи, т. е. обучение философствованию – это обучение проговариванию и строительству смыслов в их сопоставлении и аргументации (а не простое реферирование уже известных смысловых стратегий статей Интернета и учебников). В смысловом поле обучения культуре мышления (как общекультурной компетенции) встречаются филология и философия, культурология и социология, политология и история.

Умение выразить себя, свои мысли и чувства – одно из важнейших для современного молодого человека. Именно это умение – условие конкурентоспособности будущего специалиста, его адаптации к меняющимся требованиям рынка. Для формирования умения грамотно, аргументировано выразить мысль необходимо принятие требования быть собой. Поэтому так важно на занятиях философией показывать, какими разными бывают мыслящие миры, как по-разному можно высказать одну и ту же мысль. Самые известные философские стратегии, безусловно, личны, это опыт, пережитый и переосмысленный в собственной жизни. Этот опыт лучше всего виден в оригинальных философских текстах, а не в учебниках, поскольку схематизм учебников описывает концепции или теории, но не показывает, как возникает и чему противостоит пространство смысла данного философа. «Лицо» философа, т. е. оригинальная точка зрения на философскую проблему, вполне очевидны только в его манере письма.

Конечно, И. Кант прав, говоря, что «философия есть воздушный замок, живущий лишь до следующего философа» [2, с. 44]. Действительно, невозможно научить философии как стилю жизни – слишком много в современной философии концеп-

ций, конкурирующих и противоречащих друг другу. Поэтому, на наш взгляд, так важно найти баланс между государственным стандартом, преподаванием философии как традиции философствования и собственной точкой зрения преподавателя на предмет.

Что касается собственной точки зрения, то, как верно заметила О. Н. Бушмакина, «удобнее занимать чужую позицию, но необходимо конструировать и собственную «точку зрения». Для этого сам преподаватель философии в первую очередь должен иметь собственную «точку зрения» по поводу понимания философии и смысла её существования» [1, с. 23]. Эта собственная точка зрения есть рефлексия философских идей, их возможных вариантов. Собственная точка зрения формируется и проявляется, аргументируется и отстаивается в диалоге. Этот принцип нашей методики преподавания философии имеет два аспекта: во-первых, преподаватель готовит лекционный материал на сопоставлении нескольких стратегий философствования, во-вторых, при проверке знаний учитывается умение студентов критически оценивать смыслы. Критериями конструктивной критики являются: внимание к деталям объяснения исходного тезиса, возможность его опровержения, соотнесение основной идеи устной или письменной работы студента с системой приведённых доказательств. Критическое мышление эффективнее всего проявляется в диалоге, поэтому каждое выступление или письменная работа студента может оцениваться и анализироваться не только преподавателем, но и одногруппниками на семинарах и однокурсниками на сайте преподавателя.

Для мониторинга общекультурных компетенций, проговариваемых на семинарах и лекциях по философии, мы даём два вида заданий: тест, один на всю группу (но решаемый индивидуально) и индивидуальные задания теоретического и практического характера.

Индивидуальные аттестационные задания (на карточках) включают в себя задания на осмысление теоретического (лекционного) материала, построение смыслового алгоритма и задание на сравнение позиций трёх философов на определённую тему. Например:

Индивидуальная карточка № 362 в

I. Ответьте устно на вопросы:

1. Каковы аргументы противников философии?

2. Для Аристотеля философия – наука о первых началах и причинах, но она же – знание об истине. Какова связь этих определений?

3. Почему Г. Гегель считал, что «вечных истин» не существует, а философ может «ухватиться» только за историю?

II. Постройте смысловые алгоритмы на следующие ключевые слова: материя, философия, атеизм, гармония, число.

III. Устно сравните позиции трёх философов: Аристотель – А. Блаженный – Ж. Ж. Руссо о государстве.

Для построения смысловых алгоритмов студентам необходимо показать связи между однокоренными словами и синонимами, например:

Кризис. Вариант 1

Вторжение хаоса←болезнь←**Кризис**→катастрофа

↓

Мировой кризис: экономический, военный

↓

Война, конфликт, раздор, обида, смерть, разрушение, опустошение, гибель

↓

Обида – обман доверия. Мир – доверие другим

Кризис. Вариант 2

Что-то пошло не так←**Кризис**→время принятия решения

↓

Сосредоточенность и опустошенность. Как поступить?

↓

Слава или позор

↓

Явные результаты помыслов и намерений

↓

Плодотворность кризисов: управление возможностями, управление будущим

Кризис. Вариант 3

Кризис→тревога→когда просыпается совесть→надежда на лучшее→плодотворность поисков→забота о близких, о деле→в каждом деле бывают кризисы, иначе дело становится мёртвым→самообладание→терпение→разумность→улавливание смысла.

Общий для группы тест, решаемый индивидуально, рассказывается преподавателю с обоснованием своего решения. Для теста нами были подобраны вопросы, имеющие несколько вариантов правильных ответов, например:

1. Вы знаете такие направления философии, как:

1) материализм,
2) идеализм,
3) христианство,
4) патристика,
5) рационализм,
6) все ответы верны,
7) все ответы верны, кроме 4.

2. Предметом философии Древней Индии является:
1) Карма,
2) Сансара,
3) восьмеричный путь спасения Будды,
4) психика,
5) медитация.
3. До Парменида предметом размышления философов были:
1) гармонии чисел,
2) предметы,
3) социальные отношения,
4) сущие вещи,
5) явления природы.
4. Представителем пантеизма Нового времени является:
1) Р. Декарт,
2) Г. Лейбниц,
3) Н. Кузанский,
4) Б. Спиноза,
5) все ответы не верны.
5. Постмодернисты критикуют:
1) Теологоцентризм,
2) категорию «истина»,
3) прогресс,
4) цельность,
5) рациональность,
6) марксизм,
7) историю властных отношений.
6. Человек может быть:
1) только телом,
2) только политическим существом,
3) только идеалом для других,
4) двуногим, без перьев, с плоскими ногтями,
5) все ответы верны,
6) все ответы неверны.

Устное обоснование ответов происходит в отдельной аудитории, при этом преподаватель может пригласить на аттестацию своих коллег по кафедре. Как вы видите, ответы на тестовые задания действительно должны быть обоснованы, т. к. практически в каждом вопросе есть подходящие варианты ответов. Похожие на правильные, но таковыми не являющиеся.

Общее количество баллов, набранное студентом за выполнение заданий для аттестации, зависит от следующих показателей:

1. Даны развёрнутые ответы с обоснованием выбора по тесту;

2. Даны верные ответы с обоснованием по теоретическому (лекционному) материалу с привлечением сведений из учебников;

3. Составлены смысловые алгоритмы;

4. Проанализированы позиции трёх определённых философов на заданную тему.

Так как общее количество баллов по философии, которое может набрать студент за семестр, равняется 110, то по результатам одной из аттестаций нами определены следующие критерии:

1. За аргументированные, логичные ответы с обоснованием критики альтернативных ответов, студент может набрать до 35 баллов;

2. За ответы, данные на 70 % вопросов и задания с логическими неточностями, студент может набрать до 18 баллов;

3. За неправильно решённый тест (до 70 %) и неаргументированные ответы индивидуального задания (до 40 %) студент может получить до 5 баллов.

Библиографический список

1. Бушмакина О. Н. «Точка зрения» в преподавании философии // Актуальные проблемы образования в высшей школе. – Ижевск, 2003.
2. Кант И. Критика чистого разума. – СПб., 1993.
3. Нилогов А. С. Философия антиязыка (на материале книги Ю. М. Осипова «Время философии хозяйства») // Философия хозяйства : альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Ю. М. Осипова, Е. С. Зотовой. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – № 5 (65), сентябрь – октябрь.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

С. Б. Калинковская
Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия

Summary. This article discusses pedagogical control as a condition of students' self-education at the correspondence department of the university. The author defines the terms «educational control» and «self-education», leads the classification of students' independent work by various Russian authors

Key words: high school; education; distance learning; students; control; self-education.

Включение человека в современные общественные отношения представляет собой трудную задачу, поскольку её реше-

ние происходит в условиях существенных социально-культурных перемен. В значительной мере данная задача осуществляется в системе высшего образования, что, в свою очередь, обусловливает необходимость модернизации образовательного процесса в вузе в соответствии с новыми реалиями социальной жизни. Идея модернизации нашла отражение в государственных и нормативных документах, признающих образование открытой системой, подлежащей преобразованию в соответствии с требованиями времени, и регулирующих развитие процессов воспитания и обучения в современных условиях. В русле модернизации высшего образования закономерно встаёт вопрос о совершенствовании организации и осуществления воспитательной работы со студентами.

В настоящее время высказывается много новых идей по совершенствованию воспитательной работы в вузе. Проблема модернизации воспитательной составляющей высшего образования привлекает внимание учёных и раскрывается в научно-педагогических публикациях многих авторов (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин др.). Исследователи обращают внимание на многоаспектный характер воспитательного процесса, обусловленность трудностей его модернизации, с одной стороны, ростом требований, предъявляемых к современному человеку, а с другой – острыми противоречиями и медленными темпами адаптации воспитательного процесса вуза к уже произошедшим в обществе переменам.

Анализ научных публикаций свидетельствует, что поиск решения проблемы модернизации воспитательного процесса в вузе, а также всех с ним связанных аспектов, осложняется тем, что он осуществляется внутри уже сложившейся образовательной системы с её культурой, традициями и нормами.

Существующая практика показывает, что работа по совершенствованию воспитательного процесса сталкивается с большими трудностями на заочных отделениях вузов. Это связано с тем, что при неравных условиях воспитания студентов-очников и студентов-заочников, их личностные и профессиональные качества должны быть сформированы на одинаково высоком уровне. Существующая же практика воспитательной работы в рамках образовательного процесса на заочных отделениях вузов отличается формальным подходом.

Повышение требований к качеству воспитания становится насущной проблемой и условием развития системы непрерывного образования, стимулом его обновления на основе принципов фундаментальности, интегративности, преемственности и практической направленности. Задачей современного образования является дальнейшее развитие исторически сложившей-

ся педагогической системы на основе создания условий для воспитания самостоятельной, творческой личности. Главным недостатком воспитания на заочных отделениях высшей школы при этом является низкая активность студентов, которые зачастую пассивны в самовоспитании. При модернизации современного российского общества всё более важной задачей для педагога становится приобщение студентов высшей школы к активной деятельности по самовоспитанию как к необходимому условию достижения высокого качества образования и готовности к профессиональной деятельности в условиях перестройки образовательной сферы [16].

Самовоспитание представляет собой сознательную деятельность человека, направленную на развитие у себя положительных качеств личности и преодоление отрицательных. О самовоспитании можно говорить в том случае, если человек вырабатывает способность ставить перед собой общественно значимые цели, создавать условия и регулировать порядок осуществления этих целей, контролировать их выполнение и анализировать свои поступки [22, с. 326–327].

Одним из педагогических условий стимулирования самовоспитания студентов заочных отделений вузов в настоящее время является контроль. Это связано с тем, что педагогический контроль, являясь неотъемлемым компонентом образовательного процесса, оказывает значительное влияние как на результат, так и на весь ход воспитания студентов. Контроль обеспечивает получение информации о степени эффективности функционирования любой образовательной системы, на основе анализа которой разрабатываются проекты совершенствования воспитательного и учебного процессов [10; 11]. В связи с этим проблема разработки и совершенствования контроля и оценки деятельности студентов является значимой для теории и практики высшей школы.

Активизация исследований в области контроля образовательной деятельности студентов, а также широкое освещение этих вопросов в психолого-педагогической литературе начинается в XX веке. Эта проблематика находит отражение в трудах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других учёных. В отечественной литературе выделяется несколько направлений изучения проблем педагогического контроля. Это психологические особенности контроля и оценки знаний, рациональная организация контроля за процессом и результатом учебно-познавательной деятельности учащихся, классификация видов, средств и форм контроля. Изучаются также функции контроля в учебном процессе, цели и задачи, реализуемые контролем в учебном процессе, программированный и стандарти-

зированный контроль знаний, тестовый контроль, создание новых, нетрадиционных методик и технологий контроля, а также самоконтроль.

Каждое из этих направлений характеризуется специфическим пониманием сущности педагогического контроля, его функций, видов, методов, форм, особенностей взаимодействия субъектов контроля, которые определили три основных подхода к пониманию сущности данной области педагогической действительности.

Первый подход – информационно-констатирующий – предполагает понимание контроля как получение информации о результатах обучения, а сущность контрольных процедур понимается, как проверка знаний [1].

Второй подход – диагностико-обучающий – предполагает трактовку контроля не только как получение информации, но и как анализ учебного процесса с целью оказания соответствующей помощи обучающимся [3].

Третий подход, наиболее значимый при решении проблем создания условий для самовоспитания студентов заочного отделения вуза, – рефлексивный – ставит своей задачей развитие самоуправленческих начал, гуманизацию контроля [10].

Н. В. Изотова, исследовав проблемы подходов к пониманию контролирующей функции высшей школы, предложила понимать под контролем целенаправленное информационно-констатирующее, диагностико-обучающее и рефлексивное взаимодействие субъектов учебного процесса. Оно должно быть ориентировано на установление соответствия процесса и результатов обучения Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и формирование устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности [10, с. 14].

В связи с уточнением понимания сущности контроля в психолого-педагогических исследованиях большое место уделяется целям и задачам контроля как составляющим элементам любой его системы. В настоящее время единого мнения относительно целей контроля не существует. Это связано с тем, что они определяются в соответствии с предлагаемыми подходами к пониманию сущности педагогического контроля. Цель педагогического контроля может определяться, как проверка реального состояния знаний студентов и его сравнение с существующим эталоном, получение сведений об уровне познавательной активности обучающихся, установление соответствия сформированных знаний поставленной учебной цели, выявление, изме-

рение и оценка знаний, умений, навыков, усвоенных в ходе образовательного процесса студентами [1].

В современных исследованиях под целью контроля принято считать управление познавательной деятельностью студентов в ходе педагогического процесса – при повторении, закреплении и обобщении знаний, управления педагогическим процессом на основе оценки качества и объема полученных знаний. А также управление процессом формирования и развития самоконтроля и взаимоконтроля [8].

Учитывая тот факт, что любая цель может быть достигнута посредством решения отдельных, более конкретных задач, необходимо рассмотреть задачи педагогического контроля, изложенные в современных исследованиях. В педагогической литературе выделяются следующие задачи контроля:

– проверка хода и результатов обучения [3],

– формирование знаний, умений и навыков [13],

– развитие мотивационной сферы [2; 3],

– развитие памяти, внимания, речи, мышления [13],

– воспитание воли, коллективизма, ответственности, дисциплинированности, критичности и самокритичности [13],

– выявление динамики знаний, умений и навыков [6],

– прогнозирование успеваемости [13],

– формирование навыков само и взаимоконтроля [4].

Обобщая материалы, изложенные в различных исследованиях, мы можем заключить, что основной задачей контроля является достижение заданного в образовательной деятельности результата при осуществлении контроля в конкретный временной отрезок образовательной действительности при условии взаимодействия преподавателя и студента и перехода контролирующей функции от преподавателя к студенту.

Необходимость исследования проблем функций педагогического контроля в образовательном процессе связана с тем, что их конкретизация обеспечивает целостность и действенность всей системы контроля в целом. Анализ взглядов педагогов и психологов на проблему позволяет обозначить следующие функции контроля: обучающую, диагностическую, развивающую, управляющую, мотивационную (стимулирующую), контролирующую, ориентирующую, организующую и воспитательную [6; 18].

Рассмотрение теоретических основ контроля учебной деятельности студентов вуза требует изучения видов контроля. На основе анализа существующих подходов к проблеме контроля Н. В. Изотова выделяет следующие его виды:

– по этапам обучения (предварительный, промежуточный, текущий, итоговый),

– по реализуемым задачам (корректирующий, констатирующий),

– по направленности (внешний, взаимоконтроль, самоконтроль) [10].

Корректирующий и констатирующий виды контроля являются основными видами педагогического контроля как компонента образовательного процесса. Следует отметить основные задачи и функции, реализуемые в ходе контролирующей деятельности: в ходе корректирующего контроля максимально реализуются воспитательная и учебная функции, а в ходе констатирующего – контролирующая [12].

В связи с необходимостью стимулирования самостоятельной познавательной активности студентов современного вуза, особенно при заочной форме обучения, возрастает потребность в применении корректирующего контроля, поскольку в ходе этого вида контроля наиболее полно реализуется воспитывающая функция. При этом взаимодействие преподавателя и студентов осуществляется на основе рефлексивного подхода, характеризующегося усилением самоуправленческих начал. Более того, в процессе корректирующего контроля осуществляется не только непосредственное педагогическое руководство, но и самоорганизация образовательной деятельности, становление личностных и профессиональных качеств студентов.

При организации образовательной деятельности студентов-заочников особое внимание следует уделить самоконтролю как компоненту корректирующего контроля. В педагогике самоконтроль рассматривается как органический компонент образовательной деятельности. Необходимость самоконтроля обусловлена практическими целями образования, которые предполагают формирование способности к дальнейшему самообразованию. В широком смысле слова под самоконтролем принято понимать сознательное, лишённое внешнего принуждения регулирование собственной деятельности.

Традиционно выделяется несколько форм самоконтроля.

1) по степени осознания цели – преднамеренный, непроизвольный,

2) по входящим в него элементам – констатирующий, корректирующий,

3) по способу получения информации – непосредственный, опосредованный,

4) по формам организации работ обучаемых – фронтальный, взаимный, индивидуальный,

5) по времени отношения к деятельности – прогнозирующий, текущий, итоговый [10].

Самоконтроль необходимо рассматривать не только как неотъемлемый компонент образовательной деятельности, но и как предмет специального формирования у студентов в процессе преднамеренно организованной самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов занимает определяющее место в процессе перестройки образовательного процесса вуза [5; 14; 17; 19; 20]. Организация данного вида деятельности сопряжена с рядом сложных педагогических проблем. Е. В. Змиевская выделяет следующие недостатки организации самостоятельной работы студентов в высшей школе:

– отсутствие чётких методик по привитию навыков самостоятельной работы, по определению реального бюджета времени студентов и его рационального использования, по определению путей оптимального сочетания образовательной, познавательной и научной работы студентов,

– отсутствие дифференцированного характера самостоятельной работы в зависимости от специфики изучаемых дисциплин и осваиваемой специальности,

– слабовыраженная направленность самостоятельной работы на развитие творческой активности студентов вуза и пр.

Это порождает трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе самостоятельной работы. Таковыми являются отсутствие нужного умения самостоятельно работать, нехватка умений применения теоретических знаний на практике. Данные факты свидетельствуют о том, что проблема организации самостоятельной работы в педагогическом процессе вузов стоит достаточно остро [9, с. 12–19].

В современных педагогических исследованиях предложен ряд способов организации самостоятельной работы обучающихся. Единого мнения в подходах к классификации самостоятельных работ нет. В соответствии с тем или иным определением самостоятельная работа классифицируется с учётом её внешних признаков. В зависимости от направленности деятельности студентов самостоятельные работы подразделяются на учебные, научные и общественные [4, с. 93].

По характеру образовательной деятельности В. П. Стрезикозин самостоятельную работу подразделяет на работу с учебником и учебной книгой, работу со справочной литературой, на решение и составление задач, учебные упражнения (обычные и в тетрадях с печатной основой). Он выделяет также сочинения и описания, наблюдения и лабораторные работы, работы-задания, связанные с использованием иллюстраций, карт, схем, графиков и раздаточного материала, графические работы [23].

По характеру дидактической цели Б. П. Есипов выделяет самостоятельные работы, применяемые с целью получения новых знаний, использования на практике приобретённых знаний, повторения и проверки знаний, умений и навыков учащихся [7]. В его концепции недостаточно представлено творчество учащихся, необходимое для результативной самостоятельной работы.

И. Т. Сыроежкин также классифицировал самостоятельные работы по характеру дидактической цели. Он выделил три вида работ: работы с целью приобретения новых знаний, работы с целью совершенствования знаний (повторение, закрепление, применение), работы с целью проверки знаний. Недостатком этой классификации является случайность признаков, по которым происходит деление самостоятельных работ внутри группы, а также отсутствие взаимосвязи различных самостоятельных работ, отнесённых к разным группам [24].

Интересна классификация по характеру познавательной деятельности, предложенная И. И. Малкиным. В ней выделяются:

1) самостоятельные работы репродуктивного типа – воспроизводящие, тренировочные, обзорные, проверочные.

2) Самостоятельные работы познавательно-поискового типа – подготовительные, констатирующие, экспериментально-поисковые, логически-поисковые.

3) Самостоятельные работы познавательно-практического типа – учебно-практические, общественно-практические [15].

Классификация И. И. Малкина отвечает требованиям современного образования. Несомненным достоинством данной классификации является отождествление научного творчества в познании учёного и творчества студента в учебном познании, что особенно важно для акцента на творческую сторону самостоятельной работы студентов, создания основ для самообразования в ходе самовоспитания.

Творчество и степень самостоятельности являются основанием для классификации самостоятельных работ М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, которые выделяли самостоятельные и творческие работы [21]. А. В. Усова обращает внимание на несовершенство классификации по степени самостоятельности и эвристичности, обращая внимание на тот факт, что между исследовательскими и творческими работами существует ещё целый ряд промежуточных видов работ. Предлагая классифицировать самостоятельные работы по их роли в формировании понятий, А. В. Усова даёт следующую типологию:

– первичное знакомство с понятием,

– вычленение существенных признаков понятий,

– уточнение признаков понятия (выявление существенных признаков, отделение существенных признаков понятий от несущественных, варьирование несущественных признаков),

– дифференцирование понятий (сравнение, противопоставление),

– выработка умения оперировать понятиями в решении задач познавательного и практического характера,

– конкретизация понятий, применение понятий в решении задач творческого характера [26].

По основному виду и способу деятельности А. В. Усова подразделяет самостоятельные работы на следующие группы:

– работа с учебником и дополнительной (учебной и научно-популярной) литературой,

– экспериментальные и практические, аналитико-вычислительные работы,

– графические (в число которых входят работы творческого характера),

– проектно-конструкторские работы,

– работы по классификации и систематизации знаний,

– применение знаний для объяснения или предсказания явлений и свойств тел [26].

В работах А. В. Усовой научно обоснована классификация самостоятельных работ по характеру дидактической цели [25]. В соответствии с этой типологией виды самостоятельных работ подразделяются на следующие группы:

– приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельно приобретать знания, закрепление и уточнение знаний,

– выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач,

– формирование умений и навыков практического характера,

– формирование умений творческого характера,

– умения применять задания в решении учебных и практических задач.

Каждая группа включает в себя несколько видов самостоятельных работ. Взаимосвязь между группами объясняется тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач.

Итак, необходимость совершенствования воспитания студентов на заочных отделениях вузов стимулировала поиск наиболее эффективных педагогических условий, которые бы позволили решить данную задачу. Поскольку специфика получения образования в заочной форме диктует необходимость перехода от воспитания студентов к их самовоспитанию, наиболее остро встала проблема определения способов стимулирования

самостоятельной активности студентов. Так как одним из определяющих компонентов самовоспитания является самоконтроль, на формирование навыков контроля у студентов следует обращать особое внимание при выстраивании образовательного процесса на заочном отделении вуза.

Библиографический список

1. Аванесов В. С. Основы научной организации контроля в высшей школе. – М. : МИСиС, 1989. – 167 с.
2. Амонашвили М. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников : эксперим.-пед. исслед. – М. : Педагогика, 1984. – 196 с.
3. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
4. Гапонов Г. М. Самостоятельная работа студентов. Организация самостоятельной работы студентов. – Воронеж : Воронеж. ун-т, 1969. – 123 с.
5. Гелашвили Н. И. Педагогические основы управления самостоятельной работой студентов в процессе обучения. – Тбилиси : Ганатлеба, 1988. – 202 с.
6. Гладкая И. В. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1996. – 211 с.
7. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
8. Ефимов В. Н. Дидактические основы построения системы контроля на аудиторных занятиях в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1983. – 187 с.
9. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. – 168 с.
10. Изотова Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. – Брянск, 2004. – 166 с.
11. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
12. Костылев Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки – баллы : кн. для учителя. – М. : Владос, 2000. – 104 с.
13. Кукла Г. П. Исследование взаимоконтроля и самоконтроля в структуре урока : метод. рекомендации для студентов пед. ин-тов и преподавателей шк. – Челябинск: [б. и.], 1982. – 194 с.
14. Листенгартен В. С., Годник С. М. Самостоятельная деятельность студентов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 94 с.
15. Малкин И. И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1966. – С. 24–29.
16. Надбаева С. В., Спирин В. И. Активная самостоятельная работа студентов – важнейшее условие перестройки психолого-педагогической подготовки студентов педагогических вузов // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 75–78.

17. Организация самостоятельной работы студентов в условиях адаптивной системы обучения : пособие для преподавателей высш. шк. – М. : Прометей, 1989. – 72 с.
18. Педагогика высшей школы / под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1985. – 192 с.
19. Планов И. М., Парубочай Т. И. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе : учеб. пособие для ун-тов, вузов, факульт. повышения квалификации преподавателей. – Челябинск : ЧГТУ, 1991. – 132 с.
20. Сахаров Б. А. О самостоятельных работах учащихся, предшествующих изучению ими нового материала // Обучать и воспитывать активно, творчески. – Благовещенск, 1967. – С. 277–278.
21. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. О методах обучения // Совет. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 3–10.
22. Словарь-справочник по педагогике / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
23. Стрезикозин В. П. Организация процесса обучения в школе. – М. : Просвещение, 1968. – 280 с.
24. Сыроежкин И. Т. «Игра в рабочее время?». «Экономика и организация промышленного производства». – Новосибирск : Наука, 1975. – 118 с.
25. Усова А. В. Сущность, значение и основные направления в осуществлении межпредметных связей // Совершенствование процесса обучения физике. – Челябинск : ЧГПИ, 1976. – Вып. 3. – С. 3–10.
26. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М. : Педагогика, 1986. – 173 с.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК МНОГОУРОВНЕВАЯ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

О. И. Ильина
Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

Summary. Given article is devoted self-management possibility at the first year training. The author appeals to various discourses (postmodernity, phenomenology, psychology, pedagogy, social psychology), which makes it possible to understand the conditions of Freshmen's autonomy development and substantiates the necessity of Freshmen's non adaptability, higher school traditions and supervising professors involvement to make autonomy transformations for the students' group.

Key words: not adaptability; group; self-management system; nonlinearity; self-organizing; uncertainty; existential requirements; conditions.

Групповое самоуправление, как и ряд других сложных феноменов, порождённых жизнедеятельностью группы, ожидает тщательного и проницательного рассмотрения, выходящего за рамки одной дисциплины, в частности, социальной психологии. Такое отношение к сложным феноменам продиктовано методо-

логическими требованиями – поиском философских оснований их возможности; и сложностью самих феноменов, отражающих многоуровневость человеческого бытия, которая схватывается только на стыке различных дисциплин.

Актуальность размышления над проблемой перехода группы первокурсников от внешнего руководства к самоуправлению

Интерес к условиям развития уровня организации групповой жизнедеятельности не случаен. Обычно в качестве основной цели деятельности кураторов первых курсов, ставится цель, решающая проблему адаптации вчерашних школьников к системе обучения в вузе, а задачи прописываются исходя из отношения к первокурснику как к существу, нуждающемуся в помощи, опеке и поддержке. Но на ограниченность представлений о первокурснике как об адаптирующемся существе указывает универсальность существования не только негативных, но и позитивных проявлений неадаптивности. Неадаптивность – это неизбежная черта активности и особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности с не предрешённым исходом [1]. Этот потенциал первокурсника позволяет заявить, что постановка цели – обеспечение адаптации студентов к образовательной среде на первом курсе – не будет полной, если одновременно с ней не будут указаны задачи реализации неадаптивных потенций.

В качестве регламентированного выхода не адаптивности можно использовать целый ряд воспитательных форм (дискуссии, организацию, подготовку и проведение культурно-массовых мероприятий и пр.), требующих самостоятельности, личной ответственности и ответственности за успех группы. Результатом применения таких воспитательных форм должно стать их самопроизводство группой в соответствии с поставленной перед ней задачей (в противном случае, они не выполняют одну из основных своих функций). Такое самопроизводство поведенческих форм, удовлетворяющее неадаптивные потенции группы и её членов, требует от группы перехода от внешнего управления к самоуправлению.

Студенческое самоуправление не может быть атрибутом только старших курсов: его становление начинается с первых дней пребывания в вузе. А значит, куратор, работающий с первокурсниками, должен ориентироваться не только на обеспечение адаптации к системе вузовского обучения, но и на развитие таких атрибутов групповой жизнедеятельности, которые традиционно считают более поздними образованиями. В частности, куратор может способствовать вхождению группы в режим самоуправления с первых дней её существования. И здесь к задачам

кураторской работы можно отнести выявление лидеров по различным направлениям жизнедеятельности группы и поэтапное делегирование руководства группой ей самой и её активу.

Уместность постановки проблемы развития самоуправления в группах первокурсников, подтверждается достаточно интенсивным процессом группообразования. Уже в первую неделю обучения группа первокурсников из группы присутствия (неорганизованной и имеющей стихийную структуру), проходя ситуации тренинга знакомств и самостоятельного поиска решения задач, связанных с организацией обучения в вузе, превращается в группу, часть жизнедеятельности которой обеспечивается внешней организацией, а часть – требует способностей к внутренней организации. Группа становится достаточно сплочённой, в ней усложняется динамика формальных и неформальных отношений, идёт наработка групповых ценностей.

Конечно, для перехода от внешнего руководства к самоуправлению группа должна пройти ряд стадий, характеризующихся временем существования группы, количеством коммуникаций, отношениями руководства и подчинения и пр. Но, кроме этих признаков, готовность к самоуправлению могут подтвердить ряд феноменов межличностных отношений (ценностно-ориентационное единство, коллективистская идентификация, референтность и т. д.), возникающих на основе социально и личностно значимой для всех членов группы деятельности. Эти феномены могут служить основным ориентиром для куратора, задумывающимся над планом мероприятий на год.

К условиям возможности группового самоуправления

В качестве методологического основания, проясняющего условия становления самоуправления в некой общности, преимущество имеют идеи постнеклассической науки: нелинейности, самоорганизации, синхронистичности, системности, неопределённости, многовариантности и пр [3]. Это преимущество продиктовано следующим:

– объектом постнеклассической науки признаны саморазвивающиеся сложные системы, а реальность, с которой имеет дело исследователь, характеризуется на основе двух взаимодополняющих подходов – системного и исторического: реальность как процесс и реальность как сеть взаимосвязей;

– самоуправление представляет собой сложную саморазвивающуюся систему, характер отношений в которой зависит от ряда других систем. Тех, в которые она входит, и тех, которые входят в неё. Самоуправление входит в другие саморазвивающиеся системы: группу, атрибутом которой оно является; систему вузовского обучения; систему взаимоотношений с други-

ми группами и пр. Уровень развития самоуправления взаимосвязан с состоянием каждого конкретного субъекта, входящего в эту систему и организующего этот уровень, то есть, самоуправление, можно рассмотреть как эффект взаимодействия входящих в неё систем.

Взгляд на группу первокурсников, каждого конкретного первокурсника, а так же на уровень организации группы, предполагающей самоуправление, как на открытые сложные системы, обменивающиеся между собой и с другими системами информацией, идеями, эмоционально-волевыми и потребностными состояниями, позволяет более точно понять и прогнозировать возможности каждой.

А. Группа первокурсников как развивающаяся и открытая система с первых дней своего бытия в вузе превращается в элемент более сложноорганизованной системы жизнедеятельности вуза, успешно практикующей принципы самоуправления. Опираясь на логику принципа системности, когда свойства части целого определяются самим этим целым, и положением этой части в система целого – по принципу голограммы (всё во всём), можно утверждать, что элементы самоуправления в группе студентов развиваются уже с первого курса. При этом нужно принимать во внимание способность к согласованному функционированию компонентов системы, которые как бы "коллективизируются" и "синхронизируются". Согласованность и синхронизация компонентов системы, которые создаются средствами всевозможных вузовских мероприятий, могут создавать нужные эффекты (в нашем случае – готовность к самоуправлению) без сколько-нибудь значительного вложения сил и энергии со стороны кураторов. Например, взаимосвязь с другими группами старших курсов, имеющими опыт самоуправления и готовыми делиться не только энергией потребностей и эмоций, но и культурными формами их выражения, непосредственно обогащает поведенческими стратегиями и тактиками первокурсников. Первокурсники, в свою очередь, с лёгкостью привносят новое содержание в предлагаемые формы поведения.

Б. Система самоуправления группы, в каком бы зачаточном состоянии она не была, взаимодействует с другими системами вуза: перенимает опыт самоуправления; обменивается информацией, идеями, состояниями. Такая проницаемость границ системы группового самоуправления обеспечивается её включённостью в систему самоуправления более высокого порядка – старостат вуза, взаимосвязями с другими группами и рядом внутри групповых систем, имеющих качественно другую природу.

Система самоуправления группы имеет одну важную особенность, способствующую её развитию и интеграции в общевузовскую систему студенческого самоуправления: её сопровождает куратор. Положение куратора – это положение особого компонента группового самоуправления. Он, с одной стороны, является частью системы, а с другой стороны, находится над системой, так как его задача осознавать характеристики развития системы.

Стратегия поведения куратора может стать одной из основных составляющих в организации развития отношений группового самоуправления. Она определяется «восприятием» окружающего мира куратором и позицией куратора по отношению к первокурсникам. Окружающий мир – это отношения действительности и её восприятия. От того, как воспринимает мир куратор, как он понимает мир первокурсника, и наоборот, будет зависеть реальность, которую они вместе будут созидать. Если воспринимать первокурсника как существо, ожидающее в первую очередь решение своих вузовских проблем, физически и психически не готовое к вузовскому обучению, то реальностью такого кураторского сопровождения будет частичное недоразвитие у студентов потребностей в самостоятельности и ответственности. Малоэффективной для куратора можно признать позицию равнодушного наблюдателя и позицию, продиктованную фундаментализмом собственного опыта как опекающего. Та и другая являются крайностями: первая – устраняет один из элементов, способный вовремя организовать группу и отдельных её членов для прохождения системы через поворотные моменты её становления (точки бифуркации, флуктуации, состояния когерентности, аттрактора); вторая – устанавливает диктат одного дискурса, структурирующего поведение всей группы как опекаемой.

В. Отношение ***к каждому конкретному первокурснику как к системе***, которая влияет на готовность всей группы к самоуправлению, возможно на основе понимания многоуровневости и многоплановости бытия человека, которое проявляется через обращённые к нему ситуации.

Феноменологическая аналитика различных методологических подходов в философии позволяет схватить единство основных смысловых уровней, в которых разворачиваются многоуровневое и многоплановое человеческое присутствие: экзистенциально-онтологическое, символическое и институциональное.

Экзистенциально-онтологический уровень бытия будет требовать к себе человека на любом уровне организации группы, поэтому в логике нашей темы важны ответы на вопросы:

1. Какой уровень организации руководства группой более других отвечает возможности человека вступить в подлинное и собственное бытие? Как ситуация самоуправления провоцирует главные условия онтологического тождества – события – взаимопренадлежность человека и бытия?

2. Как способствует реализации экзистенциальных потребностей студента ситуация самоуправления?

Нередко ситуация первокурсника, вынужденного следовать образцам поведения обучающегося в вузе и подчиняться новым требованиям, превращается в ситуацию утраты собственного бытия и погружение в «несобственное». «Несобственное бытие» – это жизнь «по типу других», которое порождает феномен усреднённости, успешно продуцирует безличные действия, анонимность мировоззренческих позиций, лишённые авторства «мысли». Реализация экзистенциального напряжения в подобной ситуации выглядит крайне затруднительной. Единственное, что возможно в этой ситуации – это экзистенциальные переживания (скука, тревога), красноречиво напоминающие о потере собственной целостности и не реализующиеся собственных возможностях. Вот почему есть смысл создавать на первом курсе ситуации, в которых как конкретный студент, так и группа в целом могли бы проявлять самостоятельность, ответственность, самобытность. Именно такие ситуации могут превращаться в события становления самого себя.

На символическом уровне условия перехода группы к самоуправлению, а студентов к самостоятельности обеспечены культурными формами, которые укоренены в традициях вузов. Это различные формы (а не нормы) самовыражения, требующие напряжения интеллектуальных, творческих, эстетических и этических ресурсов. На этом уровне утверждаются или «перерешиваются» культурные ценности как групповые, так и личностные. Вот почему важно уже на первом курсе активно подключать студентов к жизнедеятельности вуза в целом, создавать ситуации для взаимодействия со студентами старших курсов, синхронизировать темпы вживания в культуру и традиции вузовского обучения с темпами развития самоуправления в группе.

Социальный уровень бытия – это условие самопрезентации и признания авторства как автономного и ответственного в «коммуникативном сообществе». На этом уровне и студент, и группа как субъект жизнедеятельности готовы презентовать себя и отвечать за выбор культурной формы реализации своих (экзистенциальных) переживаний.

Итак, ситуация первокурсника, вынужденного следовать образцам поведения обучающегося в вузе, но лишённого возможности проявлять неадаптивность, – это ситуация утраты человеком

единства многоуровневого, а значит собственного и подлинного бытия. Отсюда уже на первом курсе стоит проявлять бо́льшее доверие к личности студента и создавать психолого-педагогические условия для самостоятельности и ответственности.

Психолого-педагогические условия становления самоуправления

Прояснение психолого-педагогических условий становления самоуправления позволяет понять, что делает возможным самоуправление и как его можно организовать с точки зрения таких дисциплин, как педагогика и психология. Анализ условий становления самоуправления возможен относительно двух субъектов:

1) группы как субъекта жизнедеятельности;

2) студентов как носителей определённых психологических, культурных и пр. особенностей, возможностей и потребностей, лежащих в основе готовности к самоуправлению.

Рассмотрим ситуацию, взяв студентов в качестве субъекта нашего анализа. Тогда психологические условия становления самоуправления должны отвечать *внешним и внутренним условиям* готовности студента к самоуправлению. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «внешние условия не прямо и непосредственно определяют результат, а преломляясь через внутренние». При этом внутренние условия выступают как причина (движущая сила, саморазвитие), а внешние причины как условия-обстоятельства [2, с. 310], в нашем случае – самоуправления.

Опираясь на феноменологическую характеристику самоуправления, в качестве его внешних условий, можно признать коммуникативную ситуацию и межличностное общение. В качестве внутренних психологических условий возможности поступка можно принять мотивы-роста, экзистенциальные потребности, потребности в самостоятельности и ответственности, творческом самовыражении и пр.

К педагогическим условиям необходимо отнести организацию активности студенческой группы на уровне самоуправления. Эта организация потребует таких форм и методов воспитательной работы, которые будут соответствовать основным принципам педагогической науки (природосообразности, культуросообразности, системности и последовательности, проблемности, оптимальности и др.) и принципам педагогической психологии (диалогизма, творческого характера развития, ведущей роли социокультурного контекста развития, совместной деятельности и общения, ведущей деятельности и др.). Такой подход позволит кураторам организовать различные виды деятельности и их содержание так, чтобы они отвечали потребностям и интересам студентов.

Если в качестве субъекта анализа признать группу, то условия возможности самоуправления лучше рассмотреть в социально-психологическом ракурсе. Здесь в качестве основных условий можно признать способность группы к коллективообразованию, которое характеризуется динамикой уровня общности, временем существования группы, количеством коммуникаций, феноменами межличностных отношений (ценностно-ориентационным единством, коллективистским самоопределением, общностью потребностей, норм и пр.) и т. д., и наличие культурных образцов самоуправления для подражания.

Подводя итог размышлениям об условиях возможности перехода от внешнего руководства группой к самоуправлению, можно сделать следующие выводы:

– возможность становления самоуправления в группах первокурсников таится в условиях бытия студенческого самоуправления как отрытой, сложной, развивающейся системы. Она входит в другие, в которых уже есть самоуправление, и в силу своей открытости с самого начала своего существования (следуя принципам системности и голограммы) обмениваться опытом жизнедеятельности и отражает в себе опыт самоуправления всего студенческого коллектива в вузе;

– куратор – особый, но временный компонент системы, который одновременно является надсистемным элементом, способным осознавать процессы групповой динамики. Стратегия его поведения может стать одной из основных составляющих в организации развития отношений группового самоуправления;

– становление самоуправления связано с уровнем развития группы и готовностью её членов жить по принципам самоуправления, при наличии потребностей в самостоятельности, ответственности, событийности;

– ситуация группового самоуправления, в отличие от ситуации внешнего руководства, социально приемлемый «провокатор» событий личностного роста и выражения своего многопланового и многоуровневого присутствия;

– психологические условия можно рассматривать как внешние (коммуникативная ситуация и межличностное общение) и внутренние (мотивы роста, экзистенциальные потребности, потребности в самостоятельности и ответственности, творческом самовыражении и пр.). К педагогическим условиям отнесена организация активности студентов, стимулирующая групповое самоуправление.

Библиографический список

1. Кураторская деятельность преподавателя вуза: день за днем / под. ред. Н. И. Тихоненкова. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 2004. – 30 с.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
3. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая реальность // Вопр. философии. – 2003. – № 6. – С. 5–17.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е. Р. Корниенко
Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск, Россия

Summary. The article has considered the actuality of the renovation of the specialists professional training in the context of humanization; main directions of designing the humanistic educational environment of the university are offered; the humanistic approach to the formation of future specialist.

Key words: professional training; educational space; the subject of the educational process; humanization.

Для каждого отдельного человека образование выступает в двух ипостасях: как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности; как средство социальной самозащиты и адаптации человека; как его собственность и капитал. В связи с этим система образования рассматривается как система условий для личностного становления, культурного саморазвития. Образовательное учреждение, например, университет как институциональная форма организации системы образования, сохраняет эту сущностную характеристику. Это означает, что сегодня главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для личностного развития обучаемого, создание культурной среды. Идея формирования культурно-образовательного пространства как условия обучения и воспитания студентов имеет объективную обусловленность.

Новые задачи высшей школы, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией, развёртывание информационного пространства являются также факторами, которые надо учитывать при выборе путей организации профессиональной подготовки специалистов. При этом, думается, образовательное пространство не может быть чётко и одно-

значно описано, так как оно объективно обладает высокой степенью неопределённости: оно априори должно быть избыточным и многовариантным, что обеспечивает свободное развитие, а значит осуществление подлинно гуманистического образовательного процесса.

Под образовательным пространством многими психологами, педагогами (М. Я. Виленским, Е. В. Мещеряковой, В. И. Слободчиковым и др.) понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых педагогических технологий, внеучебная работа, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Следует учитывать, что культура субъекта образовательного процесса становится всё более изоморфной культуре общества. Его индивидуальное существование всё сильнее переплетается с судьбами социума, он всё больше социализируется. Человек превращается в самостоятельный субъект социокультурного стиля и по форме, и по существу. Перед педагогами высшей школы встаёт задача наполнить образовательное пространство университета таким содержанием, которое помогло бы избежать духовного и нравственного оскудения личности в период кризисного состояния общества. При этом в построение образовательного пространства необходимо вносить изменения в структуру, содержание, организацию образовательно-воспитательного процесса, которые бы обеспечили культурную идентификацию, социализацию и индивидуализацию каждого обучающегося.

Образовательное пространство – развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Структура образовательного пространства как развивающейся целостности включает в себя следующие компоненты:

– пространственно-семантический: эстетическая организация жизненного пространства студентов (архитектура зданий, дизайн интерьера и т. д.);

– содержательно-методический: концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, учебники и т. д.; формы и методы организации образования;

– коммуникационно-организационный:

1) образовательная среда, которая включает в себя распределение статусов, ролей, этнические особенности обучающихся, педагогов, их ценности, установки, стереотипы;

2) коммуникационная сфера – стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среды субъектов образования.

Однако нередко после получения высшего образования специалист с трудом осознаёт себя как действующую, развивающуюся личность, слабо ощущает собственную ценность, не является конкурентоспособным. Поэтому в свете современной парадигмы гуманизации можно наметить определённые направления проектирования гуманистического образовательного пространства:

1) обеспечение внутренних условий – установок, потребностей, способностей для развития самости, для саморазвития через механизмы самопознания, рефлексию для физической и психологической защиты;

2) создание благоприятных внешних условий для психического и физического существования и развития личности студента;

3) организацию очеловеченной микросоциальной среды – гуманистические отношения, творческая деятельность. Нельзя не согласиться также с исследователями, изучающими образовательную среду. В их трудах подчёркивается, что её гуманизации способствуют обеспечение комфортности существования и развития личности, персонализация среды, обеспечение личностного роста субъектов среды.

В широком понимании термином «гуманизация» характеризуются взгляды, идеи, произведения искусства, проникнутые уважением к достоинству человека, воспитывающие у людей высокие моральные качества. Гуманизация есть очеловечивание процесса образования. Сами по себе идеи гуманизации означают, что сегодняшнее высшее образование должно обеспечивать равенство в отношении возможностей социальной, академической, профессиональной и территориальной мобильности, гарантировать максимальное соответствие содержания образования интеллектуальному потенциалу профессорско-преподавательского состава и обучающихся студентов, их интересам, возможности творческого преобразования [1, 2].

Безусловно, современная высшая школа нуждается в значительном повышении качества воспитания молодёжи. Оно зависит, очевидно, не только и не столько от уровня знаний и умений обучающихся, сколько от несформированности нравственной основы личности студента. Сегодня идёт процесс формирования специалиста, востребованного и конкурентоспособного; во всех вузах происходит переход обучающихся на более высокий уровень деятельности – стремление к достижению цели, оценка и ценностная ориентация своей деятельности, индивидуальное совершенствование. Происходит переориентация образовательного пространства на конкретику жизни, а также саморазвитие и самосовершенствование студентов. В свете данных задач особенно актуальной становится проблема обновле-

ния и развития содержания профессионального образования как базы, определяющей реализацию функции сохранения и воспроизводства гуманистических начал, отвечающим потребностям современности. Приведённые соображения обусловливают необходимость:

1) формирования стратегии развития профессионального образования в контексте гуманизации;

2) выработки гуманистических концептуальных ориентиров образовательной политики федерального и регионального уровней;

3) определения концептуальных приоритетов содержания профессиональной подготовки специалистов;

4) выработки направления совершенствования их обучения. Теоретические и организационные трансформации образовательного пространства профессионального образования отражают закономерную тенденцию ориентации учащихся педагогами-теоретиками и организаторами образования на гуманистические идеалы. Сообразно с этим решение проблемы совершенствования системы профессионального образования, поиск оптимальных путей подготовки специалиста, построение эффективного образовательного пространства должны учитывать общемировые тенденции, национальные традиции образования и воспитания и опираться на принцип гуманистических ценностей. Подводя итог, отметим, что гуманизация образовательного пространства вуза – идея не столько инновационная, сколько актуальная для настоящего времени.

Библиографический список

1. Ванюрихин Г. И. Развивающее обучение на современном этапе // Качество образования: Труды III Междунар. научно-метод. конф. – Новосибирск, 2000. – С. 17–19.
2. Глухачев В. В. Интеллектуальное обеспечение и качество образования // Качество образования: Труды II Междунар. научно-метод. конф. молодых учёных. – Новосибирск, 1999. – С. 230–231.
3. Степанова Л. А. Развитие гуманистических основ содержания педагогического образования в России (первая половина XX века). – М. : Изд-во «Союз», 2010. – 356 с.
4. Шимов Е. Н., Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М., 1999. – 243 с.

IV. ПЕДАГОГ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С УЧАЩИМИСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСЛЕДОВАНИЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ

А. А. Бабина
Тюменская государственная сельскохозяйственная академия, г. Тюмень, Россия

Summary. In the article there are description psychological aspects which there are in professional work. It is selfdetermination and self-help. These factors forms the self-consciousness.

Key words: psychological aspects; professional work; selfdetermination; self-help; self-consciousness; values; meanings; cognitive development.

Общеизвестно, что результативность и эффективность образовательного процесса, а также качество образования во многом зависит от правильно выбранной цели, которая обязательно должна соответствовать личностным, социальным и государственным приоритетам. Интересы современного человека заключаются, прежде всего, в личностном и профессиональном самоопределении. Чтобы, получив образование, путём разнообразных видов деятельности выделиться, добиться исключительности, “будучи уверенным в своих ценностях, зная свою способность к продуктивности” (Э. Фромм). При этом от человека, выстраивающего отношения в социуме с другими людьми, требуется подчинение нравственным законам, утверждённым в сознании общества. На социальном уровне взаимодействия общество заинтересовано не столько в личностном и профессиональном самоопределении каждого конкретного человека, сколько в усилении внутренней безопасности – в борьбе с преступностью, поддержке обездоленных и пр. Таким образом, одновременно утверждаются разные парадигмы и цели образования и воспитания. При выборе не только настоящих, но и перспективных образовательных стратегий перед учреждениями образования стоит проблема поиска и выработки способов гармоничного сочетания интересов как отдельно взятой личности, так и общества в целом. Решение этого противоречия требует комплексного подхода к проектированию и конструированию ценностно-смыслового образовательного пространства, целена-

правленно развивающего и формирующего как индивидуальные, так и социальные качества личности. Формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые превращаются из цели в средство, становится главной задачей обучения и воспитания на современном этапе. Таким образом, актуальным становится исследование педагогических аспектов содержания профессиональной деятельности педагога как условия формирования ценностно-смыслового образовательного пространства, обусловливающего успешное социальное функционирование как педагога, так и обучающихся.

Важнейшее основание для этого – поиск педагогом в своей профессиональной деятельности таких ориентиров, которые станут инструментом формирования потребности в направленности и устойчивости профессиональных интересов. Этому способствует, во-первых, непрерывное обучение на протяжении всей жизни, чтобы научиться не только получать и передавать знания, но и принимать и понимать требования, содержащиеся в каждой отдельной ситуации. Во-вторых, определённый образ мышления – поиск "позитивных" ориентиров, которые позволяют увидеть полезность и альтернативу определённой социальной реальности. Выявление "неадаптивных мыслей" (А. Бек) и замена их на "позитивные когниции", выражающие объективные стандарты и эталоны решения различных проблемных ситуаций позволяет изменить субъективный мир, отказываясь от одной единственной жизненной позиции. Современный педагог должен уметь анализировать и оценивать направленность, роль и смысл конкретного образовательного процесса не только для конструирования образовательного пространства и структурирования учебного материала, но также и для понимания смысла конкретной образовательной ситуации в своей жизнедеятельности. Вхождение в образовательный процесс как в жизненный процесс, попытка отказаться от субъективных интеллектуальных маяков, фиксирующих собственные субъективные определения жизни, позволяют педагогу и обучающемуся приобрести важное качество – готовность быть в постоянно меняющемся процессе. В этом случае человек даёт себе право на ошибку, что является предметом анализа и тренировки "актуализационного" опыта к себе, происходит сдвиг от внешнего локуса контроля к внутреннему. Это позволяет формировать готовность отзываться на события реальной жизни "здесь и сейчас" (Ф. Перлз), и брать ответственность за любой свой выбор на себя. Такой образ мышления служит ключевым моментом становления личности, так как, обретая свободу выбора, человек становится лучшим экспертом для собственной личности, создавая всё новые и новые потребности для личностного разви-

тия. Именно такой педагог, умеющий осознать себя, деятельность, себя в деятельности и окружающий мир, способен экспериментировать с собой и со своей жизнью. Этот процесс осознания означает не только понимание своей “маски” или роли в образовательном процессе как педагога-профессионала, но и понимание своих собственных мыслей и чувств на уровне “я” и “не я”. При включении этого механизма субъект видит нечто, принадлежащее внешнему миру, и может отделить это нечто от самого себя, не приписывая окружающим свои собственные мысли и чувства. Осознание педагогом своей сути, истинных желаний и потребностей позволяет не только отслеживать автоматические “неадаптивные мысли”, но и помогает встать в объективную позицию по отношению к собственным мыслям, т. е отдалиться от них, посмотреть на них со стороны. Это позволяет убедиться как в верности, так и в неверности своих убеждений, а значит организовать содержание образовательного процесса в соответствии не только с возможностями, потребностями учащихся, но и своими интересами и потребностями, контролировать ситуацию, побуждая к “реальным” успешным действиям как обучающихся, так и самого себя. Умение создать ситуацию успеха, как для себя, так и для обучающихся, формирует чувство собственного достоинства у всех субъектов образовательного процесса. Оно составляет основу воспитания конкурентоспособности, которая немыслима без постоянного освоения знаний, умений, навыков находить как субъектино, так и объективно новые, нестандартные варианты разрешения различных проблемных ситуаций. С определения своих “истинных” мыслей, а значит и интересов, потребностей, ценностей, и начинается формирование уверенности в себе, в завтрашнем дне. Вера в свои силы – это не самоуверенность. “Быть самим собой и сам по себе – это не одно и то же” (Э. Фромм), но умение брать на себя ответственность, обладать системой знаний и умений в какой-либо области, проявлять свою волю, инициативу, творческую активность, понимая, что это даст тебе и другим – это и есть проявление индивидуального сознания. Проявление сознания и есть осознанное бытие (С. Л. Рубинштейн). Именно осознанное бытие и определяет притязания на достойное место в жизни, готовность к деятельности, эмоциональную устойчивость.

Самоопределение и самоактуализация личности – сложный, многогранный процесс, требующий от системы образования в целом и каждого педагога в отдельности постановки чётких, “правильных” целей, соответствующих личностным, социальным и государственным приоритетам. Ведь результативность и эффективность образовательного процесса зависит не

только от понимания педагогами своих интересов, потребностей и возможностей, в соответствии с интересами общества и государства, но также при условии понимания и принятия себя, наличия удовлетворённости и душевного комфорта от своего выбора.

Библиографический список

1. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия : учебник для вузов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 480 с.

ПРОЯВЛЕНИЕ СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

О. А. Бенькова
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Summary. In article the phenomenon of «emotional burning out» according to phases of development of stress is considered: pressure, resistance and an exhaustion. The symptoms of emotional burning out shown in pedagogical activity are characterized.

Key words: emotional burning out; pressure; resistance; exhaustion; symptoms of emotional burning out.

В связи с большой эмоциональной напряжённостью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания». Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно чётко прослеживается факт потери интереса педагогов к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность – тревожность, уныние, подавленность, апатию, разочарование, хроническую усталость. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена эмоционального выгорания – психологического явления, оказывающего негативное воздействие на психофизическое здоровье и эффективность деятельности педагогов.

В психологии феномен «эмоционального выгорания» описан как специфический вид профессионального хронического состояния лиц, работающих с людьми. Синдром эмоционально-

го выгорания – это процесс постепенной утраты эмоциональной, и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстранённости и снижения удовлетворения исполнением работы.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, и возникает он поэтапно, в полном соответствии с фазами развития стресса: напряжением, резистенцией и истощением. В каждой фазе стресса возникают отдельные симптомы нарастающего эмоционального выгорания. Охарактеризуем их более подробно.

1. Фаза напряжения. Нервное напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания и включает несколько симптомов.

Симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств». В данном случае имеются в виду такие психотравмирующие обстоятельства профессиональной педагогической деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы. Если педагог не ригиден, то раздражение у него постепенно растёт, накапливается отчаяние и негодование.

В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства учитель обычно испытывает *симптом «Неудовлетворённость собой»*, выражающийся в недовольстве избранной профессией, собой, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя. В этой схеме особое значение имеют известные нам внутренние факторы, способствующие появлению эмоционального выгорания: интенсивная интериоризация обязанностей, роли, обстоятельств деятельности, повышенная совестливость и чувство ответственности. На начальных этапах «выгорания» они нагнетают напряжение, а на последующих провоцируют психологическую защиту.

Симптом «Загнанность в клетку» возникает, когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно, в итоге приходит чувство безысходности. Мы пытаемся, что-то изменить, ещё и ещё раз обдумываем неудовлетворительные аспекты своей работы. Это состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика.

Симптом «Тревога и депрессия» проявляется у педагогов в чувстве неудовлетворённости работой и собой, что порождает мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуационной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии.

2. Фаза резистенции. Фактически человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, пыта-

ется снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Формирование защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне следующих симптомов.

Симптом «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» проявляется в том случае, когда педагог перестаёт улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным эмоциональным избирательным реагированием. В первом случае речь идёт о выработанном со временем полезном навыке подключать к взаимодействию с учащимися и коллегами эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности: лёгкую улыбку, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности. Совсем иное дело, когда педагог неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При всей неприемлемости такого стиля эмоционального поведения учителя, он весьма распространён.

Симптом «Эмоционально-нравственная дезориентация» как бы углубляет неадекватную реакцию учителя в отношениях с учениками, коллегами. Нередко у педагога возникает потребность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, он защищает свою стратегию.

Симптом «Расширение сферы экономии эмоций» имеет место, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, приятелями и знакомыми. Учитель на работе до того устаёт от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться даже с близкими людьми. Можно сказать, что он пресыщен человеческими контактами, переживает симптом «отравления людьми».

Симптом «Редукция профессиональных обязанностей» проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

3. Фаза истощения характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Симптом «Эмоциональный дефицит» проявляется в том, что к педагогу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. Всё

реже проявляются положительные эмоции и всё чаще отрицательные: резкость, грубость, раздражительность.

Симптом «Эмоциональная отстраненность» проявляется тогда, когда педагог почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Его почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Педагог постепенно начинает работать как «робот», как «бездушный автомат». В других сферах он живёт полнокровными эмоциями.

Симптом «Личностная отстранённость, или деперсонализация» проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков педагога в процессе общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к ученику – субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевлённый предмет, как объект для манипуляций, который тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования. Метастазы «выгорания» проникают в установки, принципы и систему ценностей личности. Педагог утверждает, что работа с учениками ему не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Симптом «Психосоматические и психовегетативные нарушения» проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита – «выгорание» – самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии.

Итак, мы можем заключить, что профессия учителя может быть отнесена к разряду стрессогенных, вызывающих эмоциональное выгорание и, следовательно, требующих специальных методов профилактики и коррекции.

РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНОГО ВНУТРИГРУППОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

С. А. Лапковская
Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, Россия

Summary. The article substantiates the stimulating role of the productive group of professional communication of teachers and educators, and its impact on the disclosure of their creative potential in the process of improvement of professional skill, proposed and experimentally tested system it is expedient to coordinated actions of the teachers training course that includes three educational model, to ensure the organization of productive professional communication.

Key words: the process of improvement of qualification of teachers and educators; and productive impact professional communication; the creative potential of a teacher-tutor.

С особой остротой в современных психолого-педагогических исследованиях ставится вопрос о целесообразном запуске механизмов саморегуляции и саморазвития педагогов-практиков, механизмов актуализации и развития творческого потенциала слушателей курсовой подготовки в процессе их повышения квалификации. Эти вопросы ставили Л. И. Боровиков, А. И. Жук, С. И. Змеёв, Э. М. Никитин, Ю. Н. Кулюткин, В. И. Ревякина. Занимались исследованием этой проблемы О. В. Петунин, В. Я. Синенко, С. Ф. Хлебунова, Л. А. Чистякова и др. Так, исследователь Л. И. Чистякова, обращаясь к углублённому анализу проблемы развития профессионального мышления педагогов, приходит к выводу: «Повышение квалификации учителей есть процесс профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, необходимого для решения проблем современной школы. Задача всех подструктур учреждений повышения квалификации – содействовать процессу развития творческого потенциала учителя, исходя из его интересов и возможностей» [4, с. 35–36].

В широком социально-педагогическом контексте проблему развития творческого потенциала педагогов-практиков в процессе непрерывного образования рассматривали в своих исследованиях Э. В. Боброва, Н. В. Кузьмина, Н. В. Мартишина, И. М. Яковенко и другие. Вслед за педагогом-исследователем Н. В. Мартишиной мы определяем творческий потенциал педагога-воспитателя как совокупность его индивидуальных возможностей для «инновационных решений разноплановых задач, связанных с

развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессиональным сотрудничеством» [3, с.10] и саморазвитием себя как воспитателя-профессионала. В рамках проводимого нами исследования мы опирались на определение, сформулированное Н. В. Мартишиной: «Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трёх компонентов:

– ценностного компонента, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;

– когнитивного компонента, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

– деятельностного компонента, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития» [3, с. 10].

Перед современной системой повышения квалификации особо остро стоит проблема интенсивного поиска оптимальных путей и средств раскрытия творческого потенциала слушателей курсовой подготовки. Важность организации творческого взаимодействия, диалогового общения педагогов-практиков в раскрытии творческого потенциала педагога подчёркивали М. М. Бахтин, В. А. Кан-Калик, Ю. В. Сенько и др.

Внутригрупповое профессиональное общение педагогов-воспитателей, организуемое в процессе повышения квалификации, может выступать эффективным средством для раскрытия творческого потенциала слушателей, при условии, если оно будет педагогически продуктивным.

Выполненный нами теоретический анализ психолого-педагогической литературы (Т. Н. Астафурова, А. М. Баскаков, В. М. Дрофа, А. А. Лобанов, Ю. П. Тимофеев, Ю. А. Турчанинова и др.) позволил определить внутригрупповое профессиональное общение педагогов-воспитателей, как сознательно регулируемую деятельность субъектов процесса внутригруппового коммуникативно-образовательного взаимодействия, объединённых задачей достижения непрерывного профессионального развития. А характер осуществляемого взаимодействия определяется объёмом и качеством накопленного слушателями индивидуального профессионального воспитательного опыта, диагностически фиксируемого в индивидуальных и групповых позиционно-личностных взглядах, суждениях, установках и убеждениях.

В психолого-педагогических исследованиях, посвящённых проблеме обеспечения продуктивности профессионально-

педагогического общения, даётся развёрнутое обоснование понятию «продуктивность» (Н. В. Бордовская, Е. В. Борисова, А. А. Реан, С. А. Царёв и др.). Так, исследователь Е. В. Борисова рассматривает «продуктивность», как качественную характеристику профессионально-педагогического общения, которая нацеливает взаимодействующие стороны на реализацию поставленной цели и приобретение социально значимого результата, достигнутого вследствие установления позитивных отношений, согласования и объединения общих усилий обучающего и учащихся [1]. Продуктивное профессионально-педагогическое общение Е. В. Борисова характеризует через высокий уровень активности, коллективную общность и присутствие индивидуальной удовлетворённости субъектов общения, которая проявляется, во-первых, в адаптивной оценке как себя, так и другого; во-вторых, в реализации творческого потенциала и, в-третьих, в наличии состояния эмоциональной комфортности.

В процессе повышения квалификации педагогически продуктивное внутригрупповое общение педагогов-воспитателей, как показал анализ результатов проведённого нами психолого-педагогического исследования [2], обладает следующими характеристиками:

– наличием чётко дифференцированных уровней самопонимания педагога-воспитателя: понятийного, описательного, системного, оценочного;

– нацеленностью слушателей на достижение изначально проектируемого результата в совместной коммуникативно-образовательной деятельности;

– наличием у педагогов-воспитателей ощущения ценностно-смысловой и эмоционально-психологической общности с коллегами-профессионалами;

– доминированием диалоговых форм организации и соорганизации процесса творческого коммуникативно-образовательного взаимодействия.

Переход от массово-репродуктивного подхода к индивидуально-творческому в процессе повышения квалификации (О. А. Абдуллина, Е. П. Белозерцев, А. А. Орлов, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.) определяет в ранг приоритетных педагогическую задачу системно-скоординированной организации продуктивного внутригруппового профессионального общения педагогов-воспитателей.

Как показали результаты анализа опытно-экспериментальной деятельности по организации конструктивно-развивающей среды профессионального общения педагогов-воспитателей на курсах повышения квалификации, можно выделить в качестве особо перспективных три основных модели

продуктивного внутригруппового профессионального общения, в рамках которых с наибольшей полнотой осуществляется раскрытие творческого потенциала слушателей.

Модель первая. Мотивационной основой внутригруппового профессионального общения педагогов-воспитателей выступает доминирующая позиционно-личностная установка слушателей на взаиморазвитие и соразвитие в вариативных формах коммуникативно-образовательной деятельности. Преподаватель курсовой подготовки, выступающий в роли модератора внутригруппового профессионального общения, в рамках этой модели активизирует механизмы самоанализа и взаимоанализа профессионального воспитательного опыта слушателей. Он специально мотивирует аудиторию на использование профессионально значимой информации в целях формирования индивидуальных и групповых ценностных представлений об идеальном образе современного, творчески ориентированного педагога-воспитателя. Осуществляется это в процессе интенсивного профессионального общения, где происходит передача мыслей, чувств и творческих идей, которые как раз и становятся своеобразным «стартовым интеллектуально-творческим капиталом» для выстраивания, проектирования и реализации перспектив непрерывного профессионально-личностного развития.

Модель вторая. Ключевой мотивационной основой внутригруппового профессионального общения слушателей курсовой подготовки здесь является устойчивое стремление педагогов-практиков к творческой самореализации в процессе повышения квалификации. В рамках этой модели доминирует мотив нацеленности на успех в среде коллег-профессионалов. Основная задача преподавателя как специалиста-технолога, организующего внутригрупповую среду профессионального общения слушателей, обеспечить максимальное включение их в содержательный компонент программы курсов повышения квалификации, сконцентрировать внимание на выполнении проблемно-творческих заданий. Это обеспечит выход педагогов-воспитателей на самостоятельное креативно-творческое переосмысление имеющегося опыта, на сопоставление выявленных идей в режиме диалогового и полилогового общения с коллегами-воспитателями, на совершенствование, как собственной практики воспитательной деятельности, так и практики всего современного педагогического сообщества. Преподавателю курсовой подготовки необходимо оперативно, гибко и целеустремлённо регулировать динамику развития внутригруппового профессионального общения, выстраивать «партитуру отношений» так, чтобы каждый педагог-воспитатель смог прожить обсуждаемую проблемную ситуацию как профессионально-творческую,

почувствовать значимость своих педагогических микрооткрытий и достижений для дальнейшего профессионально-личностного развития коллег-воспитателей.

Модель третья. Мотивационной основой внутригруппового профессионального общения в данной модели становится настрой слушателей на интеллектуально-творческую самостоятельность в выборе стратегии и тактики своего профессионально-личностного развития, прежде всего, в период курсовой подготовки. Как правило, данная модель обнаруживает свою особую эффективность в такой форме повышения квалификации педагогов-воспитателей, как проблемная творческая группа. Преподаватель, реализуя намеченную программу курсовой подготовки, стремится максимально делегировать слушателям функции управления внутригрупповым профессиональным общением, актуализируя при этом эмоционально-волевой и интеллектуально-творческий потенциал педагогов-воспитателей как лидеров воспитательной деятельности. Деятельность преподавателя в большей мере направлена на стимулирование потребности обучающихся педагогов-воспитателей в творческом инновационном поиске, а также на укрепление организационно-коммуникативной самостоятельности учебно-образовательной группы как специфического творческого временного коллектива педагогов-воспитателей, ориентированного на совместное сотрудническое разрешение наиболее острых проблем профессиональной воспитательной деятельности в современном образовательном учреждении.

Таким образом, эффективность раскрытия творческого потенциала педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации обусловлена уровнем педагогически регулируемой коммуникативно-познавательной напряжённости, выстраиваемого внутригруппового профессионального общения. При этом именно эффект продуктивного внутригруппового общения с наибольшей вероятностью формирует у слушателей позитивную установку на задачи ситуативно-средового саморазвития, а как следствие – на проектирование перспектив своего дальнейшего профессионально-личностного развития.

Библиографический список

1. Борисова Е. В. Влияние самопонимания педагога на продуктивность профессионально-педагогического общения : дис. … канд. психол. наук. – Астрахань, 2005. – 183 с.
2. Лапковская С. А. Повышение квалификации педагогов-воспитателей: конструктивно-развивающий потенциал среды профессионального общения. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2012. – 170 с.

3. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2009. – 40 с.
4. Чистякова Л. А. Развитие профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации. – Иркутск : ИПКРО, 2008. – 172 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

С. А. Куклина
Гимназия № 76, г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия

Summary. In the article the need of formation and development of social and pedagogical thinking of modern Russian school teachers is justified. It is emphasized that effective realization of pedagogical tasks is substantially based on ability of a teacher to carry out preventive and therapeutic work with the family of a pupil. Units and applied value of social and pedagogical thinking of teachers are shown.

Key words: social and pedagogical thinking; empathic understanding; social and pedagogical situation; family.

В современных условиях социально-духовного кризиса назрела необходимость формирования и развития социально-педагогического мышления учителей с целью повышения эффективности социальной работы в школе и семье.

Социально-педагогическое мышление – понятие более широкое, чем мышление профессиональное, поскольку первое связано не только с теоретическими аспектами науки, но и с практической деятельностью учителя, социального педагога, способных анализировать, обобщать и преобразовывать проблемные ситуации, принимать решения о выборе и применении средств социально-педагогического воздействия, соответствующих этим ситуациям.

Социально-педагогическое мышление учителя, как и любое другое, начинается в ситуации взаимодействия субъекта и познаваемого им объекта. «Объектом познания для учителя являются, во-первых, учащиеся класса, их уровень развития, воспитанности, обученности и индивидуальные особенности, во-вторых, конкретные задачи обучения и воспитания, содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы в данном классе и, в-третьих, целостный педагогический процесс, который он должен спланировать и организовать» [1, с. 34]. Социально-педагогическое мышление предполагает более широкий

спектр объектов, в числе которых технология работы и особенности развития семьи в современных условиях.

Первая задача, решаемая учителем в начальном звене его мышления, – это познание своих учеников, с глубоким пониманием социальных условий развития личности, определение целей, задач, содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы с классом и профилактико-терапевтической работы с семьёй, исходя из требований динамики развития общества и социального заказа к семье и школе. Вторая задача – согласование информации об учащихся, затем информации о технологии учебно-воспитательной работы с учащимися и своих социально-педагогических возможностей. Третья задача – проектирование деятельности на основе согласования выявленной информации. В единстве эти три задачи выступают для учителя и классного руководителя основной проблемой, которая возникает в первом звене социально-педагогического мышления школьного педагога.

Второе звено мышления педагога связано с поиском способов решения проблемы. «Стремясь найти способ решения возникшей проблемы, учитель перестраивает известные ему методы решения профессиональных проблем, комбинируя их. Поиск способов решения проблемы происходит путём высказывания и проверки различных догадок об искомом способе» [2, с. 342]. Классный руководитель нередко пользуется так называемыми общими способами решения социально-педагогических проблем или алгоритмическими предписаниями. Такой перенос общего способа решения проблемы требует развитого социально-педагогического мышления и умения выбрать оптимальный методический вариант реализаций своих функций.

Третье звено социально-педагогического мышления – решение возникшей перед учителем в ходе проектирования, планирования, организации или в ходе общения с учащимися и родителями проблемы. Четвёртое звено – проверка правильности решения проблемы, которая достигается путём анализа и оценки результатов деятельности специалиста и ответной деятельности учащихся, родителей и других участников социально-педагогического процесса.

Воспитание эмпатийного понимания как важнейшего качества социально-педагогического мышления невозможно вне рамок педагогических ситуаций. Среди типичных социально-педагогических ситуаций уровень эмпатийного понимания наилучшим образом демонстрирует случай, когда родитель выражает классному руководителю недовольство низкой оценкой знаний своего ребёнка. Возникает проблемная ситуация. Она была предложена молодым учителям г. Набережные Челны

(квотная выборка 84 человека), и анализ приведённых речевых реакций, опосредующих решение проблемы, позволяет сделать вывод об авторитарном подходе большинства педагогов. Учитель с развитым социально-педагогическим мышлением определит роль родителя в поиске рационального пути выхода из сложившейся ситуации и даст ребёнку возможность улучшить результат.

Изложенное свидетельствует о необходимости и целесообразности специальной системы работы по формированию социально-педагогического мышления учителей с учётом аксеологическо-синергетических основ современного общества.

Библиографический список

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Кулюткин Ю.Н. и др. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ, В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ю. В. Косолапова
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия

Summary. The article explains the conceptual basis of the teachers' learning process, determines the conditions of the training activities organization and the logic of the learning process, aimed at vocational teachers' reflection development.

Key words: The system of training; the teachers' learning process; conditions for the training activities organization; vocational teachers' reflection development.

Проблема «обновления» учителя современной школы, способного осознать принципиальные изменения, происходящие в образовании и в обществе в целом, и осуществить системную регуляцию собственной педагогической деятельности, является первостепенной в образовании сегодняшнего дня. Очевидна потребность в «новом» учителе, успешно решающем задачи по овладению современным педагогическим инструментарием и реализации инновационной образовательной практики.

Проектирование собственного профессионального изменения и профессионально роста основывается на механизме

осмысления и анализа собственного опыта, т. е. рефлексии. Как верно отмечает И. В. Орлова, уровень сформированности профессиональной рефлексии становится ключевой квалификационной характеристикой учителя современной школы [6]. Без рефлексивно-критического взгляда на себя, свою деятельность и её эффективность не представляется возможным личностное и профессиональное развитие учителя, выявление и осмысление причин своих успехов и неудач, а значит, и успешное решение тактических и стратегических образовательных задач, характерных для «новой» школы.

В своей практической деятельности не каждый учитель в состоянии самостоятельно преодолеть существующие трудности и развить современный уровень педагогической рефлексии, чаще всего этот процесс протекает стихийно и не эффективно. Очевидно, в целостном виде эта проблема может получить разрешение в процессе повышения квалификации, которая традиционно выступает важнейшим интегративным элементом профессиональной социализации педагога.

При организации процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя, мы исходили из общей процессуально-технологической идеи «выращивания» рефлексивной способности в процессе обучения (Г. Ф. Биктагирова, А. Ю. Лозовой, И. И. Ревякина), суть которой состоит в следующем:

– любое педагогическое воздействие, направленное на развитие у обучающихся соответствующих рефлексивных знаний и умений, предполагает их развитие только через адекватную актуализацию их индивидуальной деятельности;

– содержание учебной деятельности должно быть субъективно значимым для слушателей и выстраиваться с учётом способов и особенностей построения ими своей рефлексивной деятельности;

– динамика рефлексивной деятельности должна стать объектом управления для преподавателя;

– это управленческое воздействие должно быть понято и принято обучающимися, а сама учебная деятельность – осознаваться ими как «своя»;

– учебный процесс в целом должен субъективно оцениваться слушателями как самоизменение, а не «насаждение» им со стороны преподавателей и методистов чуждых целей, задач и т. д.

Определяющими основаниями организации процесса обучения для нас стали:

– концептуальные основы процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя;

– условия организации учебной деятельности слушателей;

– логика процесса обучения слушателей, способствующего развитию профессиональной педагогической рефлексии в условиях повышения квалификации.

Концептуальные основы процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя

Процесс обучения слушателей, направленный на развитие профессиональной рефлексии учителя, строится на целостности идей системного, личностно-деятельностного и акмеологического подходов.

Системный подход как методологическое направление научного познания (Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. А. Якунин и др.) позволяет целостно подойти к изучению объекта и представить его в виде системы. В нашем исследовании мы руководствуемся определением Т. А. Ильиной, которая рассматривает систему как «выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [5].

В контексте системного подхода мы рассматриваем организацию учебной деятельности по развитию профессиональной рефлексии учителя как систему взаимосвязанных между собой компонентов:

– цели, ориентированной на результат;

– задач, позволяющих достичь поставленной цели;

– содержания процесса обучения;

– субъектов процесса обучения: преподавателей и слушателей;

– деятельностного компонента, состоящего из учебно-профессиональной деятельности слушателей и деятельности преподавателей, условий, этапов, форм и средств организации процесса обучения. В своей совокупности и взаимосвязи перечисленные компоненты представляют целостную структуру, направленную на развитие профессиональной рефлексии учителя.

Личностно-деятельностный подход, описанный в работах И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. Б. Орлова, И. С. Якиманской и др., позволяет организовать процесс обучения педагогов как субъектно-ориентированную структуру, обеспечивающую развитие профессиональной рефлексии через специально организованную учебную деятельность. Как отмечает И. А. Зимняя, «личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию, этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, пре-

образующих, проективных и т. д.)». Личностно-деятельностный подход предполагает организацию учебного сотрудничества и самих обучающихся в процессе обучения, когда формируется коллективный субъект и реализуется принцип коллективной коммуникативности обучения. «Этот принцип может быть соотнесён с уже реализуемым в курсовом обучении взрослых третьим принципом метода активизации резервных возможностей личности, по Г. А. Китайгородской, – принципом «индивидуального обучения через групповое». Другими словами, в учебном процессе должна работать схема «субъект» S1 (учитель, преподаватель) ↔ S2+S3+S4+...+Sn (ученики, студенты), в результате чего образуется единый взаимодействующий коллективный, совокупный субъект (Sn)» [4].

В педагогической литературе личностно-деятельностный подход определяется как единство личностного и деятельностного компонентов. Личностный компонент обеспечивает и учёт индивидуально-психологических особенностей обучающегося, и формирование и развитие его психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик. Деятельностный компонент, имеющий своим основанием положение о субъектно-субъектном отношении преподавателя и обучающегося, активности обучаемого, теорию деятельности, личностно-деятельностного опосредствования, теорию учебной деятельности, неразрывно связан с личностным компонентом, поскольку личность выступает субъектом деятельности, которая в сочетании с другими факторами, определяет его личностное развитие. «В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [4]. В этом смысле личностно-деятельностный подход мы можем назвать основополагающим подходом нашего моделирования процесса обучения слушателей, так как он определяет условия и логику образовательного процесса, способствующего развитию профессиональной рефлексии учителя.

Третьим звеном в концептуальной цепи организации процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя, является *акмеологический подход*. Как отмечают исследователи (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Е. Б. Перелыгина и др.), акмеологический подход ориентирован на целостное и устойчивое развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в условиях этих систем. «Суть акмеологического подхода состоит в стратегии

акмеологического исследования. Оно не ограничивается изучением только наличного изучения предмета, но имеет своей направленностью исследования, сопровождающиеся прогрессивным ростом профессионально-личностного потенциала субъекта деятельности, возникновением у него личностного акмеологического механизма и преобразованием его личности, ведущее к существенному повышению уровня заложенных в нём возможностей продуктивного развития. Причём продуктивность трактуется как направление движения личностного и профессионального роста человека, к достижению им своего акме» [2]. Акмеологический подход находит своё отражение в ожидаемых нами результатах процесса обучения слушателей: появления качественных новообразований в виде позитивных изменений педагогической рефлексии не только ради возникновения нового уровня профессиональной рефлексии учителя, но и ради «запуска» и стимулирования механизма профессионального роста и саморазвития.

Условия организации учебной деятельности по развитию профессиональной рефлексии учителя

Для реализации процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя, нами определены следующие условия:

1) субъект-субъектное взаимодействие всех участников учебного процесса;

2) тьюторское сопровождение на протяжении всего процесса обучения;

3) продуктивный характер учебной деятельности;

4) рефлексивная образовательная среда.

1. *Субъект-субъектное взаимодействие всех участников учебного процесса*

В понимании понятия «субъект» нам созвучна позиция С. Л. Рубинштейна [7], который рассматривает человека как активного, преобразующего бытие субъекта, осознающего и изменяющего себя и мир в процессе практической и теоретической деятельности. В то же время, по мысли С. Л. Рубинштейна, сама деятельность формирует человека как её субъекта, как личность. В этом заключается принцип единства сознания и деятельности, отражающий связь субъекта и его деятельности.

При определении специфики субъект-субъектных отношений в философской традиции отмечается активность субъекта и ориентация в деятельности и общении на другого человека как партнёра, а не объекта воздействий. И. А. Зимняя называет субъект-субъектные отношения «равнопартнёрским учебным сотрудничеством» между преподавателем и обучающимися [4].

В образовательной деятельности субъект-субъектный характер межличностных отношений обеспечивает взаимодействие субъектов, осуществляющих коллективную деятельность, и, в свою очередь, опосредуется содержанием и целями этой деятельности. Субъект-субъектное взаимодействие возникает в условиях диалогизации обучения и проявляется как сотрудничество, партнёрство, доверительность при организующей, координирующей, положительно стимулирующей и поддерживающей позиции преподавателя. Именно субъект-субъектное взаимодействие обладает исключительными возможностями для обеспечения комфорта и успешности в образовательной деятельности.

В условиях рефлексивной деятельности особенность отношений в процессе обучения предполагает, что и преподаватель, и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждая дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий (Г. Г. Ермакова, И. В. Орлова). В таких взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии учителя [6].

2. *Тьюторское сопровождение*

Тьюторское сопровождение восходит к идеям педагогической поддержки, которая рассматривается как педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы индивидуализации человека, в каком бы возрасте он ни находился, способствующая развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в индивиде от природы или что он приобрёл в индивидуальном опыте (Т. В. Анохина, О. С. Газман и др.).

Вопросам тьюторства в современном образовании посвящены работы Т. М. Ковалевой, Н. А. Костиной, А. А. Попова, Н. В. Рыбалкиной, С. А. Щенникова и др. Наше понимание роли тьютора базируется на точке зрения С. А. Щенникова [10] и адаптируется к условиям курсовой подготовки в системе повышения квалификации работников образования.

Тьютор – это преподаватель, организующий процесс обучения в условиях очно-дистанционного образования, осуществляющий постоянную помощь обучающимся в решении вопросов организации обучения, сопровождающий, мотивирующий процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, оказывающий поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных инициатив, создающий условия для успешного освоения курсовой программы повышения квалификации каждым участником.

Тьютор-преподаватель выполняет следующие инвариантные функции:

1) *методическая функция* – создание необходимых средств для организации учебного процесса (программ, специальных заданий, комплектов вопросов, набора конкретных ситуаций и др.). Определение последовательности действий в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами. Разработка структуры занятий, определение сроков и места проведения. Разработка различных контрольно-диагностических методик: перечня контрольных вопросов, анкет, опросных листов, информационных карт, тестовых материалов и др.

2) *диагностическая функция*: изучение исходных данных об участниках программы (возраст, место работы, стаж в занимаемой должности, уровень квалификации, наличие предыдущего опыта обучения и др.); определение установок участников на обучение, их потребностей, мотивов, ожиданий, опасений и причин, их вызывающих; диагностика степени усвоения участниками содержания изучаемого курса.

3) *управленческая функция*: определение цели деятельности участников программы. Наблюдение за ходом деятельности участников программы. Корректировка собственной деятельности и деятельности участников путём осуществления необходимых регулятивных действий. Оценка соответствия хода познавательной деятельности участников желаемому облику этой деятельности. Разработка решений по изменению деятельности участников; определение наиболее типичных, связанных с личностными качествами затруднений и проблем, с которыми сталкивается в своей учебной деятельности участники. Формулирование предполагаемых результатов деятельности участников.

4) *мотивационная функции*: создание атмосферы заинтересованности, доверия и поддержки; стимулирование учебной мотивации различными интерактивными методами обучения; формирование установки на самостоятельную, продуктивную, деятельность; организация и поддержка общения участников в течение всей программы, в том числе и в период дистанционного обучения посредством Интернет-ресурсов.

5) *коммуникативная функция*: установка и поддержка партнёрских взаимоотношений; формирование и поддержка благоприятного эмоционального настроя, атмосферы взаимопомощи, чувства сопричастности к группе.

6) *функция контроля*: анализ выполненных аттестационных и итоговых заданий участников программы; комменти-

рование качества выполненных заданий; учёт сроков выполнения заданий.

7) *функция рефлексии*: создание в деятельности обучающихся «поводов» для рефлексии – проблемных ситуаций; организация рефлексии деятельности участников программы с целью анализа их деятельности, понимания места «проблемных точек» (затруднений), вызвавших их причин и версий устранения затруднений, а также понимания того, что необходимо знать и уметь самому обучающемуся.

Функции тьютора реализуются через пять блоков основных задач (по С. А. Щенникову): знакомство (вхождение в должность), размораживание (проблематизация), организация изучения концепции курса, организация групповой и индивидуальной работы, организация обратной связи и рефлексии.

Тьютор играет значимую, ведущую роль в организации процесса обучения: «погружает» участников программы повышения квалификации в специально организованную учебную деятельность, обеспечивая условия выбора учебного содержания и профессионального самоопределения, построения индивидуальной образовательной программы и успешного прохождения повышения квалификации каждым участником курсовой подготовки.

3. *Продуктивный характер учебной деятельности*

Продуктивная учебная деятельность трактуется как тип самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности обучающегося, которая включена в реальный социально-культурный контекст, направлена на создание личностно значимого образовательного продукта и, в отличие от репродукции "готовых знаний", носит конструктивный, созидательный, рефлексивно-оценочный характер. Это обеспечивает реализацию когнитивного и креативного потенциала обучающегося, его самоопределение и саморазвитие в образовательной среде (И. Г. Агапов, Н. Дворцова, А. В. Хуторской).

Продуктивный характер организуемого нами образовательного процесса проявляется в том, что:

– содержание учебного материала является профессионально-значимым для слушателей;

– механизм усвоения учебного материала носит проектно- исследовательский характер;

– используются преимущественно деятельностные формы обучения;

– результатом освоения каждого учебного модуля является конкретный образовательный продукт, выполненный слушателями программы (проектная работа, электронный учеб-

ник, разработка методической карты урока, профессиональный портфолио, технологический инструментарий и т. п.).

Наличие продуктивного характера учебной деятельности позволяет слушателям соотнести свой предыдущий профессиональный опыт с новым, полученным в процессе обучения опытом, выявить причины затруднений, осмыслить факторы успеха, т. е. занять аналитическую позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности. Этому способствует рефлексивная образовательная среда.

3. *Рефлексивная образовательная среда*

Развитие рефлексивных способностей требует создания особой образовательной среды. Понятие образовательной среды (В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) рассматривается как часть социокультурной среды и определяется как «средина», «сердцевина», «посредничество» образовательного процесса. Характеризуясь двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации), образовательная среда является «местом», где происходит встреча, «сретенье» социокультурного опыта и личностного опыта обучающегося [8].

Рефлексивная образовательная среда способствует возникновению у личности потребности в рефлексии. В определении данного понятия мы опираемся на точку зрения А. А. Бизяевой [1] и Г. Г. Ермаковой [3] и понимаем под рефлексивной образовательной средой систему условий развития личности, открывающую последней возможность самоисследования и самокоррекции профессиональных ресурсов. Данное определение вполне применимо для рефлексивной образовательной среды в процессе обучения педагогов в условиях повышения квалификации.

Проведённый теоретический анализ (А. А. Бизяева, Г. Г. Ермакова, Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов и др.) позволил выделить несколько особенностей рефлексивной образовательной среды как одного из условий организации образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя:

– рефлексивная образовательная среда культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и новых норм в процессе образования;

– рефлексивная образовательная среда вариативна: обучающиеся имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития. Поэтому для рефлексивной образовательной среды не характерно наличие жёстко регламентированных методов работы;

– в рефлексивной образовательной среде преподаватель и обучающийся выступают в роли субъектов;

– в рефлексивной образовательной среде обязательно должно быть субъективное затруднение, связанное с учебной деятельностью;

– организация рефлексивной образовательной среды носит социально-личностный характер.

Логика процесса обучения в условиях повышения квалификации, способствующего развитию профессиональной рефлексии учителя

Логика процесса обучения выстраивается с учётом перечисленных выше организационных условий, способствующих развитию профессиональной рефлексии учителя. Процесс обучения разворачивается на основе сопоставления собственного профессионального опыта, изучения инновационной педагогической практики (не знакомой для слушателя), предлагаемой в процессе обучения, и апробации выбранной слушателем инновационной практики в реальных условиях. Данное сопоставление и последующая апробация являются ключевым «стержнем» процесса обучения, который создает ситуацию, когда появляется «разрыва деятельности» (по А. Н. Леонтьеву): возникает трудность – субъективное состояние напряжённости, тяжести, неудовлетворённости, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, профессиональной подготовленности учителя к деятельности и отношения к ней. Для осознания возникающих трудностей поиска правильных путей их преодоления «запускается» рефлексия.

Полученный опыт оказывается материалом для выявления смыслопорождающих возможностей педагога, которые обеспечивают рефлексивный процесс-осмысление, переосмысление и действенное преображение его профессиональной деятельности. Как только происходит такое переосмысление, то возникает предпосылка к порождению нового [9]. Поэтому индивидуальное продвижение в процессе обучения каждого слушателя носит «пошаговый» характер и соответствует пяти «шагам» – этапам деятельности:

1) установка на обучение, первое знакомство с инновационной практикой, построение индивидуального образовательного маршрута;
2) очное знакомство с инновационной практикой;
3) самостоятельное «погружение» в теоретический материал;
4) разработка собственного проекта;
5) апробация проекта.

На каждом «шаге» – этапе деятельности слушатели выполняют рефлексивные задания, обеспечивающие рефлексив-

но-деятельностный характер образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя. Рефлексивно-познавательную активность слушателей поддерживает преподаватель-тьютор путём использования различных рефлексивных форм и методов. Установка на обучение и подведение итогов обучения сопровождаются рефлексивными практикумами.

Динамика процесса обучения обеспечивается наличием трёх этапов обучения – мотивационно-целевого, деятельностно-рефлексивного, продуктивно-рефлексивного; на каждом этапе реализуются конкретные задачи, определены содержание, формы и средства обучения, способствующие достижению ожидаемого результата – позитивной динамики профессиональной рефлексии учителя.

Целостная картина процесса обучения слушателей, направленного на развитие профессиональной рефлексии учителя отражена в таблице 1.

Таблица 1

Цель процесса обучения:	Развитие профессиональной рефлексии учителя	
Организационные условия:	– субъект-субъектное взаимодействие; – тьюторское сопровождение; – продуктивный характер учебной деятельности; – рефлексивная среда	
Задачи	**Содержание**	**Формы, средства**
Мотивационно-целевой этап		
Введение в рефлексивно-образовательную среду; предоставление возможности выбора учебного материала	Знакомство с инновационной педагогической практикой; конструирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); стартовая рефлексия	Презентация инновационной педагогической практики; установочные лекции; рефлексивный практикум

Деятельностно-рефлексивный этап		
Организация учебно-профессиональной деятельности с использованием рефлексивных методов	«Погружение» в инновационную педагогическую практику согласно выбранному ИОМ; разработка и апробация собственного проекта; рефлексия собственной образовательной деятельности	Посещение образовательных учреждений – площадок инновационного опыта; очно-дистанционная форма взаимодействия; выполнение рефлексивных заданий
Продуктивно-рефлексивный этап		
Оформление собственной образовательной инициативы; организация итоговой рефлексии	Подготовка итоговых работ – продуктов собственной образовательной деятельности; представление итоговых работ; рефлексия прохождения ИОМ	Индивидуальная и групповая экспертиза итоговых работ; презентация итоговых работ; рефлексивный итоговый практикум
Результат:	Положительная динамика развития профессиональной рефлексии учителя	

Экспериментальная проверка эффективности процесса обучения проводилась на базе Приморского краевого института переподготовки и повышения квалификации работников образования в 2009 году в рамках проблемных курсов по программе «Современные образовательные технологии как ресурс развития общеобразовательного учреждения: опыт ПНПО». Результаты эксперимента легли в основу программ повышения квалификации в 2010–2012 годах.

Библиографический список

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Деркач А. А., Перелыгина Е. Б. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа. – М., 2006.
3. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 1999. – 153 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М. : Логос, 1999.
5. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1972.
6. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.

7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003. – 508 с.
8. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. – М., 1997. – С.177–185.
9. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 5–14.
10. Щенников С. А., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. – М. : Дрофа, 2005. – 608 с.

ПРОГРАММА СЕМИНАРА «УЧИТЕЛЬ И ПРОБЛЕМЫ ДИСЦИПЛИНЫ»

Н. М. Гарифуллина
Центр психолого-педагогической помощи населению «Доверие», г. Ноябрьск, Россия

Summary. This seminar is for those teachers who cannot fail to be moved by the problem of personal growth of their pupils. It will help to understand how to stay adamant and benevolent at the same time, how to teach a child to be accountable for his or her own actions without curtailing inner freedom of this child.

Key words: teacher; pupil; bad behavior.

Введение

Проблема школьной дисциплины в течение долгих столетий являлась предметом особой заботы отечественных и зарубежных педагогов. И в современный период она не теряет свою актуальность, а лишь обостряется. Демократизация школьной среды существенно влияет на поведение учащихся. Школьники становятся более активными, самостоятельными, инициативными, свободными в выражении своего мнения, в поступках и отнюдь не склоняются к безусловному следованию дисциплинарным правилам. Эти обстоятельства вызывают серьёзную озабоченность учителей, которые понимают, что позитивные изменения, тем не менее, могут вызвать существенные трудности в учебном процессе, снизить его результативность и негативно повлиять на уровень образованности школьников. В этих условиях большую значимость приобретает изучение и переосмысление проблемы школьной дисциплины в отечественной педагогической науке и практике, что может стать эффективным средством решения актуальных проблем современного образования [2].

Цель семинара: обучение педагогов навыкам экстренного педагогического воздействия в ситуациях, связанных с поведением детей.

Задачи семинара:

1. Познакомится с основными механизмами формирования отклоняющегося поведения учащихся младшего и среднего подросткового возраста.
2. Изучить характеристики «плохого» поведения и меры экстренного педагогического воздействия.

В основу семинара положена программа «Учитель и проблемы дисциплины» [3].

I часть. Основные законы поведения ученика

Где бы вы ни работали – в детском саду, школе или высшей школе, сталкиваясь с «плохим» поведением своих воспитанников, вы, наверное, спрашивали себя: как поскорее прекратить неподходящее поведение, мешающее вашим занятиям? Как уберечь хороших учеников от влияния дурных и убедить их продолжать хорошо вести себя? Как сделать так, чтобы пассивные ученики отвечали на уроках? Чтобы получить ответ на эти и другие вопросы, для начала полезно познакомиться с тремя основными законами, которым подчинено поведение ваших учеников, кем бы они ни были.

1-й закон. Ученики выбирают определённое поведение в определённых обстоятельствах.

2-й закон. Любое поведение учеников подчинено общей цели – чувствовать себя принадлежащими к школьной жизни.

3-й закон. Нарушая дисциплину, ученик осознаёт, что ведёт себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна из четырёх целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.

Эти четыре цели (мотива) поведения выделил американский педагог Рудольф Дрейкурс. Он пишет: «Когда меня спрашивают, на основании какой теории я вывел эти четыре причины, почему их не пять и не сто, я отвечаю, что просто наблюдал за детьми и нашёл только четыре мотива их «плохого» поведения. В 90 % случаев присутствует один из этих четырёх мотивов. Если вы можете предложить что-то лучшее – пожалуйста» [1]. Остановимся поподробнее на каждом из законов.

1 закон. Ученики выбирают определённое поведение в определённых обстоятельствах.

Вера Семушкина опаздывает на все уроки английского и не торопится поднимать руку при опросе. Почему? Света Петрова очень любит, когда её хвалят учителя, и сделает ради по-

хвалы любую работу. Почему? Дина Смольникова всегда с готовностью остаётся после уроков для любой внеклассной работы. Почему? Коля Харитонов тихо бормочет ругательства на геометрии. Почему? Ответ прост: потому что они выбрали в тот момент именно такое поведение.

Многие психологи объясняют "плохое поведение" детскими впечатлениями, бессознательными мотивами, наследственностью, окружающей средой и воспитанием. Но учителям не дано возвращать в прошлое своих учеников, так же, как изменять их жизнь вне школы. А когда мы говорим, что конкретное поведение – это один из выборов человека, мы тем самым приобретаем силу, чтобы уменьшить и свести на нет неадекватное поведение Веры и Коли и увеличить и развить хорошее поведение Дины и Светы. Выбор существует всегда. Когда мы поймём, что поведение базируется на выборе, мы сможем начать влиять на решения наших учеников о том, как себя вести гораздо эффективнее.

2 закон. Любое поведение подчинено общей цели: чувствовать себя принадлежащим к школьной жизни.

Базовая цель поведения ученика – чувствовать свою причастность к жизни школы означает "чувствовать свою важность и значимость". Эта потребность естественная для любого человека, поскольку люди – социальные существа.

В процессе школьной жизни базовая потребность ощущать себя причастным к школьной общности конкретизируется в трёх конкретных целях:

1 цель – состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность – ИС).

2 цель – строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками (коммуникативная состоятельность – КС).

3 цель – вносить особый вклад в жизнь класса и школы (ЛС).

Ученики пытаются достичь этих целей всеми доступными им способами. Если им неизвестны или недоступны способы приемлемые, они используют то, что учитель называет нарушением дисциплины или "плохим поведением".

3 закон. Нарушая дисциплину, ученик осознаёт, что ведёт себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит одна их целей: привлечение внимания, власть, месть, избегание неудачи.

Привлечение внимания. Некоторые ученики выбирают "плохое поведение", чтобы получить особое внимание учителя. Они всё время хотят быть в центре внимания, не давая учителю вести урок, а ребятам – понимать учителя.

Власть. Некоторые ученики "плохо" ведут себя потому, что для них важно быть главным. Они пытаются установить свою власть над учителем, над всем классом. Часто они демонстрируют своим поведением: "Ты мне ничего не сделаешь" и разрушают тем самым установленный в классе порядок.

Месть. Для некоторых учеников главной целью их присутствия в классе становится месть за реальную или вымышленную обиду. Мстить они могут кому-то из учителей, ребят или всему классу.

Избегание неудачи. Некоторые ученики так боятся повторить поражение, неудачу, что предпочитают ничего не делать. Им кажется, что они не удовлетворяют требованиям учителей, родителей или своим собственным чрезмерно завышенным требованиям. Они часто мечтают, чтобы все оставили их в покое, и остаются в изоляции, неприступные и "непробиваемые" никакими методическими ухищрениями педагога.

Педагогическое вмешательство – это только создание некоторых условий, в которых дети могут принять решение изменить поведение, а могут и не принять. Какое решение примет ученик, зависит от учёта нами скрытой цели его "плохого" поведения.

II часть. Понимание мотива «плохого» поведения

Участникам семинара предлагается представить конкретного ученика и описать его поведение, целью которого (по их мнению) является: 1 – привлечение внимания, 2 – месть, 3 – власть, 4 – избегание неудачи. Предложения записываются на флипчарте. После обсуждения участники семинара получают раздаточный материал в виде таблиц №1–4.

Таблица 1

Характеристики поведения, направленного на привлечение внимания

Активная форма	Ученики делают то, что отвлекает внимание учителя и класса
Пассивная форма	Ученики демонстрируют поведение «в-час-по-чайной-ложке», то есть все требуемые учителем действия выполняют очень и очень медленно
Реакция учителя	Чувства: раздражение и возмущение. Действия: словесные замечания, выговоры, угрозы
Ответы ученика на реакцию учителя	Прекращают выходку, но только на короткое время

Природа поведения, направленного на привлечение внимания	Родители и учителя больше внимания уделяют детям, которые ведут себя плохо, а не хорошо. Дети не научены просить или требовать внимания в приемлемой форме. Дети часто испытывают дефицит личного внимания к себе, чувствуют себя «пустым местом»
Сильные стороны подобного поведения	Ученики нуждаются во взаимоотношениях с учителем
Принципы профилактики демонстративного поведения	Больше внимания уделять хорошему поведению. Учить учеников просить внимания, когда они в этом очень нуждаются

Таблица 2

Характеристики властолюбивого поведения

Активная форма	Вспышки негодования, словесное негодование: ученики идут на конфронтацию и нагнетают напряжённость
Пассивная форма	Тихое непослушание: ученики обещают и вежливо отвечают нам, но продолжают делать свое. Разные формы оправданий
Реакция учителя	Чувства: гнев, негодование, может быть, страх. Действия: немедленно прекратить выходку с помощью физического воздействия (встряхнуть, ударить и т.п.)
Ответы ученика на реакцию учителя	Стиль ответа: конфронтация («Вы мне ничего не сделаете»). Действия: выходка продолжается, пока сам ученик не решит прекратить её
Природа властолюбивого поведения	Социальные установки изменились: от отношений господства-подчинения в ролевом обществе прошлого к отношениям эмансипации и равных социальных прав. Мода на «сильную личность» учит утверждению своей силы, а не конструктивному подчинению

Сильные стороны властолюбивого поведения	Ученики демонстрируют лидерские способности: умение независимо мыслить и способность сопротивляться авторитетам
Принципы профилактики властолюбивого поведения	Уход от конфронтации и снижение напряжённости. Передача ученику части своей организаторской власти

Таблица 3

Характеристики мстительного поведения

Активная форма	Прямые физические и непрямые психологические акты насилия: ученик вредит всеми силами учителю, воспитателю или обоим
Пассивная форма	Игнорируются всякие дружелюбные попытки контакта
Реакция учителя	Чувства: обида, боль, опустошение в дополнение к гневу, негодованию и страху. Действия: немедленно ответить силой как равному, (подавить) или уйти из ситуации (убежать из класса)
Ответы ученика на реакцию учителя	Выходка продолжается, пока сам ученик не решит прекратить её
Природа мстительного поведения	Отражение роста насилия в обществе. Распространённый через средства массовой информации стиль «силового» решения конфликтов
Сильные стороны мстительного поведения	Ученики демонстрируют высокую жизнеспособность, умение защитить себя от боли
Принципы профилактики мстительного поведения	Строить отношения со всеми учениками по принципу заботы о них. Учить учеников выражать душевную боль и страдания приемлемыми способами

Таблица 4

Характеристики поведения, направленного на избегание неудачи

Активная форма	Вспышки негодования: ученик теряет контроль над собой, когда давление ответственности становится слишком сильным

Пассивная форма	Откладывание на потом. Не доведение до конца. Временная нетрудоспособность. Официальные диагнозы
Реакция учителя	Чувство профессиональной беспомощности. Действия: оправдаться и объяснить поведение ученика (с помощью специалиста)
Ответная реакция ученика	Зависимое поведение. Ученик продолжает ничего не делать
Природа поведения	Отношение по типу «красного карандаша». Необоснованные ожидания родителей и учителей. Вера ученика, что ему подходит только перфекционизм. Упор на соревнование в классе
Сильные стороны поведения	Ученики хотят успеха: всё делать только отлично, лучше всех. Для большинства учеников сильных сторон нет
Принципы профилактики	Помочь ученику сменить установку «Я не могу» на «Я могу». Помочь в преодолении социальной изоляции путём включения ученика в отношения с другими людьми

III часть. Выбор техники экстренного педагогического вмешательства

Как правило, конфликтная педагогическая ситуация длится короткое время, что усиливает напряжение противостояния ученика и учителя. Процесс противоборства носит острый характер и в случае поражения учителя ведёт к утрате его авторитета среди учащихся. Очень важно для учителя выйти из конфликтной ситуации с достоинством. Чтобы выиграть противоборство, учителю целесообразно использовать некоторые правила воздействия на личность школьника в конфликтных ситуациях [2].

Правило 1. «Демонстрация модели неагрессивного поведения»

«Два возбуждённых человека не в состоянии прийти к согласию» (Д. Карнеги). Учитель всего лишь человек и имеет право быть агрессивным. Имеет право быть агрессивным, но... только в своём воображении. С учениками мы должны вести се-

бя по-другому. Постарайтесь приложить волевые усилия, чтобы в острой ситуации сдержать себя, ни в коем случае не раздражайтесь и не повышайте голос. Наибольшая польза от этого в том, что дети довольно быстро перенимают неагрессивную модель поведения. Они делают то, что делаем мы, говорят так, как говорим мы. И если мы позволяем себе вести себя агрессивно, то и они позволяют себе это.

Правило 2. " Задержка реакции"

Не следует сразу же вступать в полемику с учеником, особенно если его действия не представляют угрозы для окружающих. Надо сделать вид, что Вы не замечаете нарушителя, хотя в то же время даёте понять, что хорошо видите его действия. Суть приёма в том, что он подчёркивает второстепенность вызывающего поведения нарушителя и поэтому педагогу вроде бы пока не до него. Оптимальное время задержки 10–15 секунд, хотя в ситуации конфликта они воспринимаются как более длительный интервал времени.

Правило 3. "Перевод реакции"

Этот приём служит также для уменьшения значительности поступка и личности самого нарушителя. Технически он реализуется через выполнение учителем повседневных действий на уроке: обращение к классу с приветствием, работа с журналом, взгляд в окно, несмотря на "чрезвычайную обстановку". В итоге "герой" конфликта остаётся наедине с собой. Этим снижается сам "замысел" борьбы.

Правило 4. "Рационализация ситуации"

Известно, что всё то, что стало смешным в глазах окружающих, теряет силу воздействия и перестаёт быть опасным. Осмеянный нарушитель как носитель отрицательных групповых норм теряет авторитет в глазах класса, его отрицательное влияние на класс резко уменьшается, зато авторитет и влияние учителя возрастает. Способность учителя применить юмор в конфликтной ситуации быстро разряжает обстановку и завершает дело [2].

Правило 5. "Парадоксальная реакция"

Постарайтесь при случае использовать коварный замысел школьника сорвать урок с пользой (!) для урока. Желательно ещё поблагодарить нарушителя за помощь (с лёгкой иронией).

Правило 6. Позволяйте ученику «сохранять лицо»

Ученики, особенно властолюбцы, не успокаиваются, пока не устроят представления. Вместе с тем они знают, что учитель сильнее и имеет свои «козыри», чтобы вынудить их поступить правильно. В результате такие ученики всё-таки сделают то, о чём вы их просите, но по-своему. Почему-то именно это больше всего возмущает нетерпеливого раздражённого учителя. Он

воспринимает такое поведение как издевательство, требует полного подчинения себе – и вызывает новую волну конфронтации [3].

Помимо этого, выбирая техники и приёмы педагогического воздействия, учитывайте 3 важных фактора:

- возраст ученика;
- что для него будет наиболее действенным и впечатляющим;
- что подходит вашему стилю преподавания и вашей личности.

Таблица 5

Меры экстренного педагогического воздействия при взаимодействии с учеником, привлекающим внимание

Стратегии	**Техники**
Минимизация внимания	Игнорируйте демонстративное поведение. Зрительный контакт. Становитесь рядом. Упоминайте имя ученика. Посылайте «секретный сигнал». Делайте письменные замечания. Используйте «Я-высказывание»
Разрешающее поведение	Стройте урок на основе вопиющего поведения. Доведите до абсурда демонстративную выходку. «Разрешённая квота»
Неожиданное поведение	Выключите свет. Используйте музыкальный инструмент. Говорите тихим голосом. Измените манеру речи. Говорите со стеной (или с портретом). Временно прекратите вести урок
Отвлечение внимания ученика	Задавайте прямые вопросы. Попросите об одолжении. Измените деятельность
Поощрение хорошего поведения	Благодарите учеников
Пересаживание учеников	Просите ученика сесть на другое место. «Стул размышлений»

Таблица 6

Техники экстренного педагогического вмешательства при взаимодействии с учеником, цель которого власть или месть

Стратегии	Техники
Ищите изящный уход	Признайте силу ученика. Уберите зрителей. Перенесите обсуждение вопроса. Назначьте специальное время для обсуждения вопроса. Озадачивайте ученика
Используйте удаление	Удаление в пределах классной комнаты. Удаление в другой класс. Удаление в специальное помещение. Изоляция в кабинете школьной администрации
Устанавливайте санкции	Лишение ученика права свободно распоряжаться своим временем. Лишение права пользования предметами. Лишение права доступа в различные помещения школы. Встреча с администрацией школы. Информирование родителей. Починка, ремонт предметов, вещей

Таблица 7

Меры экстренного педагогического вмешательства при взаимодействии с учениками, избегающими неудачи

Стратегии	**Техники**
Изменение методов объяснения	Использование осязаемого материала. Введение дополнительных методов обучения
Коррекция требований	Обучение в один момент времени чему-то одному
Обучение умению позитивно рассказывать о себе и о своей деятельности	Плакаты с «заклинаниями-девизами». Высказывание двух «плюсов» на каждый «минус» ученика. Декларация «Я могу»
Формирование отношения к ошибкам, как к нормальным и нужным явлениям	Рассказы о типичных ошибках. Демонстрация уважительного отношения к ошибкам. Минимизирование последствий от сделанных ошибок

Формирование веры в успех	Подчёркивание любых улучшений. Выражение благодарности за любой вклад в общую деятельность. Умение видеть сильные стороны своих учеников и говорить им об этом. Демонстрация веры в своих учеников. Признание трудности ваших заданий
Концентрация внимания учеников на уже достигнутых в прошлом успехах	Воспоминания о прошлых успехах
Помощь в «материализации» своего развития	Наклейки «Я могу». Альбомы достижений. Рассказы о себе вчерашнем сегодняшнем, завтрашнем. «Аплодисменты». Вручение наград и медалей. Выставки достижений. Самоодобрение

IV часть. Упражнение «Вертушка общения»

Цель. Развитие навыков профессиональной коммуникации и педагогической рефлексии; создание условий для развития профессионального мышления и возникновения благоприятного психологического климата.

Участники семинара делятся на 4 группы. Ведущий предлагает учителям создать банк средств, методов и приёмов экстренного психологического воздействия для прекращения «плохого» поведения учащихся, которые они будут использовать в своей практике.

1 группа – для снижения потребности в особом внимании к себе.

2 группа – для создания ситуации успеха.

3 группа – для снижения напряжения властолюбивых учеников.

4 группа – для эффективного взаимодействия с мстительными учениками.

Участники передают задания по кругу, и каждая из групп вносит свои дополнения. Педагоги анализируют записи и озвучивают их (выступают представители от каждой группы). Обсуждение результатов.

V часть. Заключение

Участникам семинара предлагается в группах составить синквейны на темы: «Школа», «Учитель», «Ученик», «Дисциплина», «Семинар».

Синквейн – это стихотворение, написанное по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определённый смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом) [2]. Зачитываются все варианты.

В современной школе учителя часто чувствуют беспомощность во всём, что касается «психологии», то есть профессионального вмешательства в процесс личностного роста учеников, поэтому не любят психологов и «снижают планку» своих воспитательных задач. Учителя говорят: «Если родители хорошо воспитывают ребёнка, школа его не испортит, если родители плохо воспитывают ребёнка, школа бессильна». Надеемся, что теперь вы эту точку зрения вряд ли разделяете. Также надеемся, что вы нашли ответы на многие свои вопросы, хотя, наверняка, появились и новые. Мы уверены, что работа на семинаре вдохновила вас на новые попытки изменить что-то в вашей педагогической деятельности, чтобы сделать процесс обучения приносящим радость и детям, и вам [3].

Библиографический список

1. Дрейкурс Рудольф, Золц Вики. Манифест счастливого детства. – Екатеринбург, 2011.
2. Бычкова О. В. Родительское собрание "Дети и проблема школьной дисциплины". URL: http://festival.1september.ru/articles/611135/
3. Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины : тренинг. – М. : Генезис, 1997.

СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ВЫСОКОПРОДУКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С. А. Харченко
Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск, Россия

Summary. The article describes the possibilities of the cooperation as a highly productive model of the pedagogical interaction. Also updated the need to develop the culture of the cooperation among future teachers in the cluster interaction.

Key words: cooperation; culture of the cooperation; the cluster; the cluster of education.

Психологический анализ разных способов взаимодействия людей в современном социокультурном пространстве (доминирование, манипулирование, соперничество, партнёрство и др.) позволяет выявить две тенденции, явно прослеживающиеся в них (П. М. Ершов, Е. Л. Доценко, В. Н. Куликов, Р. Фишер, Т. А. Флоренская, А. У. Хараш, Т. П. Юрченко). Первая характеризуется ориентацией на контроль (стремление управлять ситуацией и поведением других, желание доминировать во взаимодействии), основанной на вере в неравенство (в ценностях, правах) людей, а также ощущении собственного превосходства по отношению к другим. Эта тенденция ведёт к обесцениванию личности другого человека, формированию отношения к нему как к средству достижения своих целей. Процесс взаимодействия с окружающими в данном случае приобретает субъект-объектный характер.

Вторая тенденция характеризуется ориетацией субъектов на необходимость считаться друг с другом и, следовательно, на ограничение своей свободы и независимости. Процесс взаимодействия, в котором партнёры оказываются способными включаться в разнообразные субъект-субъектные социальные связи, достигать принятия общего проекта взаимной деятельности в результате согласования проектов деятельности друг друга (консенсуса), приобретает полисубъектную выраженность [3].

Данные психологического анализа способов взаимодействия людей соотносятся с классификацией типов взаимодействия в воспитательном процессе, предложенной М. И. Рожковым и Л. В. Байбородовой, в основу которой положены три признака: отношения взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой общей цели совместной деятельности, субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Различное сочетание данных признаков составляет суть следующих типов взаимодействия: индифферент-

ность, конфронтация, подавление, опека, диалог, сотрудничество. При этом взаимная субъектность позиций присуща как типам "индифферентность", "конфронтация" (1-я группа), так и типам "соглашение", "диалог", "сотрудничество" (2-я группа). Принципиальная разница в её проявлениях состоит в характере отношений взаимодействующих сторон. В 1-й группе взаимоотношения являются нейтрально-отрицательными, а во 2-й – преимущественно взаимоположительными. Что касается общей цели совместной деятельности, то при индифферентном и конфронтационном взаимодействиях она не осознаётся их участниками. Полное осознание цели совместной деятельности проявляется при "соглашении" и "сотрудничестве". При этом только "сотрудничеству" присущи все лучшие свойства педагогического взаимодействия [6].

Следует отметить, что модели педагогического взаимодействия складываются не сами по себе, а имеют социокультурную заданность. Характеризуя современную социокультурную ситуацию, мы ссылаемся на мнение А. Асмолова [1], который подчёркивает, что перемены, происходящие в образе жизни общества, привели к тому, что обозначился переход общества от относительно стабильной фазы к динамической фазе развития. То есть произошёл переход от «закрытого» общества – к «открытому». От индустриального – к постиндустриальному информационному обществу. От тоталитарного – к гражданскому обществу.

При этом, как отмечает автор, «отношения в сфере образования строятся как потребительские, как отношения клиента и продавца услуг. А нужны отношения партнёрские, отношения сотрудничества, совместного действия. Без понимания важности установки на сотрудничество и развитие свободной личности, без понимания ценности совместных действий сфера образования может остаться навсегда в роли просителя. В этом контексте сотрудничество – это не вчерашний и даже не сегодняшний день, а перспектива образования и проект строительства в нашей стране гражданского общества».

Итак, одним из наиболее продуктивных способов полисубъектного взаимодействия, адекватным современной социокультурной ситуации, является сотрудничество.

Сотрудничество как форма межсубъектного взаимодействия может осуществляться разными способами, иметь разное предметное содержание и разную степень связи взаимодействующих сторон. Определяющими служат не процессуально-содержательные характеристики сотрудничества, а особое ценностное отношение к нему, порождающее и регулирующее процесс взаимодействия.

Подлинное сотрудничество представляет собой такое взаимодействие, в котором одновременно Предмет, Другой, Я имеют смысл ценности-цели, а в роли средства выступает процесс взаимодействия. Включение в цель взаимодействия наряду с возможными преобразованиями предмета представлений о взаимодействующих на его основе субъектах и отношениях между ними приводит к пониманию сотрудничества как творческого процесса не только в сфере совместного созидания предметов (вещей, идей), но и в сфере построения гуманных отношений меду людьми [3].

Однако анализ практики современных образовательных учреждений свидетельствует о снижении ориентации на сотрудничество среди педагогов, что проявляется в доминировании традиционных, не акцентированных на сотрудничестве форм педагогического взаимодействия.

В литературе также имеются данные о сниженной мотивации педагогов к сотрудничеству, о склонности воспринимать свой труд только как индивидуальное педагогическое действие и индивидуальное творчество, об авторитарности педагогических решений и оценок, об ограниченности педагогических интересов рамками отдельно взятого коллектива или образовательного учреждения. Многие педагоги испытывают психологические трудности в процессе организации реального сотрудничества со школьниками, родителями, коллегами, внешними партнёрами.

О. Л. Евсеева считает, что наличие данной проблемы предопределено реалиями профессии. Минимум жёстких технологических взаимозависимостей в «педагогическом производстве» делает труднообнаруживаемым, остающимся только в сознании педагогов, совместный характер педагогического труда, обесценивает сотрудничество как норму педагогической деятельности [3].

Как следствие, возникает неудовлетворённость процессом и результатом педагогического взаимодействия, что, в свою очередь, приводит к снижению качества результата образовательного.

Мы же, в свою очередь, полагаем, что главная причина отсутствия эффективного опыта взаимодействия между людьми состоит в том, что его участники не владеют культурой сотрудничества.

Определяя сотрудничество как совместную деятельность субъектов взаимодействия в одном физическом или виртуальном пространстве с целью создания ценности, мы выделяем составляющие элементы совместной работы, свидетельствующие об эффективности сотрудничества:

1) доверие,

2) общность (наличие одной (или более) общих целей и задач,

3) неструктурированный обмен идеями с целью создания ценности,

4) конструктивное противоречие,

5) создание качественно новой ценности.

Наличие данных характеристик свидетельствует об эффективности сотрудничества, о его культуре, развитие которой у будущих педагогов, на наш взгляд, становится возможным посредством реализации кластерного подхода в образовательном пространстве вуза.

Отцом теории кластерного развития является профессор в области управления торгово-промышленной деятельностью в Гарвардской школе бизнеса, автор концепций конкурентной стратегии и международной конкурентоспособности Майкл Портер.

По мнению М. Портера, кластер – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и др.) и связанных с ними организаций (образовательные заведения, органы государственного управления, инфраструктурные компании). Все они функционируют в определённой сфере и взаимодополняют друг друга [5].

В ходе своих исследований Майкл Портер пришёл к выводу, что наиболее конкурентоспособные транснациональные компании обычно не разбросаны бессистемно по разным странам, а имеют тенденцию концентрироваться в одной стране, а порой даже в одном регионе страны. Это объясняется тем, что одна или несколько фирм, достигая конкурентоспособности на мировом рынке, распространяет своё положительное влияние на ближайшее окружение: поставщиков, потребителей и конкурентов. А успехи окружения, в свою очередь, оказывают влияние на дальнейший рост конкурентоспособности данной компании.

Важно отметить, что в рамках кластера формируется единое профессиональное поле общения, информационного пространства, распространения знаний. Происходят свободный обмен информацией и быстрое распространение новшества по каналам поставщиков или потребителей, имеющих контакты с многочисленными конкурентами.

Взаимосвязи внутри кластера, часто абсолютно неожиданные, ведут к разработке новых путей в конкуренции и порождают совершенно новые возможности. Людские ресурсы и идеи образуют новые комбинации. Кластер становится средством для преодоления замкнутости на внутренних проблемах, инертности, несгибаемости, негибкости и сговоров между со-

перниками, которые уменьшают или полностью блокируют благотворное влияние конкуренции и появление новых фирм.

Более того, инновационная структура кластера способствует снижению совокупных затрат на исследование и разработку новшеств за счёт повышения эффекта производственной структуры, что позволяет участникам кластера стабильно осуществлять инновационную деятельность в течение продолжительного времени [4].

Таким образом, изучение теории вопроса даёт основания утверждать, что кластеры представляют собой высокопродуктивную форму кооперации, благодаря чему использование кластерного подхода к организации деятельности возможно не только в сфере экономики, но и в образовании.

Феномен образовательных кластеров в той или иной форме признан и исследован в ряде работ российских учёных, среди которых мы особо выделяем исследования О. В. Буреш, Т. Г. Давыденко, Г. Мухаметзяновой, Т. И. Шамовой. Нам также импонируют идеи Джозефа Рензулли (США), автора концепции обогащающего обучения, который теоретически обосновал и апробировал на базе многих образовательных учреждений США возможности включения обучающихся в продуктивную деятельность через кластерный подход.

Мы полагаем, что реализация кластерного подхода к обучению студентов будет способствовать развитию культуры сотрудничества будущих педагогов, что становится возможным при организации занятий в рамках учебной дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач», которая входит в блок общепрофессиональных дисциплин ГОС ВПО по направлению «педагогика» (бакалавриат). Освоение дисциплины тесно связано с практической педагогикой и является её логическим продолжением.

Процесс обучения по дисциплине «Практикум по решению профессиональных задач» строится на основе выделения такой единицы построения содержания образования, как профессиональная задача. При этом студент «погружается» в профессиональные задачи, осваивает способы их решения, что, в свою очередь, способствует активизации каждого обучающегося, вовлечению его в процесс анализа ситуаций и принятия решений, эффективному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности.

Выделенные нами элементы совместной работы, свидетельствующие об эффективности сотрудничества, актуализируются в процессе организации практических занятий, основной целью которых является формирование у студентов умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач.

Форма и содержание занятий практикума позволяют в полной мере реализовать продуктивное взаимодействие в студенческой аудитории.

Учитывая «ансамблиевый» характер педагогической деятельности, мы считаем целесообразным включить в обучение профессиональные задачи, требующие не только индивидуального, но и группового обсуждения, решения и оценки. На занятиях организовываются кластеры с разным количеством участников, при этом мотивом для объединения студентов в группы является общность интересов.

Мы солидарны с мнением Д. Рензулли [7], который подчёркивает, что в кластере группировка студентов по интересам формирует то, что ученые называют «критической массой» – соединяются вместе столько необходимых ингредиентов, частиц, сколько необходимо для получения наилучших результатов (эффект синергии).

Следует отметить, что общность интересов участников кластера способствует более креативному и творческому взаимодействию, что, в свою очередь, зачастую приводит к созданию «совокупного инновационного продукта». Так, например, в процессе группового решения задачи мы наблюдаем трансформацию обучающего текста посредством анализа, критики, ценностного обмена мнениями, оценки с личностных позиций: ценностных ориентаций, личного опыта и пр. Идеи и концепции перерабатываются в терминологический словарь, а на этапе решения и действия представляют собой информацию, которая оформляется в виде суждения, проекта, программы, алгоритма и т. п. и которая ведёт к следующему этапу – обсуждению, презентации, рефлексии.

При этом в кластере присутствует разделение труда, аналогичное существующему на производстве, что позволяет обучающимся владеть частью продукции и найти ту нишу, то дело, которое комплиментарно их интересам, талантам и стилям самовыражения. В этих условиях каждый участник кластера имеет возможность развивать свою специализацию и вносить «значимый вклад в создание целого» или же проявлять активность в создании собственного продукта. Следовательно, один кластер может генерировать различное количество продуктов и услуг.

Мы можем добавить, что развитию культуры сотрудничества способствуют не только алгоритмы совместной деятельности студентов, включённых в активное групповое взаимодействие, но и содержание данной дисциплины.

Так, один из изучаемых кредитов имеет следующую тематику «Решение профессиональных педагогических задач как основа взаимодействия с другими субъектами образовательного

процесса». Содержание данного кредита направлено на изучение сущности и основных характеристик взаимодействия, форм и типов взаимодействия. Студенты, объединённые в кластеры, самостоятельно моделируют конкретные педагогические ситуации, возникающие в разных системах взаимоотношений, трансформируют их в профессиональные задачи, выбирают оптимальный способ решения.

Итогом работы является организация прямой коллективной «мозговой атаки» с целью генерирования идей, направленных на совершенствование путей развития взаимодействия субъектов образовательного процесса. В процессе представления и обсуждения идей участники кластера приходят к выводу, что наиболее продуктивным способом полисубъектного взаимодействия, адекватным современной социокультурной ситуации, является сотрудничество.

Практика работы в рамках данной дисциплины показывает, что в процессе реализации кластерного подхода к организации деятельности обучающихся появляется возможность развивать у них коммуникативные и кооперативные умения. Совершенствуется и способность к проектированию ситуаций образовательного взаимодействия (способность выйти за пределы собственного индивидуального опыта в субъектный опыт других участников педагогической системы – учащихся, коллег, родителей и т. д.).

Логика рассмотренного выше свидетельствует о том, что кластерная форма организации деятельности студентов обладает огромным образовательным потенциалом для развития культуры сотрудничества будущего педагога.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. URL: http://standart.edu.ru/doc.aspx.
2. Евсеева О. Л. Изучение сотрудничества в педагогическом сообществе // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2009. – № 7. – С. 118–122.
3. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков : ИГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Мигранян А. А. Теоретические аспекты формирования конкурентоспособных кластеров в странах с переходной экономикой. URL: http://subcontract.ru/Docum/DocumShow_DocumID_171.html.
5. Портер М. Конкуренция / пер. с англ. – М. : Издательский дом "Вильямс", 2005. – 608 с.
6. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

7. Рензулли Дж. С., Джентри М., Рейс С. М., Селюк Е. Ю. Обогащающее обучение: Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2006.

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

А. В. Зорина
Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт, г. Набережные Челны, Россия

Summary. Nowadays traditional Pedagogics is being changed for Pedagogics of cooperation and partnership. That means the establishment of a different kind of interaction between all participants of the teaching and educational process. This new type of interaction is called a personally-oriented interaction. The author of the article considers the personally-oriented interaction between teachers and students a condition for creating a favourable atmosphere in a student group.

Key words: pedagogics of cooperation and partnership; personally-oriented interaction; student group.

Становление личности – вопрос, который волнует не только педагогов средних учебных заведений, но и преподавателей высшей школы. Успех этого процесса во многом зависит от степени активности, самостоятельности личности и от многообразия форм включения в общественные отношения. Именно поэтому в современных условиях воспитательная деятельность любого образовательного учреждения, в том числе и высшего учебного заведения, должна быть направлена на создание условий, при которых личность ощущает себя подлинным участником, носителем, субъектом и творцом разностороннего, духовно обогащающего общения.

Жизненные условия, в которых находится человек, оказывают на него непосредственное формирующее влияние. Поэтому поиск и организация формирующих обстановок и ситуаций, в которых активным звеном выступает реальная совместная творческая деятельность преподавателя и студента – одна из основных воспитательных задач вуза. Не воспитательное воздействие, не отдельный педагогический акт, а формирующее взаимодействие, ориентированное на личность каждого студента, его мироощущение и жизненные позиции, вот что должно стать условием социально ценного и индивидуально насыщенного развития студента [2].

Интерес к личностно-ориентированному взаимодействию преподавателей и студентов является значимым показателем перехода от традиционной педагогики к гуманной, педагогике взаимопонимания и сотрудничества. Всё чаще в высшей школе наблюдаются субъект-субъектные отношения преподавателей и студентов, «основанные на понимании необходимости бережного отношения к субъективному миру студента как духовному бытию» [1]. Гуманизация образования предполагает стремление профессорско-преподавательского состава вуза к партнёрскому взаимодействию со студентами, ориентацию на студента, как на уникальную личность со своим неповторимым внутренним миром.

С позиции студента личностно-ориентированное взаимодействие означает планирование и управление целенаправленной деятельностью – направленностью интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимание смысла участия в различных видах учебной и вне учебной деятельности, направленной на развитие его творческого потенциала и формирование необходимых в дальнейшей профессиональной жизни умений и навыков. Взаимодействие в системе «преподаватель – студент» стимулирует самостоятельный выбор студентами путей и методов выполнения поставленной задачи.

Для преподавателя личностно-ориентированное взаимодействие со студентами подразумевает пересмотр привычной схемы общения, при которой студент рассматривается в качестве объекта педагогического процесса, который сводится исключительно к отдаче поручений и проверке выполнения заданий. Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает переориентацию общения преподавателя и студента на сотрудничество, на диалог равных партнёров, в процессе которого студент имеет право на самостоятельную постановку и решение задач [3].

При личностно-ориентированном взаимодействии и преподаватель, и студенты учатся преодолевать препятствия, требующие умений вступить в диалог с другим «Я». И студенты, и преподаватель, вступая в общение, которое основано на личностно-ориентированном взаимодействии, осознают собственную значимость для других людей и переживают положительные эмоции от совместной партнёрской деятельности.

Подобное взаимодействие располагает к диалогическому общению преподавателя и студентов в процессе совместной деятельности. При совместном обсуждении и решении общей задачи все участники личностно-ориентированного взаимодействия стараются учитывать идеи и точки зрения всех членов коллектива. Это возможно лишь при личностно-

ориентированном взаимодействии, в процессе которого происходит личностное восприятие субъектами друг друга, принятие индивидуальных личностных смыслов партнёров по общению, их неповторимых взглядов на окружающую действительность.

При личностно-ориентированном взаимодействии преподавателя и студентов в совместном решении общих задач наблюдается стремление к единой цели, взаимосвязь видов деятельности всех участников, чёткое распределение функций, обязанностей и ответственности, согласованность действий. Подобное взаимодействие предполагает создание отношений доверия между студентами и преподавателем, обеспечивает сотрудничество в принятии решений и развитие творческого потенциала студента (студентов), порождает у студентов стремление к самореализации и самовыражению.

При этом в процессе общения, благодаря именно ориентированному на личность взаимодействию, устанавливается эмоционально-положительная атмосфера, которая, безусловно, является мощным толчком для дальнейшего развития инициативы и активности студентов в совместной деятельности. Положительный климат и ситуация успеха, созданные личностно-ориентированным взаимодействием между всеми членами группы организаторов, включая преподавателя, – это стимул для участия в различных видах деятельности.

В создании личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов большую роль играет тактика преподавателя. Именно в его задачу всходит организация психологически богатой встречной деятельности. В сложных ситуациях рассогласования с самим собой и возможных неудач для студента возрастает значимость поддержки, оказываемой преподавателем. Для того чтобы студенты вышли на положительное восприятие собственной деятельности, преподавателю необходимо верить в успех своих студентов, понимать смысл своей педагогической деятельности как организующей успех другого и, что самое важное, – быть членом команды студентов, быть одним из них, быть партнёром и больше помощником, советчиком, чем руководителем.

Поддержка относится к иной культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, действительном, а не мнимом демократизме и гуманизме взаимоотношений личностей, но не в ролевых иерархических функциях (студент и преподаватель), в которых возможно действие. Соблюдение этих требований способствует развитию адекватной самооценки студентов, созданию атмосферы доброжелательности и уважения, без которой невозможно осуществление совместной деятельности. Кроме того, общение студентов и преподавателя обязательно пред-

полагают особый уровень доверительности между ними. Это выражается в демонстрации дружелюбия, открытости, взаимопонимания, уважения, сочувствия и др.

С позиции сотрудничества и партнёрства со студентами, преподаватель, вовлекая студентов в разные виды деятельность, не столько воспитывает их и учит, сколько создаёт благоприятные условия для самосовершенствования, стимулирует их активность, стремление к самостоятельному творческому поиску, к личностному росту, к раскрытию и развитию своего профессионального и личностного потенциала. И каждый раз в общении со студентом (студентами) преподаватель стремится установить диалог равных партнеров, т. к. именно диалог является важным способом взаимодействия всех субъектов общения, той среды, в которой легче раскрываются индивидуальные возможности и которая позволяет преподавателю опереться на них с учётом выявленных интересов и склонностей студентов.

Библиографический список

1. Валеев А. Студенческий самодеятельный театр // Высшее образование в России. – № 9. – 2006. –992 с. – С. 99–102.
2. Зорина А. В. Личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель – студент» в процессе формирования организаторских навыков у студентов вуза // Вестник КГУ. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – Кострома : КГУ, 2008. – Т. 14. – № 6. – С. 137–141.
3. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : Монография. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.

V. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

МЕХАНИЗМЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ТЕОРИЯХ О ЛИЧНОСТИ

И. Н. Вавилова
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, Россия

Summary. The personality is man`s «selfhood» expressed in the moral character, where a man is relatively closed system as a result of the inner interrelation of its properties. On different levels of ontogenesis it goes under life, inner world. It forms its individuality as a integral formation.

Key words: personality; education`s paradigm; moral gualities; moral development`s mechanisms.

Понятие о личности в психологии связано с нравственными качествами, приобретаемыми индивидом в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые он вовлекается [7]. Личность требует комплексного междисциплинарного подхода и является объектом целого ряда наук. Существуют концептуальные подходы и научные теории к изучению и становлению личности.

Психологи рассматривают личность как особую самоуправляемую систему, осуществляющую ряд специфических функций: согласование побуждений; вызов, задержка процессов, действий, поступков; переключение психической деятельности; ускорение или замедление психической деятельности; контроль хода деятельности путём сличения намеченной программы с осуществляемыми действиями; координация действий [8].

Личность – человеческая «самость», выражаемая в нравственном облике, где человек – относительно замкнутая система, вследствие внутренней взаимосвязи её свойств.

На разных этапах развития онтогенеза она испытывает историко–культурное, социализированное влияние с неповторимым образом жизни, внутренним миром. Это формирует её индивидуальность как интегральное образование.

Парадигма образования – это продукт психолого-педагогических наук, модель образовательной системы, в которой созданы условия, определены ценности и цели образования, содержание и технологии развития, способы взаимодействия субъектов образовательного процесса [10]. Она заявляет о функ-

циях в подходах: деятельностном, личностно-ориентированном, концептуальном, процессуальном, гуманистическом.

Самой продуктивной парадигмой исследования нравственного развития в отечественной психологии является, прежде всего, деятельностный подход [4].

Системный подход нужен для изучения детерминант развития каких-либо психических явлений, разновидностями которых являются внутренние и внешние факторы. Внешний фактор – общение, которое может ускорить когнитивный процесс, повысить результат нравственного развития.

Внутренние факторы – апперцепция, установка, стереотип, психологическое отношение, влияющее на систему психических процессов и поведение личности в целом (Б. Ф. Ломов). Наличие системности предопределяет интерпретацию изучаемых понятий о нравственном развитии как целостно-структурное образование.

Принцип коррекции и диагностики реализуется структурными компонентами психолого-педагогических систем, в которых процессы нравственного развития слиты с условиями, формами и методами их протекания, представляющими педагогический процесс: целевой, содержательный, деятельностный и результативный. Это чёткий контроль динамики изменения нравственного поведения, эмоционального состояния, чувств и переживаний дошкольников.

Личность принимает две оценки для себя: общую и индивидуальную. В нашем исследовании она рассматривается и утверждается, как социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, как система мотивационно-потребностных отношений, опосредствующих взаимодействия субъекта и объекта в нравственном поведении.

Реализацию функций осуществляет её структура. Она определяется в результате адаптации к постоянно меняющейся социальной среде и создаёт уникальную систему, которая формируется реакциями окружающих людей на нравственное поведение индивида в социуме. Это совокупность приёмов и способов социального воздействия на индивида, создание у него системы социальных ценностей, воспитание социально-психологических качеств.

Нравственные качества личности – своеобразный «сплав» мотивов и способов поведения, проявление устойчивых отношений личности, синтез эмоционального, рационального и волевого компонентов, имеющих прямое отношение к становлению нравственности.

Это целостность социально значимых свойств, качеств, позиций, отношений, алгоритмов действий и поступков человека, сложившихся прижизненно и определяющих его поведение и деятельность: преобладание биологических начал – *биоцентрическая составляющая*; детерминация личностных образований внешними социальными факторами – *социоцентрическая составляющая*; детерминация взаимодействующими внутренними и внешними факторами и собственной активностью субъекта – *интерактивная составляющая* [2].

Формирование личности детерминировано физиологическими процессами роста и развития, передачей устойчивых форм социального поведения в соответствии с нравственными качествами. Сложный комплекс биосоциальных характеристик индивида, характеризует его с позиции биологических и социальных предпосылок к нравственному становлению. Рождаясь биологической особью, человек становится личностью через воздействие социальных условий жизни на разных возрастных этапах. Это сложный процесс жизненных циклов с рождения и до семи лет.

Под биологическими факторами понимается комплекс конституционально-генетических, физиологических и других систем, функционирующих в границах нормы и патологии. По мнению П. Я. Гальперина, биологическая природа человека, работоспособность его функциональных систем определяются этими комплексами. После рождения индивида влияние биологических факторов на развитие личности не прекращается.

Человеческая психика не определяется только биологическим фактором. Л. С. Выготский утверждал, что ни одно из специфических человеческих психических качеств не может возникнуть только путём вызревания органических задатков. Дифференциация его постепенно дополняется социальными факторами с различием в скорости назначения функций и систем организма детей, проявляя себя в определённый период развития. Становление личности – сложный, растянутый процесс, вклад в который вносят не только гормональные воздействия нервной системы, но и наличие становления соответствующего нравственного поведения.

Комплекс факторов для развития личности (внешние и внутренние компоненты), стимулируют нравственную направленность личности – от её поведения до формирования нравственных представлений, знаний, убеждений.

Попытку построить психологическое учение о человеке как целостном существе раскрыл труд Спинозы «Этика». Он выделял силы, которые правят людьми и из которых можно вы-

вести всё многообразие чувств, прежде всего, влечение, радость и печаль.

Философия *античности* определяла контуры личностного подхода к человеку, провозгласив его уникальность: самопознание и самореализация – достойные свободного человека цели, которые делают его существование полноценным, а самого человека – счастливым.

В философии *Нового времени,* начиная с французского философа Р. Декарта, главная цель нравственного существования личности – совершенствование разума. Духовный мир человека подчинён закону личного интереса и является стимулом нравственного совершенствования. Для науки актуальна проблема оптимального синтеза в личности двух доминирующих тенденций – интеграции и дифференциации.

В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое разнородных частей и элементов». Это понятие связано с представлением о наличии системного начала, так как целостность построена на системе связей, что объясняет связь системного и интегративного подходов.

Это результат совокупности событий, из которых складывается возникновение целого из частей, где существовавшая ранее самостоятельно часть перестаёт существовать как таковая, становится компонентом внутренне объединённого интегрального целого.

Целостность предполагает элемент порядка, фиксированных взаимоотношений частей. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объём и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами. Возникновение системы связей характеризует возникновение новой целостности личности. Классифицируются такие теории:

Таблица 1

Теории развития о личности

Виды теории	Содержание понятия развития личности
Психоаналитическая	Адаптация биологической природы человека в обществе, выработка защитных механизмов происходит идентификацией с родителем того же пола, что и ребёнок, с богом
Социогенетические	Генетически обусловленная смена этапов, идёт качественное преобразование внутреннего мира и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми

Когнитивные	Развитие сфер личности интеллектуальными особенностями
Поведенческие	Развитие личности приравнивается к научению на основе наличия или отсутствия подкрепления
Гуманистические	Стремление к самоактуализации, идеалу, который превосходит саму личность. Ребёнок и взрослый – уникальный индивидуум, целостность, стремление самоосуществления, самореализации
Теория Л. И. Божович	Последовательное формирование личностных новообразований
Персонализация А. В. Петровского	Формирование социальных качеств индивида, его вхождения в социальную среду и интеграции в ней. Этапы: адаптация, индивидуализация, интеграция
Теория С. Холла	Ребёнок в развитии повторяет развитие человеческого рода
Теория конвергенции Штерна	Психическое развитие – результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни

Сторонниками теории социально-морального научения, которые акцентировали внимание на социальном развитии человека, в результате чего становится возможным управление своим поведением и контроль над своими импульсами, представлен социально-психологический подход к проблеме нравственного развития личности и её сознанию. Источником *теории социального обучения* является бихевиоризм, утверждающий формирование поведения человека посредством положительного или отрицательного подкрепления из внешней среды – *механизм индентификации.* Дж. Мани считает, что он приравнивается к *механизму подражания,* что подражание родителям – один из способов принятия социальных ожиданий, стереотипов личности.

А. Бандура утверждает, что образцы поведения сначала приобретаются на основе *механизмов подражания и идентификации.* При наличии разнообразных образцов новое в социальном поведении ребёнка может приобретаться только на основе подражания (12). Дошкольники могут усваивать их с помощью средств массовой информации, сверстников, воспитателей и других взрослых.

Теория социального обучения и близкая ей теория моделирования, рассматривая *механизмы формирования опреде-*

лённых стереотипов, модифицирует основной принцип бихевиоризма – принцип обусловливания. Д. Уллиан, критикует взгляды сторонников теории социального обучения, выдвигает гипотезу о *механизме развития идентификации* детей: восприятие черт, характерных для взрослых людей. Дети видят, что сами они этими чертами ещё не обладают.

Американским учёным Д. Мидом учитывалось своеобразие обусловленности человеческого поведения в концепции, названной *социальным бихевиоризмом:* личность ребёнка формируется в процессе его взаимодействия с другими личностями.

Английский психолог Д. М. Болдуин предлагал исследовать эмоциональное и нравственное развитие ребёнка, изучая личность не изолированно от общественного процесса, а внутри его.

Социогенетические теории объясняют особенности личности исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми. В теории Г. Олпорта есть положение о том, что личность является открытой и *саморазвивающейся.*

По его мнению, общение личности и общества является не стремлением к уравновешиванию со средой, а взаимообщением и взаимодействием, так как человек – социальное существо и он не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом.

Теория типизации К. Буси гласит, что в основе различий лежат разные схемы поведения, которые структурируют знания ребёнка о мире и управляют его поведением. При этом можно отнести воспринимаемые явления к определённым классам.

Особое значение придается *механизмам психического подкрепления:* родители и другие взрослые поощряют детей за позитивное поведение и осуждают их, если они ведут себя неправильно. По мере того как ребёнок взрослеет, он обучается тому, что понимается под позитивно-нравственным поведением, что значит быть взрослым в обществе.

В выше обозначенных теориях функционирует *механизм усвоения системы установок и эталонов поведения,* что характеризует конкретную культуру, усваиваемую детьми через систему положительных и отрицательных подкреплений (Е. Дж. Белотти, В. Мишель).

В то же время, вследствие конкретности мышления ребёнка и недостаточности переработки информации, маловероятно, что стереотипы дошкольника могли быть более гибкими, так как гибкость возникает тогда, когда есть определённый уровень когнитивного развития.

Основатель когнитивной теории Л. Колберг считает, что формирование стереотипа поведения в дошкольные годы зави-

сит от общего интеллектуального развития ребёнка. Этот процесс не пассивно возникает под влиянием социально подкрепляемых упражнений, а связан с проявлением самокатегоризации.

С точки зрения *когнитивной теории* первый этап развития – это самоопределение самого ребёнка. У него типичное поведение вызывает положительные чувства и формирует самоутверждение личности.

В качестве *мотивационного механизма* в процессе нравственного самоопределения у ребёнка выделяется потребность сохранить устойчивость и позитивность образа себя и адаптироваться в окружающей среде. Должного внимания детскому самосознанию не предполагается.

Теория самокатегоризации Д. Уллиана подчёркивает роль когнитивных процессов и активности самого ребёнка в становлении самосознания: он сначала усваивает представления о том, что значит быть взрослым, затем определяют себя как личность, и только потом старается сообразовать своё поведение с тем, что кажется ему соответствующим этому определению.

Один из первых немецкий психологов В. Штерн поставил в центр исследовательских интересов анализ развития личности ребёнка: психическое развитие – *саморазвитие,* которое направляется и определяется той средой, в которой живёт ребёнок.

Личность характеризуется подходом, приобретаемым индивидом в совокупности общественных отношений, подходом, который характеризует индивида со стороны его связей с другими индивидами [10].

Подходом в отношениях с окружающей действительностью, о соотношении социального и биологического, о взаимосвязи свойств личности, о взаимном влиянии общества и личности [9;11; 2].

Библиографический список

1. Психология личности // Альманах психологических тестов. – М. : КСП, 1996.
2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. – М. : Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-пресс, 1999.
5. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. – М., 1960.
6. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социально активной личности : сб. науч. ст. – Вып. 1 / под ред. В. С. Мухиной. – М., 1979.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Смысл; Академия, 2004.

8. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М. : Изд-во «Смысл», 1993.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 1995.
10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов н/Д. : Феникс,1996.
11. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. – М. : Высш. школа, 1977.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1997.

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ЦЕРКВИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ[1]

В. Н. Димитриева
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита, Россия

Summary. In this article legitimacy and the need of interaction of the state education system and the Church in spiritual and moral education of the person are justified by the special role of the Church in the civil society, by the nature of their relationships, by ideas of philosophical anthropology and the philosophy of existentialism – ideas of integrity of the person and the world around him, which are reflected in holistic-humanitarian, environmental and axiological approaches to education.

Key words: person; spiritual and moral education; state education system; Church; social interaction; integration; dialogue.

К настоящему времени в зарубежной и отечественной педагогике отчётливо обозначилась тенденция, состоящая в признании ограниченности секулярно-атеистического подхода к духовно-нравственному воспитанию личности. Как следствие, всё больше исследователей на Западе и в России обращается к трудам христианских богословов и религиозных мыслителей, содержащим педагогические идеи, к работам христиански ориентированных педагогов. Осваивается практический педагогический опыт, накопленный христианской культурой за более чем двух тысячелетнюю историю её существования. Теоретическое осмысление идей и практического опыта христианской педагогики с 90-х гг. XX в. сочетается с попытками реализовать соответствующие подходы в воспитательном процессе, осу-

[1] Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2229.2011.

ществляющемся в рамках государственной образовательной системы, при условии, что эти подходы не противоречат принципу светскости (не церковности) государственного образования. Не нарушая названного принципа, государственные образовательные учреждения и Церковь апробируют различные формы социального взаимодействия в вопросах духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

В 1991 г. американский педагог доктор Р. Шуерман на Международной конференции «Эффективная школа» (Санкт-Петербург) заявляет, что путь решения проблемы нравственного воспитания он и его коллеги видят только в возвращении к религиозному воспитанию, к нравственному абсолюту, воплощённому в личности Христа. А в 1992 г. вступает в действие американская международная школьная программа «Христианская мораль и этика – основа общества». В России среди первых педагогов, с 1990-х гг. настаивавших на возможности и насущной необходимости интеграции православного опыта воспитания личности государственной образовательной системы, следует назвать В. А. Беляеву, Н. Н. Никитину, Т. И. Петракову. О важности православной педагогической традиции для светского образования говорится в работах Е. В. Бондаревской, Т. И. Власовой, Е. В. Глухих, С. И. Дорошенко, И. А. Колесниковой, С. И. Максименко, А. В. Роговой, И. А. Соловцовой, С. В. Хомутцова и др. Все они вышли в первом десятилетии XXI века. Итогом широкого общественного обсуждения вопросов, связанных с использованием в светском образовании воспитательного потенциала Православия, становится введение в обязательную программу общеобразовательных школ «Основ православной культуры» как одной из вариативных дисциплин предметного блока «Основы религиозной культуры и светской этики». Вместе с тем, нельзя не признать, что только школьным изучением основ православной культуры или основ других религиозных культур проблема духовно-нравственного воспитания личности не может быть решена. Понимание этого стимулирует учёных-педагогов, психологов, философов, социологов, представителей общественности и религиозных организаций, в том числе Русской Православной Церкви, к напряжённому поиску принципов, путей, средств и форм взаимодействия государственных образовательных учреждений и религиозных организаций в сфере духовно-нравственного воспитания.

В последние годы разнообразные аспекты социального взаимодействия государства и Церкви в воспитательной сфере обсуждаются на форумах и научных конференциях различного уровня. Это ежегодные международные, всероссийские и региональные Рождественские чтения. Международная научно-

практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей» (Белоруссия, Жировичи, 2010 г.). Всероссийские аксиологические чтения «Духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений» (Омск, 2010 г.). Всероссийская конференция «Образование, семья, церковь: сотрудничество в гражданском воспитании подрастающего поколения» (Курск, 2012 г.). Значимыми событиями для регионального образовательного пространства Забайкалья стали мероприятия, проводимые светскими учебными учреждениями совместно с Читинской и Краснокаменской епархией РПЦ. Так, православным праздникам – Пасхе, Рождеству Христову и др. посвящаются концерты и конкурсы. Проводятся Дни славянской письменности и культуры, посвящённые святым Кириллу и Мефодию, просветителям славян, «Иннокентьевские чтения», посвящённые святителю Иннокентию Московскому, апостолу Сибири и Америки. С 1997 г. ежегодно организуются кафедрой литературы Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета научно-практическая конференция «Здоровье – непреходящая ценность», посвящённая архиепископу Луке (Войно-Ясенецкому), проходящая с 2009 г. на базе Читинской государственной медицинской академии, а также Первые Рождественские образовательные чтения «Нравственность, образование, культура: забота Церкви, общества и государства».

Интересуют педагогов-исследователей и практиков теоретико-методологические (в том числе социально-философские) и юридически-правовые основания сотрудничества государственной образовательной системы и Церкви. Анализ материалов названных конференций и других современных философских и психолого-педагогических источников позволяет обозначить несколько ключевых направлений в социально-философском обосновании правомерности взаимодействия государственных образовательных учреждений и Церкви в духовно-нравственном воспитании личности.

Отправная точка для аргументации не только допустимости, но и острой необходимости для сегодняшнего дня взаимодействия государства и Церкви – это *определение места Церкви в структуре общества* с учётом её специфических качеств, из которых вытекает *особая миссия Церкви в социуме*, по отношению к светской культуре. Поскольку религиозная культура представляет собой комплексный социальный феномен, берущий начало в ортодоксальных основах учения, она статична и мировоззренчески монолитна в отличие от светской культуры, которая исходит из идеологического многообразия и носит ди-

намичный характер [1, с. 122]. Соответственно, верным будет утверждение, что в современных условиях общественного плюрализма и нестабильности «Церковь является одним из самых стойких институтов в обществе, т. к. она неизменна по своей сути, неизменна в своём учении, традициях. И этой неизменностью Церковь помогает сохранению лучших духовно-нравственных традиций, традиций воспитания» [1, с. 29]. Однако справедливо также следующее заключение: «Несмотря на близость Церкви и общества, они не тождественны, т. к. социум – явление земное, а Церковь имеет источник жизнедеятельности и свои конечные устремления в горнем мире. Именно «неотмирность» Церкви даёт ей ту меру свободы христианского вероучения, благодаря которой Церковь способна динамично развиваться в этом мире, быть полноправным сотрудником социума и государства и всегда питать общество теми духовными соками, которые никогда не иссякают» [1, с. 29]. В данном контексте следует также иметь в виду взаимную непротиворечивость науки, лежащей в основе деятельности различных государственных институтов, и религии, выступающей мировоззренческой платформой для служения Церкви. Опираясь на положения книги «Наука и религия» В. Ф. Войно-Ясенецкого (святителя Луки, архиепископа Симферопольского и Крымского), а также на логику рассуждений Т. И. Петраковой [2], акцентируем внимание на том, что наука изучает природу, физические объекты и явления, религия познаёт Бога; наука допускает вмешательство высших сил в законы земной жизни, не изучая их, в то время как религия выявляет отношение человека к этим сверхъестественным силам; если научное исследование опирается на доводы интеллекта и испытывает на себе влияние чувств и воли, то религиозное познание находит начало не в человеческом сознании, ограниченном в своих возможностях, а в сверхсознании, органом которого является сердце, очищенное от страстей. Таким образом, религиозные истины расширяют умственный и нравственный кругозор учёного, не противореча при этом научным знаниям.

Продуктивным следует признать подход к определению места и роли Церкви в современном обществе, предусматривающий не обособление религиозных организаций от общественной системы в силу их специфического предназначения, а напротив, включение их в структуру социума, приобретающего сегодня, по мнению социологов, черты гражданского общества. По определению Т. В. Хузеевой, гражданское общество – это общество, в котором происходит переход некоторых властных функций от государства к независимым от власти общественным структурам, способным создать необходимые условия для

реализации прав и свобод граждан, а также, что немаловажно, для самоорганизации личности [1, с. 32–33]. При таком подходе в качестве важнейших структурных элементов гражданского общества рассматриваются различные группы и организации, независимые от власти, объединённые общностью интересов, активно участвующие в общественной жизни страны. К ним относятся и религиозные организации, Церковь как общественный институт, формирующий личностные качества.

Среди наиболее важных социальных задач, решаемых Церковью, отметим следующее:

– в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» констатируется, что Церковь на протяжении многовекового периода выполняла и выполняет в наши дни роль наставника в делах благотворительности и вдохновителя общегражданской социальной активности, как в деле облегчения и преодоления конкретного человеческого страдания, так и в деле духовного и нравственного возрождения общества в целом;

– по К. Р. Еськевич, Церковь принимает участие в формировании социального капитала, представляющего собой, согласно Ф. Фукуяме, систему ценностей и норм, разделяемых членами общества и позволяющих им взаимодействовать друг с другом на основе принципа индивидуальной ответственности. Другими словами, согласно Дж. Хессу и В. Поссенти, Церковь наряду с семьёй является моральным сообществом, обеспечивающим социальное благосостояние общества, пробуждающим душевную солидарность и тем самым противодействующим силам разъединения, которые порождаются конфликтами интересов [1, с. 148–149];

– Церковь, по З. Я. Капустиной, помогает человеку реализовать свою человечность (окультуренность, одухотворённость, облагороженность) через символы религиозной культуры и веру в их Высшие смыслы. Поскольку, по утверждению Л. Уайта, в символах заключается исток и основа культуры, а в концепции Э. Кассирера символ есть форма, в которой находит своё выражение всякое проявление духа [1, с. 261].

Ещё одно направление социально-философского обоснования правомерности социального взаимодействия Церкви и светских учреждений, в том числе образовательных, ориентировано на *определение характера их взаимоотношений*. По мнению Н. Л. Виноградовой, наиболее адекватно маркировать отношения, складывающееся между обществом, государством и Церковью, можно через понятие *диалога*, причём достоинство такого рода отношений состоит в том, что «в диалогическом взаимодействии реализуется не только деятельностное начало, а интеграция абстрактного и конкретного, опосредованного и

непосредственного, что обеспечивает связь надсубъектных и личностных феноменов. В диалогическом взаимодействии субъекты не вынужденно подчиняются воле сильного внешнего центра, но стремятся к организации совместных действий, что позволяет иметь в виду достижение каждым из них качественно иного уровня в результате взаимодействия» [1, с. 151]. Положительную роль играет здесь то, что церковному институту присущи специфические качества, отличающие его от всех других социальных организаций: «Важным условием свершения диалога является нетождественность субъектов, в него вступающих. Единство точек зрения хорошо только до известной степени, ибо единомыслие, равное тождеству, не стимулирует развития» [1, с. 152].

В. А. Круглов определяет взаимоотношения государства и Церкви в сфере духовно-нравственного развития личности как *сотрудничество*. Он предлагает в данном типе социального взаимодействия различать два вида стратегии:

– косвенную, которая включает меры, направленные на повышение культурного уровня населения, улучшение образования, на разработку социальных программ.

– прямую, предусматривающую предупреждение возможного антиобщественного поведения личности и привлечение общественности к сотрудничеству с Церковью [1, с. 22–23].

Более широко отношения государства и Церкви в воспитательной сфере могут быть определены как *взаимодействие* и *интеграция*. Понятие «взаимодействие» означает согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов. Интеграция, по Т. Парсонсу, это процесс становления и поддержания социальных взаимодействий и взаимоотношений между деятелями, являющийся одним из функциональных условий существования и равновесия социальной системы наряду с адаптацией, достижением цели и сохранением ценностных образцов. О единстве целей и ценностных образцов государственного образования и Церкви ясно свидетельствуют высказывания Предстоятеля Русской Православной Церкви Патриарха Кирилла: «У Церкви и светской педагогики, по большому счёту, одна задача: воспитать не только знающего и работоспособного человека, но и полноценную личность, живущую осмысленно и одухотворённо, имеющую нравственное измерение своих слов и дел, приносящую пользу не только себе, но и ближним, равно как и своему Отечеству» [3].

С философских позиций взаимодействие и интеграция в сфере образования основываются *на идее целостности человека и окружающего его мира*. Эта идея оформилась первоначально в философии. Потом её развивали зарубежные и отече-

ственные педагоги Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, И. А. Сикорский и другие. В современной отечественной педагогике вопросам интеграции и взаимодействия в образовании посвящены работы М. В. Кларина, О. С. Газмана и других. Исследователи пишут о создании на основе интеграции культурного поля, служащего условием для развития активной жизненной позиции в процессе личностного становления. Следовательно, основанием интеграции и взаимодействия в сфере образования служит также *средовой подход*. Опирающийся на идеи, сформулированные в трудах философов, психологов, педагогов П. П. Блонского, А. А. Вербицкого, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева – данный подход подразумевает взаимодействие учебного заведения с социумом, включающим в себя различные социальные институты, субъекты социальных отношений, в том числе не связанные напрямую с образовательной деятельностью, благодаря чему, по мысли Н. Б. Крыловой, становится возможным создание более тонких по сравнению с авторитарной педагогикой педагогических ситуаций развития. О создании в учебном учреждении и вокруг него личностно формирующей культуросообразной среды с вовлечением в неё различных организаций, в том числе религиозных, пишет Н. Н. Никитина. Заключение о важности средового подхода для обоснования взаимодействия государственной образовательной системы и Церкви можно также сделать из работ И. А. Соловцовой, в которых раскрывается *ситуационный характер процесса духовного воспитания*. Кроме того, в исследованиях И. А. Соловцовой с философских позиций аргументируется продуктивность *целостно-гуманитарного подхода к духовно-нравственному воспитанию личности*, из чего вытекает необходимость интеграции различных (в частности светской и религиозной) образовательных парадигм.

Философские предпосылки, которые обусловливают допустимость и востребованность взаимодействия государственных образовательных учреждений и Церкви, выявляются при исследовании вопроса о содержании духовно-нравственного воспитания. Е. В. Бондаревская, С. В. Голубев, Л. А. Грицай, Н. Н. Никитина, М. В. Пухальская обнаруживают эти философские предпосылки в разделяемой и светской, и религиозной педагогикой концепции *ценностей* как духовно-нравственного ядра личности. Е. В. Глухих и С. И. Максименко, А. В. Рогова, И. А. Соловцова, С. В. Хомутцов обращаются в поиске оснований интеграции светской и церковной педагогики к *философской антропологии*. Это идея человека как культуросозидающего существа. А также к *философии экзистенциализма* – идее открытия подлинных смыслов, в первую очередь смысла жиз-

ни, за пределами индивидуального человеческого существования, в области трансцендентного бытия.

Таким образом, социальными предпосылками взаимодействия государственной образовательной системы и Церкви в духовно-нравственном воспитании личности являются особая роль Церкви в гражданском обществе и характер взаимоотношений государства и Церкви (диалог, сотрудничество, интеграция, взаимодействие). Философские предпосылки взаимодействия государственной образовательной системы и Церкви обнаруживаются в философской антропологии и философии экзистенциализма: это идея целостности человека и окружающего его мира, которая находит отражение в целостно-гуманитарном, средовом, аксиологическом подходах к воспитанию личности, идея человека культуро- и смыслосозидающего.

Библиографический список

1. Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей : материалы Международной науч.-практ. конф., Жировичи, 27 мая 2010 г. – Минск : Беларус. навука, 2010.
2. Петракова Т. И. Духовные основы нравственного воспитания : монография. URL: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=810 (дата обращения: 12.04.2012).
3. Святейший Патриарх Кирилл о духовно-нравственном воспитании молодежи. URL: http://www.mepar.ru/library/vedomosti/45/597 (дата обращения: 20.05. 2011).

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. Д. Ефимова
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребёнка д/с № 89, г. Белгород, Россия

Summary. In this article the author considers the question about the necessity of revival of the society of culture and spirituality. Formation and development of integral individuality of the child-a preschooler.

Key words: introduction to folk culture; folklore; ancient Orthodox holidays.

> Уклад слагается, формируется и закрепляется, прежде всего, и больше всего – в детстве.
>
> *И. А. Ильин*

Духовно-нравственное воспитание – одна из сложнейших и актуальных проблем, которая сегодня должна решаться всеми, кто работает с детьми или имеет к ним отношение. Что мы сейчас заложим в душу ребёнка, проявится позднее, станет его жизнью. Мы говорим сегодня о необходимости возрождения в обществе культуры и духовности, что связано непосредственно с воспитанием и развитием ребёнка до школы.

Сравнительно легко в детстве происходит усвоение социальных норм. Можно оказать большее влияние на поведение и чувства, если ребёнок ещё мал. Намного позднее происходит осознание критериев морали, чем формируются алгоритм социального поведения и нравственные чувства.

Обратиться к душе ребёнка, должны мы, педагоги. Воспитание его души – для будущего взрослого человека – это создание основы нравственных ценностей. Никогда не приведёт к желаемому результату воспитание нравственности не затрагивающее эмоции ребёнка. Именно в дошкольном возрасте, возрасте интенсивного развития межличностных отношений и чувств закладывается человечность – основа самого лучшего в людях, а навыки, образование, сноровку можно и позже приобрести.

Основой духовно-нравственного воспитания является культура семьи, общества и образовательного учреждения – той среды, в которой происходит развитие и становление, в которой живёт ребёнок. Культура – это система ценностей, закреплённая в традициях. Она необходима для поиска высших ценностей и для удовлетворения духовных потребностей. Обряды и праздники загадочное и удивительное явление народной культуры.

В православии лежат корни духовно-нравственного воспитания. Родом из Нового Завета все наши нравственные ценности – любовь к родителям, ближним и Родине. Религия проповедует уважение к старшим, скромность, честность, жертвенность, бескорыстность. Призывает к умению прощать, терпеть, уступать.

Национальная память постепенно к нам возвращается, и мы начинаем относиться по-новому к традициям, старинным праздникам, фольклору, декоративно-прикладному искусству, художественным промыслам, в которых народ оставил нам из своих культурных достижений самое ценное.

Забыты и давно не употребляются в разговорной речи изречения и старославянские слова, крайне редко используются поговорки, пословицы, потешки, которыми богат русский язык.

Задача педагога – соединить воспитание и обучение через изучение традиций нашей культуры, детям предоставить возможность познакомиться с культурным наследием наших предков.

Целью духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста является формирование целостной, совершенной личности в её гуманистическом аспекте.

Впервые пробуждающие душу ребёнка, воспитывающие в нём любознательность, чувство красоты, окружающие предметы должны быть национальные. С самого раннего возраста это поможет детям понять, что они – часть русского народа.

Богатейшим источником нравственного и познавательного развития детей является фольклор. Особенные черты русского характера сохранились как нигде, в устном народном творчестве.

Дети нашего дошкольного учреждения принимают участие в проведении народных обрядовых праздников, где осуществляется изучение детского фольклора (Рождество, Святки, День Петра и Февронии, Масленица, Пасха). Они читают стихи, заучивают колядки, играют в народные игры. Во время образовательной деятельности и на прогулках используем в своей речи, как пословицы, так и потешки. Наблюдаем за характерными особенностями времён года, погодными изменениями, поведением птиц. Эти наблюдения связаны с различными сторонами жизни человека и трудом.

Освоив народные традиции, дети узнают историю семьи своей, страны, традиции своего края игры, песни, народные праздники, промыслы.

Приобщение детей к ценностям народной культуры способствует развитию у них интереса к гуманизму, народной культуре, её духовным ценностям.

В наше время главное место в формировании высоконравственной, культурно образованной личности должны занять

народные традиции. Благодаря им, дети усваивают весь комплекс духовных ценностей – обычаи русского народа, нравы.

Приобщать детей к традиционным ценностям народной культуры – это труд, радость, приносящая бесценные плоды.

Библиографический список

1. Гладких Л. П. Основы православной культуры : науч.-метод. пособие для педагогов детских садов. – Курск, 2008.
2. Зязева Л. К. Мир детства в традиционной культуре. – М., 1993.
3. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа : учебно-метод. пособие. – СПб. : Детство-Пресс, 2004.
4. Юдин А. Б. Русская традиционная народная духовность. – М., 1994.

О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. Т. Пискарёва
Центр развития ребёнка детский сад № 24,
г. Ишим, Тюменская область, Россия

Summary. Much is written on the importance of the familiarizing of child with the culture of its people, since the turning to paternal heritage brings up spirituality, respect, pride for the earth, on which you live. Therefore to children it is necessary to know, to remember and to study the culture of its ancestors. Specifically, accent to the knowledge of the history of people, its culture will help subsequently with respect and interest to relate for the cultural traditions of other peoples

Key words: history; pride.

"Система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость". Так написано в проекте "Национальной доктрины образования в Российской Федерации".

О важности приобщения ребёнка к культуре своего народа написано много, поскольку обращение к отеческому наследию воспитывает духовность, уважение, гордость за землю, на которой живешь. Поэтому детям необходимо знать, помнить и изучать культуру своих предков. Именно акцент на знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание детей является одной из основных задач любого дошкольного образовательного учреждения.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время выходит достаточно много методической литературы по данному вопросу. Зачастую в ней освещаются лишь отдельные стороны духовно-нравственного воспитания детей в конкретных видах деятельности. И нет стройной системы, отражающей всю полноту данного вопроса. Видимо, это закономерно, поскольку чувство духовности многогранно по содержанию. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны.

Исходя из этого, перед работниками детских дошкольных учреждений стоит целый комплекс задач:

- воспитание у детей любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу;
- формирование бережного отношения к природе и всему живому;
- воспитание уважения к труду;
- развитие интереса к русским традициям и промыслам;
- формирование элементарных знаний о правах человека;
- расширение представлений о городах России;
- знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн);
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Данные задачи решаются во всех видах детской деятельности: на занятиях, в играх, в труде, в быту – так как воспитывают в ребёнке не только патриотические чувства, но и формируют его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

Духовно-нравственное воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие духовно-нравственных чувств.

Чувство Родины... Оно начинается у ребёнка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке. Это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением.

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления ещё не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности гражданина.

У каждого народа свои сказки, и все они передают от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружбу, взаимопомощь, трудолюбие. "Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, – писал К. Д. Ушинский, – и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа". Не случайно К. Д. Ушинский подчёркивал, что "... воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным". Он ввёл в русскую педагогическую литературу термин "народная педагогика", видя в фольклорных произведениях национальную самобытность народа, богатый материал для воспитания любви к Родине.

Таким образом, произведения устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию духовности личности.

Немалое значение для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребёнок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и со страной, её столицей и символами.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребёнком, наиболее доступные ему. Это может быть природа и мир животных (дома, детского сада, родного края). Или же труд людей, традиции, общественные события и др. Явления, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

Любой край, область, даже небольшая деревня не повторимы. В каждом месте своя природа, свои традиции и свой быт. Отбор соответствующего материала позволяет формировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край.

Родной город... Надо показать ребёнку, что родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Сорадость и сопереживание в детской картине мира. – М., 1999.
2. Галанов А. С. Психическое и физическое развитие от одного года до трёх лет : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. – М., 2000. – 61 с.
3. Гранкин А. Ю. Семейная педагогика в России во второй половине XIX–начале XX века. – Пятигорск, 1996.

4. Заслуженюк В. С., Семиченко В. А. Родители и дети: Взаимопонимание или отчуждение? Книга для родителей. – М., 1996. – 190 с.
5. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. “Новые дети”. Кн. для родителей и педагогов. – М., 2000. – 221 с.
6. Петракова Т. И. Духовные основы нравственного воспитания. – М., 1997. – 96 с.
7. Сысенко В. А. Процесс социализации ребёнка в семье // Воспитать человека : сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В. А. Березиной, О. И. Волжиной, И. А. Зимней. – М., 2002. – С. 364.
8. Тубельская Г. Н. Детские праздники в семье. – М., 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Н. Б. Булгакова
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребёнка – д/с № 89, г. Белгород, Россия.

Summary. In this article the question of an urgency of formation of spiritual and moral qualities of preschool children, uses of museum pedagogics in work on this direction is considered, forms and work methods are offered.

Key words: spiritual and moral qualities; museum pedagogics; preschool child.

В настоящее время Россия переживает один из непростых исторических периодов. Сейчас материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности. Сложившееся положение требует формирования основ моральных качеств уже в дошкольном детстве. Ведь дошкольный возраст – фундамент общего развития ребёнка, стартовый период всех высоких человеческих начал. Сохранить человеческое в наших детях, заложить нравственные основы, которые сделают их более устойчивыми к нежелательным влияниям, научить их правилам общения, умению жить среди людей – главные идеи воспитания духовно-нравственных качеств личности.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание определены как приоритетные направления деятельности органов государственной власти, местного самоуправления, учреждений образования, культуры, молодёжной политики Белгородской области. Разработана долгосрочная целевая программа

«Духовно-нравственное воспитание населения Белгородской области» на 2011–2013 годы. Поэтому, реализуя региональный компонент основной общеобразовательной программы нашего дошкольного образовательного учреждения с целью формирования духовно-нравственных качеств личности, мы используем различные средства.

Одним из таких средств является этнографический музей «Родные истоки», который создан в детском саду в 1995 году. В экспозиционном зале музея воссоздан интерьер крестьянской избы конца XIX–начала XX вв. Здесь представлены материалы и орудия мужского и женского крестьянского труда, народные игрушки, одежда, инструменты рукоделия, кухонная утварь, предметы быта, предметы религиозного культа. Экспонаты были привезены из разных уголков Курской и Белгородской области. Музей постоянно пополняется новыми экспонатами. В настоящее время насчитывается более 55 экспонатов, имеющих историческую ценность.

В дополнение к основным экспонатам, в «избу» были помещены предметы, имитирующие натуральный быт. Например, печь, сундук, ткацкий станок, кукла Белгородочка. Её одежда, головной убор, украшения – копия женского русского народного костюма Белгородской области. Так как в нашей коллекции элементы одежды, украшений и головных уборов представлены мало, кукла является необходимым экспонатом для ознакомления дошкольников с русским народным костюмом.

Для эффективной работы музея разработана «Программа деятельности», основные задачи которой – формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию; уважение к своей нации, понимание своих национальных особенностей; формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа и толерантного отношения к представителям других национальностей (к сверстникам, их родителям, соседям и другим людям), воспитание свободной и творческой личности, осознающей свои корни, национальные истоки и способной ориентироваться в современном мире.

При воспитании детей используются различные формы работы:

– интегрированные занятия;

– экскурсии;

– занятия-путешествия в историю отдельных вещей и традиционного быта в целом (история самовара, утюга, сундука);

– занятия на основе нетрадиционной организации и представления программного материала – урок мудрости, урок мужества, урок любви, занятие-презентация;

– занятия с использованием фантазии (занятие-сказка, занятие-сюрприз);

– беседы, соревнования, игры, конкурсы, турниры, викторины, репортажи.

Целый ряд занятий построен в форме инсценировок. Это посиделки, где дети как бы становятся участниками событий, на которых не только веселились, но и работали. К занятиям в музее широко привлекается фольклорный материал: народные песни, хороводные и подвижные народные игры, пословицы, поговорки, загадки. Информация, полученная на таких занятиях, включается воспитателями в различные виды практической деятельности детей. Занятия в этнографическом музее детского сада дополняются посещением городского музея русской народной культуры один раз в месяц в течение всего года.

Эффективными методами, используемым в нашей работе, являются экспериментирование и проектирование. При ознакомлении с историей вещей и техническим прогрессом, дети на практике изучают свойства таких осветительных приборов, как лучина, лампада, свеча, керосиновая лампа; при знакомстве с понятием «изобретение» пробуют изобрести новые предметы, фантазируют. Метод проектов даёт возможность ребёнку проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Помимо основной образовательной деятельности осуществляется и дополнительная образовательная деятельность с дошкольниками в рамках этнохудожественного кружка «Белогорушка», который функционирует 2 раза в неделю с детьми старшего дошкольного возраста.

Обращение к праздникам народного календаря является одной из самых эффективных форм работы с детьми в силу многофункциональности народного календаря: это и передача знаний из поколения в поколение, и сплочение участников события в единый коллектив, и формирование духовно-нравственных качеств, и уважение к народной культуре. В детском саду традиционно проводятся Осенины, Рождество, Святки, Масленица, Пасха, Троица; День семьи, любви и верности.

Использование средств музейной педагогики позволило адаптировать детей к современной жизни, расширить духовно нравственные представления детей. Новая информативная среда предоставила детям возможность сопереживания общих впечатлений с другими детьми и взрослыми, возможность продуктивного отражения полученных впечатлений, переживаний в самостоятельной и совместной с взрослыми творческой деятельности. Таким образом, за последние три года мы убедились в том, что в результате активного использования средств музей-

ной педагогики наблюдается рост духовно-нравственного воспитания детей.

Библиографический список

1. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. Программа : учебно-методическое пособие. – СПб. : Детство-Пресс,1998.
2. Музейная педагогика. Из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. – М. : ТЦ «Сфера», 2006.
3. Рыжова Н., Логинова Л., Данюкова А. Мини-музей в детском саду. – М. : Линка-Пресс, 2008.
4. Ботякова О. А. и др. Российский этнографический музей – детям : методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. – СПб : Детство-Пресс, 2001.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ИММУНИТЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Л. П. Елькина
Детская картинная галерея, г. Магнитогорск, Челябинская область, Россия

Summary. This article dwells upon energy and information fairy tale impact on development of consciousness among students of primary age. Fairy tale as a storage of sociocultural experience becomes the means of moral immunity formation. Protective mechanism – “moral immunity”- of the primary school student is being formed at the fairy tale lessons of the supplementary educational establishment ‘Child picture-gallery’. The article covers the importance of energy and information space of fairy tale in sociocultural tradition.

Key words: psychological and pedagogic innovations of primary school age; energy and information space; sociocultural experience; moral immunity.

«Все начинается с любви», а детство начинается со сказки. Сказка формирует первое мироощущение ребенка, через сказку ребенок знакомится с разнообразными сторонами жизни: добром и злом, коварством и любовью, трудом и ленью. Словом, все жизненные ситуации, коллизии и способы выхода из них запечатлела народная мудрость. Почему бы и нам, современным людям, не воспользоваться народной мудростью целенаправленно, в воспитательных целях применительно к младшему школьному возрасту, тем более он обладает психолого-педагогическими новообразованиями, которые работают на

расширение сознания ребенка. Нас интересуют следующие психологические особенности:

– перестройка познавательных процессов – развитие произвольного внимания, восприятия, памяти;

– развитие мышления (словесно-логическое и рассуждающее мышление на уровне конкретных понятий);

– развитие саморегуляции поведения и воли.

Для этого возраста сказка становится универсальным средством в воспитании всего внутреннего мира ребенка. Кларисса Эстес рассуждает о значении сказки: «Сказка гораздо старше, чем искусство и наука психологии, и всегда будет оставаться старшим членом управления, сколько бы времени ни прошло». По мнению исследовательницы «возможности сказки огромны, поскольку она способна закрывать некоторые психические врата и выходы Эго» [4]. Процесс слушания сказки – это внутренняя работа всего организма ребенка, к которому он психофизически готов. Ведь сказка – это своеобразный энергоинформационный континуум, где слово, образ, интонация неразрывны, формируют интуитивное мышление. Интуитивное мышление как проводник вводит сознание ребенка в пространство сказки, и тогда он учится «слышать наставления и приобретать знания». Таким образом, в душе, в сознании и бессознательном ребенка формируется «банк жизненных ситуаций», к которому в любой критический момент сознание может обратиться за помощью. Ученые-физики доказали, что сознание как энергоинформационная система способно самодействовать либо взаимодействовать. Это доказательство углубляет понимание влияния сказки «будто это мы внутри них, а не они вне нас. Мы входим в сказку через дверь внутреннего слуха. Звучание ее слов затрагивают слуховой нерв, который пересекает основание черепа и входит в ствол головного мозга пониже варолиева моста. Оттуда слуховые импульсы передаются наверх, в сознание» [4]. И здесь немаловажны интонация, слово, голос, жест рассказчика, а также организация деятельности ребят после прослушивания сказки. Во-первых, обязательно эмоциональное, оценочное обсуждение главных героев, их действий, и т. д. Нужно дать возможность порассуждать, высказать свое мнение, пофантазировать на различные темы или варианты завершения сказки. Во-вторых, сказка (или ее фрагмент) должна воплотиться в предметную деятельность – это может быть рисунок, театрализация либо другое действие. Важно, что «вкус» сказки повлиял позитивно на психосоматическое состояние младшего школьника.

Отметим еще один немаловажный эффект сказки в развитии саморегуляции поведения и воли первоклассника, для ко-

торого новая социальная роль психологически трудна. И что же делает сказка? Она приводит в движение внутреннюю жизнь, и это важно, «когда внутренняя жизнь запутанна, стеснена или загнана в угол. Сказка смазывает петли и засовы, вызывает прилив адреналина, указывает выход наружу, вверх, или вниз к нашей беде; прорезает прекрасные широкие двери в, казалось бы, ранее глухой стене, открывает пути в царство грез, к любви и знанию, назад к нашей подлинной жизни» [4].

Пространство сказки ненавязчиво, метафорично действует на сознание ребенка, и он учится владеть собой, то есть запускается механизм «внутренней добровольной напряженности» [1], которая раскрывает способности личности к саморазвитию и появлению новых моделей поведения, культуры.

Почему мы сейчас обращаемся к социокультурной традиции как к основе для формирования так называемого нравственного иммунитета. В системе сказкотерапии исследованием «нравственного иммунитета» занимается Дмитрий Кудзилов. Он пишет: «Под «нравственным иммунитетом» следует понимать совокупность свойств личности духовного, морального и нравственного характера, направленных на конструктивную самореализацию и эффективную психологическую невосприимчивость (резистентность) индивида к деструктивным воздействиям окружающей среды. В этом случае под деструктивным воздействием окружающей среды понимается воздействие духовного, ментального и эмоционального характера».

Наше российское информационное пространство подвергнуто искажению. Ребенку трудно самому разобраться в нахлынувшей на него информации, какого она качества? Именно поэтому необходимо формировать «нравственный иммунитет», который является специфичным и действует как защита против транслируемой на личность деструктивной информации.

Роль сказкотерапии в запуске механизма защиты личности огромна. Она передает Традицию.

Современный философский словарь: «Традиция» (от лат. – передача, придание) – это информация, транслирующая социокультурный опыт».

В социокультурном опыте заложена информация о том, как в прошлом люди жили, трудились, радовались и как действовали в беде и горе. Проживая сказку, ребята приобщаются к опыту предков и выбирают из многообразия явлений сознательное и нравственное поведение.

Сказка, как «придание старины далекой», ее энергоинформационное воздействие на сознание, чувства, душу формируют нравственный иммунитет личности.

Библиографический список

1. Ахиезер А. С. Социокультурная динамика России // Полис. – 1991. – № 5.
2. Зинкевич Т. Д. Тренинг по сказкотерапии. Развивающая сказкотерапия. Сборник программ. – СПб. : Речь, 2000.
3. Подопригора А. С., Подопригора С. Я. Философский словарь. – М., 2010. – 562 с.
4. Эстес К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – София, 2007.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КУРСА «ВОКРУГ ТЕБЯ – МИР»

Г. И. Егорова, Ю. В. Хрулева, И. А. Лебедькова
Средняя общеобразовательная школа № 101
с углубленным изучением отдельных предметов,
г. Нижний Новгород, Россия

Summary. The article is devoted to the moral education of pupils by the means of metholodical complex «The World around You». For examples we examine several (literary) works idealogical content of which is aimed towards forming such values as: morals, ethics, compassion, humanism, education and love.

Key words: complex «The World around You»; morals; ethics; compassion; humanism; education and love.

В современном образовании особая роль отводится духовно-нравственному воспитанию личности. В связи с этим возросла значимость предметов гуманитарного цикла вообще и литературы в частности. Именно литература обладает широкими воспитательными возможностями: она наиболее полно развивает духовную, культурную, социальную сферы личности. Ни в одной из форм человеческой деятельности нравственная сторона жизни не выступает с такой полнотой, как в художественном произведении, поэтому воздействие литературы на моральное становление личности велико и разносторонне.

В нашей школе в классах с углубленным изучением литературы и иностранного языка, помимо учебного предмета «Литература», ведётся преподавание курса «Вокруг тебя – мир», целью которого является формирование системы нравственных ценностей обучающихся. В данном учебно-методическом комплексе, который рассчитан на 4 года, соединяются цели формирования гуманистического мировоззрения и нравственного воспитания с частными, способствующими литературному образованию. Си-

стема нравственно-эстетических и социальных представлений и чувств задаётся отбором произведений художественной литературы. Приведём несколько наглядных примеров.

В 5 классе обучающимся предлагается сказка О. Уайльда «Мальчик-звезда». Изучение данного произведения направлено на формирование таких ценностных ориентаций младших школьников, как милосердие, сочувствие, отзывчивость, совестливость, терпимость, гуманность, тактичность. Роль педагога на данном занятии велика. Он должен подвести пятиклассников к пониманию того, что красота человека в гармонии его внешности и внутреннего мира, показать необходимость для человека отвечать за свои слова и поступки. А также побудить учащихся задуматься над тем, что красота может нести миру и как нелегко быть человеком, которого считают некрасивым. В конце урока обучающимся можно предложить написать сочинение-миниатюру на тему «Какого человека мы называем красивым?».

Духовно-нравственной проблематике посвящён рассказ Е. Носова «Белый гусь». В центре произведения образ птицы, сопрягаемый автором с образом семьи, члены которой готовы пожертвовать своей жизнью ради спасения близких. Отцовский подвиг белого гуся позволяет школьникам выявить положительные черты характера человека, дать одухотворяющий пример из жизни птиц.

Умению увидеть, почувствовать, впитать красоту природы так, чтобы душа воспарила и человек потянулся к горным вершинам, полевым цветам, лесным ягодам, посвящена лирическая миниатюра В. Крупина «Сбрось мешок!».

Знакомство учеников 7 класса с рассказом Б. Екимова «Возвращение» способствует осмыслению такой нравственной ценности, как «надежда». В ходе урока обучающиеся не только понимают авторский смысл слова «надежда», но им самим предоставляется возможность конструирования собственного осознания этого слова. Выстраивается целая цепочка: бабушка видит надежду в Богородице (это даёт ей силы жить), девочка – в бабушке (это помогает ей оставаться человеком, несмотря на родителей-пьяниц), у матери появляется надежда на избавление от алкогольной зависимости.

В конце 8 класса школьники изучают довольно сложное произведение – рассказ А. Платонова «Третий сын». Подробно анализируется идейно-тематическое содержание произведения. За трагическим событием (смерть матери) скрыта глубокая мысль о том, что жизнь включает в себя все состояния духа: и страдание, и тоску, и память, и любовь. По мнению писателя, ничем нельзя разделить людей, в том числе и смертью. И когда

в финале рассказа вновь возникает образ «шести могучих людей», к их силе прибавляется духовность.

Духовная метаморфоза героини «Рождественского рассказа» В. Токаревой помогла ей, наконец-то, избавиться от давней обиды и жажды мести. Милосердие, умение прощать – вот те душевные качества, которые позволяют человеку воспринимать жизнь во всей её полноте, радоваться ей.

Отсюда можно сделать вывод. В современной педагогической науке нравственное воспитание школьников является одним из приоритетных направлений деятельности образовательного учреждения. На наш взгляд, во многом становлению общей духовной картины внутреннего мира каждого обучающегося как личности способствует учебно-методический комплекс «Вокруг тебя – мир», непосредственно ориентированный на воспитание у школьников законов человеческой морали, нравственно-этических норм.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Ю. Ф. Зигангирова
Казанский приволжский (федеральный) университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. This article is devoted to the problems of student's moral potential. The humanitarian disciplines permit to affect on pupil, his moral values, such as toleration, reflection and others.

Key words: moral potential; humanitarian disciplines; moral values.

Формирование духовно-нравственного потенциала учащихся-подростков было и остаётся актуальной проблемой на протяжении многих лет. В разное время педагогический аспект воспитания нравственных ценностей затрагивался в исследованиях В. И. Андреева, Е. В. Бондаревской, З. И. Васильевой, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского и других. В настоящий момент в соответствии с ФГОС основами духовно-нравственной культуры являются готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию; становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести, воспитание нравственности, основанной на свободе совести… [2].

Воспитание нравственных ценностей происходит в течение всей жизни человека, однако наиболее сензитивным периодом в воспитании ценностей является подростковый возраст,

который традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Наибольшее количество детей с так называемой «школьной дезадаптацией» приходится на основную ступень школы (5–9-е классы) [3, с. 98]. Это дети, не умеющие приспособиться к школе,

Нравственное воспитание школьников (согласно Е. В. Бондаревской) – процесс сознательного и целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов, требующий волевых усилий и профессиональной компетентности воспитателя и превращающих внешние модели поведения во внутренние реальные устойчивые нравственные навыки, привычки, нравственное осмысление поступков и убеждений воспитанников на основе гуманно-личностного подхода [1]. Перед учителем стоит задача развить следующие нравственные ценности личности учащегося-подростка: эмпатийность (способность к сопереживанию, сочувствию), толерантность (способность принимать чужие точки зрения), конструктивность (или неконфликтность – доброжелательная настроенность на кого-либо или на что-либо), совместность (способность воспринимать свою жизнь в контексте жизни вообще, расценивать себя как часть целого), рефлексивность (способность к самоанализу); в этом большую роль играют средства гуманитарных дисциплин, в том числе литературы.

Изучение литературы – приобщение учащихся к искусству слова, богатствам русской и зарубежной классической литературы – позволяет формировать духовные потребности, нравственные убеждения подростков. Основа уроков литературы – работа с текстом художественного произведения, обеспечивающая развитие творческого воображения, эмоциональной сферы, самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся. Доминирующим видом деятельности учеников является восприятие рассказа учителя и ответов одноклассников. Активное включение учеников в ход работы происходит благодаря дискуссии, когда каждый участник выражает своё собственное отношение к обсуждаемой проблеме. Дискуссия позволяет выяснить отношение ребят к той или иной нравственной проблеме, повлиять на восприятие ситуаций. Излагать свои мысли и своё эмоциональное мировоззренческое отношение вслух и письменно, воспринимать поэтические и прозаические произведения на слух и вдумчиво, сопереживая, читать, – всё это позволяет раскрыться учащимся. Необходимо направлять деятельность учащегося так, чтобы нравственные идеалы приобретали личностный смысл, становились собственным, пережитым. Например, при изучении рассказа И. С. Шмелева «Как я встречался с Чеховым. За карасями» важно представить писателя как человека, рассказать о его детстве, о ранней потере отца, о вере и её роли в жизни любого

человека, о трудностях в школе, педагогах, которые помогли ему реализовать в себе творческий потенциал, о вынужденной эмиграции из страны. Для этого оптимально использовать презентацию, наглядно демонстрирующую данные положения. Беседа по просмотренной презентации позволяет оценить степень освоенности материала и личное отношение учащихся к таким понятиям, как религиозность, сиротство, эмиграция и т. д. Обсуждение особенно проблемных вопросов можно продолжить на уроках внеклассного чтения или во время классных часов.

Таким образом, через сопереживание и рефлексию учащиеся развивают собственные нравственные ценности. В формировании нравственного потенциала большое значение приобретает выработка у учащихся способности сопереживать героям литературных произведений, «переживать» вместе с героями события прочитанных книг, осмыслять их поступки.

Библиографический список

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : в 2-х кн. / под общ. ред. И. А. Зимней. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн.1. – С. 27–32.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с. – Стандарты второго поколения.
3. Кульневич С. В. Педагогика личности. – 3-е изд. – Ч. 1; Стратегия и тактика личностного воспитания / С. В. Кульневич. – Воронеж, 1997. –184 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

М. В. Сидоренко
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь

Summary. The given work revealed studying of features of moral development of modern teenagers 13–17 fly estimated developments of moral consciousness of teenagers of advanced age. For a writing of given article the data of 3 references was used.

Key words: morality; spirituality; moral consciousness; value orientations.

Актуальность

Радикальные изменения, происходящие в жизни нашего общества, в том числе в сфере образования, требуют всестороннего осмысления и принятия конкретных решений и мер. От-

чуждение человека от подлинной духовной культуры, национальных корней и традиций, от веры, привело к кризису общественного сознания, выразившему в крайне неблагоприятной общественной атмосфере: усилении криминогенности общества, росте преступности (в том числе детской), насилия, открытой пропаганде распущенности нравов. Особенно сложная ситуация складывается в подростковой и молодёжной сфере. Исследователи отмечают в их среде такие тенденции, как нарастание индивидуализма, противопоставление себя другим людям. Наряду с девальвацией ценностей, связанных со служением обществу, государству происходит снижение доверия к старшему поколению, переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение. Материальные блага стали занимать значительно больше места в желаниях школьников, культура и образование отодвигаются на периферию их ценностных ориентаций [1].

Проблема ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в отроческие годы. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределённости, крушении авторитетов. В подростковый период осуществляется переход от сознания к самосознанию. Поэтому возникает задача такой целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Особая роль в её решении принадлежит духовно-нравственному воспитанию, направленному на формирование эмоционально-мотивационной сферы личности. Школа предоставляет уникальные возможности для целенаправленного воздействия на личность. Мир морали затрагивает глубинные основы человеческого существования, он достаточно тонок и интимен. Поэтому можно сказать об участии педагога в формирования нравственной культуры личности [2].

Большое значение для духовно-нравственного воспитания личности имеют социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмыслено и управляемо. Огромное и основополагающее значение для формирования духовно-нравственной личности оказывает воспитание в семье. Семья – главный помощник, как в профессиональном, так и в личностном становлении. В семье закладывается фундамент личности растущего человека, и в ней же происходит его развитие и становление как гражданина. Темпы и характер раз-

вития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Поэтому воспитание человека, формирование свойств духовно-развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития государства, что является актуальным вопросом в настоящее время [3].

Цель исследования

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей нравственного развития современных подростков 13–17 лет.

Задача исследования – оценить уровень развития морального сознания подростков старшего возраста.

Гипотеза исследования: в подростковом возрасте можно выделить определённые этапы нравственного развития личности, связанные с развитием и формированием нравственного самосознания и системы ценностных ориентаций. На этих этапах нравственное самосознание и ценностные ориентации как компоненты нравственной сферы личности имеют свои характерные особенности, тесно связанные с возрастными новообразованиями, задачами и этапами социализации человека.

Материалы и методы исследования

Исследования проходили в ГУО СОШ № 2 Гомеля имени Г. М. Склезнева. В исследовании учувствовало 260 учащихся 13–17 лет.

В соответствии с поставленными задачами был применён комплекс методик, направленный на выявление особенностей различных компонентов ответственности. В их числе: методика оценки уровня развития морального сознания по Колбергу, многофакторное исследование личности, вопросник Р. Кэттелла (фактор G), наблюдение, беседы с детьми, учителями, родителями, обобщение независимых характеристик и др.

Результаты исследования и их обсуждение

При проведении исследований выявился низкий процент (среди опрошенных) учащихся, которых затрагивают вопросы нравственности – лишь 42 %. У них наблюдался низкий уровень морального сознания. При исследовании главных ценностных ориентаций подростков выявилось 5 наиболее обсуждаемых и актуальных тем. Это личностное отношение опрошенных к самим себе (56 % юношей и 61 % девушек), будущая жизнь и деятельность (76 % юношей и 71 % девушек), любовь и семья (21 % юношей и 67 % девушек), этические нормы поведения (16 % юношей и 35 % девушек), ролевая и половая идентификация (36 % юношей и 59 % девушек). Наименее обсуждаемые темы: религия (только 9 % респондентов тему считают важной), во-

лонтёрские движения и помощь ближним (12 %), вредные привычки (13 %).

По опроснику Р. Кэттелла выявлены конституционные факторы респондентов. Фактор А – «замкнутость – общительность» (46 % юношей и 78 % девушек); В – «интеллект» (49 % юношей и 52 % девушек); С – «эмоциональная устойчивость» (87 % юношей и 47 % девушек); Е – «доминантность – подчинённость» (76 % юношей и 74 % девушек); F – «экспрессивность» (25 и 23 %); G – «нормативность поведения» (31 и 53 %); Н – «смелость» (65 и 71 %); I – «чувствительность» (54 и 91 %); L – «подозрительность – доверчивость» (45 и 34 %); М – «практичность» (88 и 45%); N – «дипломатичность» (77 и 54%); О – «уверенность в себе» (46 и 66 %); Q1 – «Консерватизм» (87 и 64 %); Q2 – «конформизм» (31 и 13 %); Q3 – «самоконтроль» (57 и 44 %); Q4 – «напряжённость» (76 и 54 %); MD – «адекватность самооценки» (23 и 31 %).

Выводы

1. У учащихся 13–17 лет наблюдается низкий уровень морального сознания, духовно-нравственных основ воспитания, этических качеств;

2. Главными ценностными ориентирами подростков является: личностное отношение опрошенных к самому себе, будущая жизнь и деятельность, любовь и семья, этические нормы поведения, ролевая и половая идентификация. Наименьшие ценности представляют: религия, волонтёрские движения и помощь ближним, вредные привычки. На эти ценностные ориентиры необходимо обратить особое взимание при проведении занятий с учащимися, так как они являются основополагающими в духовно-нравственном воспитании;

3. Необходимо введение в программы школ занятия по нравственно-духовному воспитанию учащихся. Занятия должны начинаться ещё с младшей школы.

Библиографический список

1. Царик И. А. Нравственно-правовое воспитание подростков с разной направленностью поведения // Проблемы воспитания в национальной школе : сб. науч. ст. – Мн., 1996. – С. 45–56.
2. Чигирь А. А. Нравственное воспитание подростков в современной школе // Студенческая наука как фактор личностного и развития будущего специалиста. – Мн., 2006. – С. 53–55. – Библиогр. : с. 55.
3. Зелинский К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 213–219.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

О. Ю. Голубева
Казанский государственный университет культуры и искусств, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. The article deals with the spiritual and moral development specialist. Indicates the relevance of studying the individual components of the spiritual representatives of various professions. The relationship of the spiritual level with the attitude to his profession.

Key words: moral qualities and spiritual level; attitude to the profession; value orientation.

В прикладных областях психологии в последнее время всё чаще поднимаются вопросы духовного становления личности. Так, в психологии труда проблемы духовно-нравственного развития профессионала рассматриваются в работах А. С. Макаренко, В.А. Пономаренко, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой и др. Указывается, что третью часть своего времени почти каждый взрослый человек посвящает выбранной профессии. Профессия придаёт жизни человека подлинную ценность, но труд должен быть нравственно окрашен (А. С. Макаренко). Духовность труда – это выражение того, на что способен человек в периоды своих творческих возможностей, духовность – условие и следствие успеха деятельности (В. Д. Шадриков).

В психологии отмечается влияние профессии на личность, называемое профессиональной деформацией. Детальный анализ имеющихся причин профессиональной деформации сотрудников милиции позволил утверждать, что практически во всех исследованиях (В. Л. Васильев, В. В. Волков, А. В. Дулов, Б. Д. Новиков и др.) указывается на недостаточную развитость морально-нравственных качеств, которые проявляются как следствие низкого духовного уровня. Логично напрашивается вывод о необходимости определения духовного уровня людей различных профессий и поиски способов для его повышения.

Духовность – это «поиск, практическая деятельность, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины для самоопределения» (В. П. Зинченко) [4]. Если обратиться к средневековью, где духовность понимали, как стремление делать добро и стремление к истине, можно отметить, что исследователи связывали добро с эмоционально-волевой сферой личности, а стремление к истине – с интеллектуальной. Стремление к добру обобщает всё хорошее в человеке. Тогда оно включит в себя:

1) те морально-нравственные (этические) качества человека, которые ведут к этому;

2) те ценности, которые способствуют движению к «хорошему» (т. е. добру);

3) те отношения, которые человек демонстрирует ко всему, что его окружает, в том числе и к тем сферам профессиональной деятельности, которые соотносятся с видами объектов. Имеются в виду другие люди, знаки, техники и т. д., на базе которых и сложилось пять типов профессий. Назовём их. «Человек – техника». «Человек – природа». «Человек – знак». «Человек – художественный образ». «Человек – человек». Исходя из вышесказанного, можно предположить, что духовность человека, участвующего в трудовой деятельности, может быть раскрыта через анализ следующих характеристик духовности: морально-нравственные качества личности, которые могут иметь в пределе позитивную и негативную направленность; система ценностных ориентаций, в которой духовные и материальные ценности присутствуют в единстве того, что значимо для человека; отношение к своей профессии, которое может быть ориентировано на принесение пользы людям, обществу, что является проявлением или извлечение собственных корыстных выгод, что далеко от духовности [3].

Профессии, которые необходимы для определения духовного уровня их представителей, отбирались согласно классификации Е. А. Климова. В каждой из пяти систем было взято по две профессии. Таким образом, получилось десять профессий, которые представляли 480 человек. Их профессии: биологи-экологи, врачи-ветеринары, автослесари, швеи-мотористки. А также бухгалтера, конструкторы, столяры-краснодеревщики, архитекторы, учителя, милиционеры.

С помощью статистического сравнения по Т-критерию Стьюдента данных, полученных по методике «Добро-Зло», были выявлены профессии, чьи представители имеют наибольшее и наименьшее количество позитивных и негативных морально-нравственных качеств, обладают высоким или низким уровнем духовности развития [1].

Исследование позитивных и негативных морально-нравственных качеств. Согласно данным статического анализа наиболее добродетельными из всех исследуемых представителей профессий являются конструкторы ($x_{ср}$=125), т. е. они обладают наибольшим числом позитивных морально-нравственных качеств, таких как «самовоспитанность», «тактичность», «самообладание», «великодушие», «раскаяние», что может быть связано с созидательным смыслом, который вложен в профессию «конструктор». Наибольшим числом негативных

морально-нравственных качеств обладают врачи-ветеринары ($x_{ср}$=97). Они чаще всего проявляют такие качества, как «коварство», «лесть», «цинизм», «лицемерие». Это может быть связано со спецификой работы в колхозах, где врач-ветеринар является уважаемым человеком и может пользоваться всеми благами (продукты, лекарства). Поэтому для получения престижного места работы ветеринары проявляют вышеназванные качества. Доминирующие позитивные и негативные качества других представителей профессии представлены в таблице.

Таблица 1

Соотнесение проявлений духовности – бездуховности с видами профессий испытуемых и численных показателей духовных характеристик

Виды профессий	Позитивные морально-нравственые качества	Негативные нравственые качества	Отношение к своей профессии	Доминирующие ценности	Показатель-тель-духовости Хср
Биологи	Человеколюбие и скромность	Отсутствие чувства юмора	Возможность духовного совершенствования себя и своей деятельности	Высоконравственная жизнь	53
Столяры	Честность	Обидчивость	Возможность принести пользу	Семья	45
Учителя	Самовоспитание	Несамокритичность	Возможность принести пользу	Семья	37
Бухалхалтера	Ответственность	Убежденность в своей правоте	Познавательный процесс	Семья	34
Автослесари	Обязательность	Несдержанность	Познавательный процесс	Семья	33
Контруктоpы	Великодушие	Честолюбие и тщеславие	Признание в обществе	Престижная машина	30
Архитекторы	Бескорыстие	Обидчивость	Престижная работа	Искусство	25
Ветеринары	Самообладание	Коварство и лицемерие	Источник карьерного роста	Карьера	4
Милиционеры	Способность к самопожертвованию	Грубость, способность оскорбить другого	Возможность использования служебного положения	Забота о физическом здоровье	-3

Швеи	Доверие к людям	Зависть	Источник материальных благ	Наличие большого количества денег	-9

Определение духовного уровня. Согласно тесту «Добро-Зло» [3], сопоставляя количества добродетельности и злонамеренности, можно вычислить духовный уровень личности. После проведённого статистического анализа было замечено, что в четырёх системах профессий «человек – природа», «человек – художественный образ», «человек – человек», «человек – техника» различия между двумя профессиями, входящими в одну систему находятся на уровне значимости $p = 0{,}001$, что может объясняться тем, что представители двух профессий, входящих в одну систему, имеют духовность со знаком плюс, но также в силу дуального характера духовности имеют духовность со знаком минус, которая поступает как антипод положительной духовности.

Кроме этого, у представителей десяти профессий было выявлено их отношение к своей профессии и определены значимые ценности.

Исследование характеристик профессий. Список характеристик профессий составлялся на основе представлений испытуемых о своей профессии. При анализе бесед с испытуемыми были выявлены десять основных характеристик профессий: это профессия как:

– возможность духовного совершенствования себя и своей деятельности;
– возможность использования служебного положения;
– возможность принести пользу обществу;
– источник карьерного роста;
– источник материальных благ;
– познавательный процесс;
– престижная работа;
– привычка;
– процесс общения;
– способ признания в обществе.

Эти характеристики были предложены для ранжирования представителям десяти профессий. В результате получилось целостное представление об отношениях людей различных профессий к своей профессиональной деятельности. Доминирующие характеристики профессии представлены в таблице. В ходе исследования была отмечена взаимосвязь уровня духовности с тем, как человек воспринимает свою профессию и для достижения каких целей он работает. Так, биологи, которые имеют самые высокие показатели духовности, считают, что наиболее

важным в их профессии является забота о своём духовном росте, т. к. без духовного самосовершенствования человек не может более полно проявить себя служению на благо общества. Далее, по мере снижения показателей духовности, наблюдается замещение духовных ценностей в профессиональной деятельности материальными. Если столяры и учителя признают значимой характеристикой профессии «возможность принести пользу обществу», то бухгалтера и автослесари считают, что сначала им необходимо узнать что-то полезное для себя и только потом думать о «пользе обществу». Конструкторы и архитекторы ориентируются полностью на свои потребности, выделяя, прежде всего, свои интересы (для конструкторов важно получить признание в обществе любой ценой, а архитекторам нравится работать только потому, что их профессия считается престижной в обществе) и только потом – интересы других людей. Но ценности материального характера в обеих профессиях выражены ещё недостаточно сильно. У ветеринаров с ещё более низкими показателями также происходит ориентация на свои интересы: самым важным в своей профессии они считают достижение «карьерного роста», а ценности материального характера всё больше довлеют над ценностями духовного характера. У милиционеров и швей интересы духовного характера окончательно вытесняются материальными интересами [2].

Исследование ценностных ориентаций. Ценностные ориентации являются важными показателями духовной или материальной направленности человека. Предлагается авторский вариант методики выявления ценностных ориентаций личности, чётко разграничивающий духовные и материальные ценности. Список духовных и материальных ценностей составлялся на основе данных «святоотеческой» литературы и был откорректирован экспертной выборкой, состоящей из священников и кандидатов и докторов педагогических наук, общей численностью 120 человек, не входящих в число представителей десяти исследуемых профессий.

К духовным ценностям были отнесены высоконравственная жизнь, искусство, литература, любовь к ближнему, постоянное усовершенствование своих профессиональных знаний, природа, работа как удовольствие, религиозные убеждения, семья, служение на благо Отечества.

К материальным ценностям – изысканная пища, карьера, любовь к комфорту, модная одежда, наличие большого количества денег, особая забота о своём физическом здоровье, планирование будущей жизни, престижная машина, работа ради денег, элитное жильё.

Наиболее значимые ценности людей различных профессий представлены в таблице. В ходе анализа ценностных ориентаций представителей десяти видов профессий было подтверждено положение о взаимосвязи ценностей с уровнем духовности человека: биологи, обладающие самым высоким духовном уровнем ($x_{ср}$ = 53), среди других представителей в первой десятке значимых ценностей выделяют десять духовных ценностей. Далее, по мере снижения духовного уровня, наблюдается снижение числа духовных ценностей из первой десятки значимых ценностей: так, у столяров ($x_{ср}$= 45) и у учителей ($x_{ср}$ = 37) остаётся уже девять духовных ценностей. У бухгалтеров и автослесарей с духовным уровнем чуть выше среднего ($x_{ср}$ = 34) и ($x_{ср}$ = 33), соответственно, в первой десятке значимых ценностей остаётся всего лишь шесть духовных ценностей. У представителей профессий со средним духовным уровнем – конструкторов ($x_{ср}$ = 30) и архитекторов ($x_{ср}$ = 25) остаётся лишь пять духовных ценностей. У ветеринаров, с духовным уровнем ниже среднего ($x_{ср}$= 4) в первой десятке значимых ценностей остаётся лишь две духовные ценности, у милиционеров и швей-мотористок с ещё более низким уровнем духовности ($x_{ср}$ = - 3) и ($x_{ср}$ = -9) соответственно, в первой десятке значимых ценностей осталась лишь одна духовная ценность [1].

Таким образом, исследование и развитие духовного уровня специалистов различных профессий является важным аспектом позитивного отношения к своей профессии и жизни в целом.

Библиографический список

1. Голубева О. Ю. Развитие характеристик духовности личности в условиях специально организованной деятельности : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. – Казань, 2005. – 18 с.
2. Голубева О. Ю. технология развития духовности // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. заоч. науч. конф. / под ред. Г. Д. Ахметовой. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 33–36.
3. Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и Зло в этической психологии личности. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

VI. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА

ПОГРАНИЧНАЯ ПОВРЕЖДАЮЩАЯ ПСИХИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия
Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, Россия

Summary. The mechanisms of the formation of the frontier damaging psychical organization are revealed. The reasons of the formation of the frontier damaging psychical organization are analyzed and the means of the interaction with such category of clients are considered.

Key words: frontier damaging psychical organization; emotional pressure; psychical-physical stress; diffusional identity.

Современная Россия характеризуется одновременной представленностью в популяции трёх культурных структур – традиционной, современной и постсовременной. Традиционная культура сохраняется в наиболее выраженном варианте в сельской местности, небольших городах и посёлках, отдалённых от метрополий и промышленных центров. Современная и особенно постсовременная культура является прерогативой больших городов и метрополий.

Исторически сложившееся очень быстрое вытеснение традиционной культуры в её советском варианте современной и постсовременной культурой вызвало аккультуризационный шок у большого количества людей, относящихся к различным социальным группам.

В психике значительного числа людей, даже успешных и социально приспособленных, воспринявших постсовременную культуру положительно и усвоивших её подходы, элементы старой традиционной культуры остаются вытесненными в бессознательную сферу. Медленно и постепенно они приобретают архаичный характер, оказывая постоянное влияние на психический статус, эмоции, мышление и деятельность, находясь в противоречии с содержаниями психики, свойственными постсовременной культуре.

Подобная ситуация неизбежно вызывает хроническое эмоциональное напряжение и психофизический стресс. Интернализация (усвоение) проявлений постсовременной культуры

часто носит поверхностный характер и не интегрируется с другими составляющими личности. Взаимосвязь этих двух факторов: влияния рудиментов традиционной культуры и недостаточно интернализованной постсовременной культуры происходит во многих случаях на фоне исходной диффузной идентичности и объективно не только блокирует формирование более спаянной идентичности, но и усугубляет её фрагментизацию

В результате происходит насыщение современной популяции лицами с признаками диффузной идентичности, типичной для пограничных состояний. Некоторые из них обнаруживают набор симптомов, зарегистрированных как критерии диагностики пограничного личностного расстройства (ПГР), согласно DSM-IV-TR. Количество таких лиц стремительно нарастает. Однако значительное большинство не "собирает" достаточного количества признаков, требуемых для диагностики ПГР.

Более того, диагностирумые у них признаки проявляются в мягкой форме, в течение длительных периодов времени компенсируются зрелыми психологическими защитами в виде сублимации, интеллектуализации, идентификации, и задействуются обычно только в стрессовых ситуациях.

Тем не менее эти лица часто испытывают необъясняемое никакими причинами состояние психического дискомфорта, обнаруживают наличие "низкого уровня страха" (по Bauman, 2002); их межличностные отношения затруднены; наблюдается склонность к совершению немотивированных деструктивных действий, включающих самоповреждения, суицидальные попытки, рационально необъяснимую агрессию. Эта категория лиц отнесена нами к лицам с пограничной повреждающей психической организацией (ПППО) [3].

Выделение ПППО может быть полезным для лучшего понимания структуры личности "проблемных" людей в постсовременном мире, создании их «психологического портрета» в целях организации квалифицированной помощи без возможной психиатрической стигматизации.

Имеющиеся в DSM-IV-TR симптомы пограничного личностного расстройства присутствуют в ПППО в количестве, недостаточном для диагностики личностного расстройства. Они менее постоянны, смягчены и, кроме того, сочетаются с не выделяемыми в классификаторе категориями.

Сэлф индивидуумов с ПППО функционирует в режиме быстро сменяющихся интенсивных психических процессов, которые осциллируют между полной индифферентностью и страстной вовлечённостью, между интенсивной идеализацией и обесцениванием как конкретных лиц, так и концепций, идей, предметов, событий, явлений. Типичны смены состояний сво-

бодно плавающей тревоги и/или выраженного страха и хронического чувства экзистенциальной скуки. Недостаточность «корневой системы» базисной спаянной идентичности влияет на диапазон границ последовательного целенаправленного поведения, сокращая их. Энергии для логического завершения многих начинаний не хватает и в то же время достигнутый успех доставляет лишь крайне кратковременное удовольствие, так как перестаёт быть актуальным.

Межличностные отношения лиц с ППРО определяются как “микроволновые” (Gergen, 1991): интенсивный эмоциональный накал быстро превращается в холодную индифферентность. Принятые обязательства, договорённости, как и реализация установленных норм, правил и взаимных обязательств осуществляются только до появления новых. Они оказываются более привлекательными обстоятельствами и возможностями [5].

Осевым психологическим механизмом возникновения ППРО является избегание длительной фиксации, в противоположность свойственному в норме стремлению к аттачменту. Понимание этой особенности может предотвратить или, по крайней мере, смягчить психические травматизации и неприятные переживания. А они неизбежно возникают в процессе установления достаточно значимых эмоциональных и/или деловых контактов с лицами с ППРО) [1].

Если для модернистского общества была характерна ориентация на прочность и длительность, то постмодернистское общество находится в границах заданной нестабильности, “текучести”. Оно построено из “био-деградирующего пластика”) [2].

У лиц с ППРО обнаруживается тенденция к совершению действий, граничащих с антисоциальными, что можно квалифицировать как предрасположенность к антисоциальному стилю поведения. Очевидно, многие особенности постмодернистской культуры, оказываясь чрезвычайно соблазнительными, способствуют такой динамике. К ним относятся фрагментарность эмоциональных интеракций, эксплуативность, манипулятивность, нацеленность на немедленное получение удовольствия, игнорирование переживаний других с их обесцениванием по мере исчезновения ощущения их “полезности”.

Большое влияние на возникновение ППРО оказывают средства массовой информации и особенно телевидение, которое в буквальном смысле пронизывает жизнь членов постсовременной культуры. Нельзя недооценивать в этом ракурсе постоянную демонстрацию документальных и художественных фильмов, спектаклей, репортажей, изобилующих примерами различных вариантов психических расстройств, наиболее частыми из которых являются параноидные состояния. Происхо-

дит индоктринация различными вариантами психотизма сознательного и бессознательного уровней психики значительной части лиц, проводящих существенную часть свободного времени за экранами телевизоров.

Недостаточно интегрированная психика особенно предрасположена к интернализации подобных содержаний, что затрудняет разграничение между реальным и виртуальным миром, способствует усилению “рыхлости” психики, нарушению стойкости фиксаций, общей дестабилизации как общих процессов переживания, так и переживания времени и пространства.

В психологически трудных ситуациях лиц с ПППО характеризуют типичные для этих состояний фрагментация и слабая ориентированность сознания. В некоторых случаях возможно развитие состояний с шизофреноподобными проявлениями.

В этом контексте представляет интерес появившийся недавно специальный термин “телефрения” (Sass, 1992), более подробное описание которого содержится в разделе, посвящённом параноидной повреждающей психической организации.

Наличие в психической структуре признаков ПППО часто комбинируется с элементами нарциссизма, которые особенно отчётливо проявляются в состояниях энергетического подъёма с лёгкой эйфорией. В такие периоды появляется склонность к повышенной самооценке, желание рассказывать о своих нереализованных по разным “объективным” причинам способностях и талантах (“в детстве я прекрасно играла на фортепьяно, но родители заставили меня прекратить занятия”, “в школьные годы я писала очень хорошие стихи, но родители и учителя не одобряли моего увлечения, считая, что я зря трачу силы на занятия, которые не смогут меня прокормить”).

Проявления нарциссизма влияют на характер контактов с психологами и психотерапевтами, помогающими разрешать семейные, служебные конфликты, обиды и недоразумения. Нарцисстическая демонстративность, стремление показать своё превосходство над специалистом могут вызывать раздражение и привести к недооценке значимости рассматриваемых вопросов, что, в свою очередь, провоцирует смену настроения пациента, дисфорию и обесценивание идеализированного им ранее профессионала.

Другим вариантом взаимоотношений является возникновение отстранённого безразличия, во время которого проводимая специалистом работа адекватно не воспринимается и как бы проваливается в пустоту. Погружение пациента в такое состояние фрустрирует психотерапевта, вызывая чувство неуверенности, сомнения в себе, в правильности избранной тактики, самообвинения, ощущение профессиональной некомпетентно-

сти. Пациентка/пациент не воспринимает или воспринимает формально предлагаемые интерпретации, соглашаясь или пассивно выслушивая их. Её/его психологический статус при этом не меняется. Тем не менее, в отличие от клинических случаев пограничного личностного расстройства эти состояния возникают эпизодически, и при следующей встрече с терапевтом могут не повторяться.

Следующим психологическим механизмом формирования ППО является отчетливо выраженное преобладание первичного процесса над вторичным. Согласно классической психоаналитической концепции, первичный процесс является прерогативой бессознательной психической структуры “id” и характеризуется отсутствием категорий времени и пространства. В нём нет понятий “прежде”, “сейчас”, “после”, прошлого и будущего. Всё происходит во вневременном ракурсе [1].

Прошлое, настоящее и будущее сливаются в один временной континуум. Отсутствуют формально логические построения, в неограничиваемом логическими несоответствиями потоке фантазий всё невозможное легко становится возможным, происходит быстрое переключение от одного содержания к другому, от позитивного аффекта к негативному, и наоборот.

Отсутствуют условности, противоречащие друг другу мысли и чувства совмещаются без какого-либо напряжения. Взаимоисключающие идеи мирно сосуществуют. Отрывки воспоминаний и мыслей используются для создания целостных образов и, в то же время целостный образ легко распадается на отдельные фрагменты. Самые разнообразные идеи могут находить выражение в единственном имидже или мысли.

Первичному процессу, в отличие от вторичного, не свойственна вербализация. Отдельные слова и даже длинные словесные репрезентации обычно заменяются визуальными или другими сенсорными импрессиями. Происходит частая смена эмоциональных фиксаций, смещение катексов. Мобильность катексов (эмоциональных фиксаций) сочетается с конденсацией – слиянием различных образов, отрывков мыслей в один образ или одну идею. Первичный процесс энергетически насыщен либидинозным и агрессивным драйвами, которые оказывают воздействие на сознательную сферу – “ego” и стремятся к разрядке.

Активность первичного процесса поддерживает и периодически усиливает проявления ППО в виде частой непрогнозируемости поведения, необъяснимой внешними причинами смены настроения, импульсивности, постоянных проблем с установлением достаточно длительных эмоционально значимых отношений.

Преобладание первичного процесса имеет непосредственное отношение к импульсивности индивидуумов с этим видом дисфункции. Как известно, импульсивность является одним из симптомов пограничного личностного расстройства, являясь одним из главных факторов, нарушающих реализацию жизненных целей и планов, требующих наличия длительных мотиваций.

Импульсивность лиц с ПППО выражена в значительно меньшей степени, её проявления в большинстве случаев не мешают осуществлению задуманного, не имеют “стратегически” разрушающего характера. Импульсивность сочетается здесь с сохранностью целей и интересов. Последние обычно сравнительно стабильны и постоянны, имеют приоритетное значение по сравнению с внезапно возникающими желаниями и различными соблазнами.

Таким образом, импульсивность при ПППО носит более поверхностный и благоприятный характер, недостаточный для дезинтеграции психических структур, обеспечивающих возможность формирования значимых длительных эмоциональных отношений внутри ценностно-смысловой системы качественного мира. Содержание качественного мира включает:

– наличие наиболее эмоционально значимых людей, которых хотелось бы иметь в своём окружении;

– наиболее значимые события, в переживании которых хотелось бы участвовать;

– вещи и предметы, которые хотелось бы иметь в своём распоряжении;

– суждения, мысли, умозаключения и убеждения, наполняющие ментальное пространство.

В то же время присутствие в психике структурных компонентов ПППО при прочих равных условиях, несомненно, снижает общую толерантность к стрессовым воздействиям, что оказывает специфическое влияние на проявления импульсивности. У каждого индивидуума с признаками ПППО имеется своя сфера психологической уязвимости, зона “наименьшего сопротивления”, прикосновение к которой легко провоцирует непродуманные внезапные аффективные реакции и действия, которые могут носить социально неприемлемый и даже опасный характер.

В отличие от пограничного личностного расстройства, импульсивные реализации при ПППО заставляют задуматься и критически отнестись к произошедшему.

Проиллюстрируем вышеописанное следующим примером. К нам обратилась пациентка Н., 29 лет, психолог, в разводе. Дважды была замужем в возрасте 18-ти и 23-х лет. В 15-летнем возрасте, находясь в состоянии алкогольного опьянения в компании пьяных подростков, столкнулась с попыткой изнасилования.

Оба брака были кратковременными: первый длился 3 месяца, второй – полтора года. Причиной обоих разводов, со слов пациентки, стала разница характеров, отсутствие взаимных интересов и взаимопонимания. Оба раза вступала в брак по своей инициативе на вершине страстной любви, «охваченная романтическими мечтами».

К первому мужу испытывала чувство раздражения, связанное с ощущением ограничения личной свободы, присутствием на одной территории «лишнего» человека, который становился всё более чужим и «несоответствующим её ожиданиям».

Во втором замужестве возникла зависть к успехам мужа в бизнесе. Она обвиняла его в примитивности, работоголизме, эмоциональной грубости, недостатке «эстетического восприятия», непонимании искусства, кино, произведений художественной литературы (прежде всего, поэзии), классической и джазовой музыки.

Во время второго брака и после развода несколько раз вступала в эпизодические сексуальные связи, подчиняясь внезапно возникшему сексуальному желанию и стремлению «отомстить мужу» за недостаточное внимание.

Причиной обращения за помощью явилась потребность научиться налаживать отношения с мужчинами в семейной жизни и уметь «привязывать их к себе на долгое время».

В последние годы проявила интерес к психологии, заочно закончила факультет психологии, занималась самоанализом, в результате которого осознала непостоянство своего характера, склонность к совершению импульсивных поступков и принятию решений нерационального, наносящего вред здоровью и карьере характера. Сравнение своей жизни с жизнью более успешных знакомых вызывало снижение самооценки и депрессию. Эти состояния длились недолго, проходили сами собой или снимались употреблением небольших доз алкоголя в сочетании с интенсивным курением. Пациентка отмечала наличие у себя частых периодов повышенного настроения и активности, когда «всё воспринималось в радужном, оптимистическом свете» и она смотрела на дальнейшую жизнь как на плацдарм для реализации амбициозных планов.

Предъявляла жалобы на страх «внутренней катастрофы», охватывающий её в момент утреннего пробуждения, невозможность окончательно проснуться, встать, изменить положение тела, что-то сказать. Несмотря на то, что эти состояния наблюдались всего два раза, отрицательное впечатление от них сохранялось надолго.

Заинтересована в совместной жизни с мужчиной и рождении детей. Озадачена вопросом о возможности сохранения в браке романтических отношений, предотвращающих возникновение скуки и взаимного отчуждения.

ПППО может присутствовать у лиц с различными личностными структурами. Особенный интерес данная дисфункция представляет в случаях наличия психологического феномена инкапсуляции в психике “плохого сэлфа”, содержащего в себе такие отрицательные образования, как, например, чувство униженности, неполноценности, стыда, гнева, ярости, агрессии.

Плохой сэлф отщеплён от положительного сэлфа, и в повседневной реальности обычно не проявляется. Описанное выше состояние поддерживается сформированным такими индивидуумами “нарцисстическим внешним скелетом” [4].

Данная психологическая структура является констелляцией лиц, оказывающих постоянную поддержку посредством одобрения, похвал, положительных оценок и отзывов. Прилагая значительные усилия к созданию таких констелляций, индивидуумы с ПППО часто попадают в ловушку зависимого, уступчивого поведения. Внешняя поддержка является для них абсолютно необходимой для сохранения относительно стабильной, интегрированной психической структуры, поскольку положительная часть их личности сама по себе слишком слаба, чтобы существовать, не подвергаясь деструктивному влиянию плохого сэлфа. Нарцисстический внешний скелет является структурой, которая позволяет в течение длительного времени сохранять статус кво. Тем не менее, её негативное влияние заключается в значительном сокращении психического пространства индивидуума. Нарцисстический внешний скелет неизбежно снижает репрезентативную способность, ограничивая воображение, полёт фантазии, творческую активность.

Для лиц со сформированным нарцисстическим внешним скелетом характерна приобретённая в детском возрасте недостаточность использования такой психологической защиты, как идентификация с одним из родителей или с другой авторитетной фигурой. Аналитические исследования показывают, что вместо идентификации используется имитация, являющаяся по существу её более примитивным незрелым предшественником.

Механизм имитации сохраняется во взрослом периоде и участвует в процессе построения и существования нарцисстического внешнего скелета. Имитация отличается от идентификации тем, что её объекты не интернализируются в психике, а непосредственно зависят от постоянного присутствия имитируемого внешнего объекта. Таким образом, сохранение внешнего нарцисстического скелета требует перманентной внешней под-

держки от окружающих и связано с хроническим психическим напряжением. Для получения обратной связи от “группы поддержки” приходится многим жертвовать, по сути, жить неестественной жизнью, играть несвойственные роли, проявлять рационально неоправданную уступчивость, затрачивать энергию и время, чтобы любой ценой производить желаемое впечатление в соответствии с придуманным имиджем. В этом процессе окружающим лицам из группы поддержки обычно приписываются различные положительные качества, однако на уровне имитации они также не интернализуются в психике, а на бессознательном уровне провоцируют возникновение чувства недоверия.

Несмотря на это, индивидуумы с ПППО и нарциссическим внешним скелетом умеют производить хорошее впечатление на окружающих (и на себя самих). Последнее обусловлено построением в собственном ментальном пространстве идеализированной системы объектных отношений, которая отражает часть их настоящего «Я». Именно поэтому совершаемые ими порою агрессивные действия и акты насилия оказываются неожиданными и необъяснимыми.

Индивидуум с развитым и стабильным нарциссическим внешним скелетом плохо переносит стрессовые воздействия и тем более психические травмы, которые могут провоцировать аффективные взрывы, вспышки гнева, неконтролируемой ярости.

Наличие в структуре личности ПППО влияет в целом на содержание эмоциональной жизни, лишенной гармоничного сочетания глубины и продолжительности. Рефлексия отрицательных эмоциональных проявлений и отдельных составляющих процесса личностного роста практически отсутствует. Это касается, например, недостаточной представленности в эмоциональном репертуаре эмоции скорби, слабой рефлексией этого чувства, что, как известно, приводит к повышенному риску развития депрессивных состояний, в том числе и эндогенных депрессий. Имеются факты предрасположенности таких лиц к совершению актов насилия [4].

Акты внезапного насилия у лиц с диффузной идентичностью иногда объясняются активизацией деструктивного ауто-, гетеро-деструктивного драйва, “инстинкта смерти”. В то же время анализ агрессивного поведения лиц со сформированной структурой нарциссического внешнего скелета показывает, что совершаемое ими насилие провоцируется разрушением или угрозой его разрушения.

Среди членов “группы поддержки” всегда присутствует наиболее слабое звено. Им, как правило, оказывается самый значимый человек, в идеализацию которого в течение длительного времени вкладывались значительные усилия. В результате

возникает выраженная зависимость. Сохранение отношений с этой фигурой постепенно становится чрезвычайно важным и отождествляется с главной жизненной целью.

Другие персонажи группы поддержки также занимают важное, но уже второстепенное место. Если подводит или предаёт главный из них, вся структура защитного нарцисстического внешнего скелета распадается, возникает угроза катастрофы, личностной аннигиляции.

Скрытая склонность к агрессии и внезапному насилию у лиц без видимых психических отклонений рассматривается Hyatt-Williams (1998) как признак наличия тщательно замаскированной криминальной личности. “Криминальная личность”, согласно автору, “существует между невротическими и психотическими способами управления внутренними переживаниями”. Анализ влияния ПППО на упомянутые процессы проясняет механизм этой динамики. Криминальное ядро личности представлено замаскированным нарциссизмом, раскрытие которого вызывает редукцию общей картины мира к фрагментарным частичным объектам и дегуманизацию окружающего. Рассуждая далее, Hyatt-Williams приходит к заключению, что всем людям в той или иной степени присуща тенденция к совершению насилия, как проявление инстинкта смерти. “Трудно перевариваемая идея смерти” является ядром патологической организации, которая постоянно угрожает психическому развитию и жизненному процессу. Автор называет эту скрытую систему “констелляцией смерти”. Большое значение в её формировании имеет невозможность трансформации, переработки данной констелляции в течение жизни. Констелляция сохраняется в дремлющем состоянии, в бессознательном, до тех пор, пока какое-то индивидуально значимое травмирующее событие её не активизирует. Hyatt-Williams, будучи специалистом по судебной психиатрии, не уделяет внимания другой стороне затрагиваемого вопроса, заключающейся в предрасположенности данной категории лиц к совершению не только гетероагрессивных (направленных во вне), но и внезапных аутоагрессивных действий. Последние имеют одно существенное отличие от самоповреждающего поведения у лиц с пограничным личностным расстройством. Самоповреждения при личностном расстройстве совершаются часто и имеют тенденцию к повторениям с постепенно нарастающей степенью тяжести. Акты самоповреждения при деструкции нарцисстического внешнего скелета у лиц с ПППО более опасны, носят брутальный характер, феномен постепенного нарастания отсутствует. Их аутоагрессия фактически приближена к серьёзным суицидальным попыткам и всегда представляет реальную угрозу жизни. Хорошей новостью в данном

контексте является то, что эти действия в повседневных ситуациях не повторяются, а возникают лишь при условии совпадения нескольких факторов. Каждый из этих факторов имеет избирательное психотравмирующее влияние на личность) [7].

Встречается ещё одна группа лиц с ПППО, в которую входят лица 20–30 летнего возраста, основной жалобой которых является невозможность устанавливать и поддерживать сколько-нибудь стойкие, тёплые эмоциональные отношения с другими людьми.

Guntrip (1968) называет таких индивидуумов “заключёнными”. С одной стороны, они стремятся к любви, а с другой – появление этого чувства сразу же вызывает у них психологическое сопротивление, протест и отвержение. Это обусловлено наличием в их предшествующем жизненном опыте деструктивных последствий как для себя (для своего сэлфа), так и для любовного объекта [6].

Анализ показывает наличие в данном процессе следующего психологического механизма: установление неформальных отношений приводит к возникновению выраженной зависимости от партнёра по интимно-личностному общению с дальнейшим нарушением у индивидуума с ПППО и без того недостаточно спаянной идентичности. Возникает феномен быстрой и в то же время нестойкой идентификации с объектом выбора с одновременной потерей себя, чувством фрагментарности, растворением своей идентичности, что сопровождается развитием экзистенциальной, свободно плавающей тревоги [1].

Не имея способности к установлению приносящих удовлетворение эмоциональных контактов, эти лица могут испытывать чувство безжизненности, мёртвой апатии. Способом, изменяющим психическое состояние, оказывается использование химических и нехимических агентов. К их числу относятся:

– промискуитет,

– сексуальные извращения,

– причинение себе физической боли, чтобы хоть на время освободиться от тяжёлых психических переживаний.

Библиографический список

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Homo Postmodernus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире : монография. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2009. – 248с.
2. Bauman Z.(1996) From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In S. Yall and P. du Gay (eds.), Questions of Cultural Identity. – London and Thousand Oaks, CA, Sage, 18–38.
3. Bauman Z. (2002) Liquid Fear . – Cambridge, MA. Polity Press.
4. Cartwright D. (2002) Psychoanalysis, Violence and Rage-Type Murder. Hove and New York. Brunner-Routledge.

5. Gergen K. (1991) The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life New York. Basic Books.
6. Guntrip H. (1968) Schizoid Phenomena: Object Relations and the Self. – London : Hogarth Press.
7. Hyatt-Williams A. (1998) Cruelty, Violence and Murder: Understanding the Criminal Mind. – London : Jason Aronson.
8. Sass L. (1992) Madness and Modernism: Insanity in the Light of Modern Art, Literature, and Thought. – New York : Basic Books.

СТРЕССОВЫЙ И НЕ СТРЕССОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Т. Т. Кириченко
Детский сад комбинированного вида № 68,
г. Братск, Иркутская область, Россия

Summary. The article gives an idea of reasons and forms of stress and how it affects the man`s organism. The anther tells about effective methods of self aid helping people to control the syndrome of professional burning out at the initial stages of stress.

Key words: stress; syndrome of professional burning out; self aid; life style.

В настоящее время много говорят о «синдроме профессионального выгорания». Существуют немало конкретных способов преградить путь этому синдрому. Чтобы понять, как это сделать, полезно проанализировать свой стиль жизни.

Стиль жизни – это относительно устойчивые индивидуальные особенности поведения, выражаемые в используемых человеком стратегиях. Иными словами, это некая модель поведения, «стереотип». У каждого человека он свой. Например, один человек, когда его ругают, кричит в ответ, а второй – плачет, третий – уходит и прячет обиду в себе. Выбор стратегии поведения зависит от ресурсов человека. Модели поведения формируются в процессе жизни человека под воздействием стрессов. «Стрессонаполненность» определяет и стиль жизни человека: он может быть стрессовым и не стрессовым.

Стресс – термин для обозначения обширного круга состояний, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия (стрессоры). Стресс – это нормальная реакция на ненормальные обстоятельства. В зависимости от вида стрессора и характера его влияния различают такие виды стресса, как:

– физиологический (изменения в теле: потоотделение; изменение сердцебиения; побледнение или покраснение кожных покровов);

– психологический (изменение поведения: импульсивность, ступор, нарушение движений и речи);

– эмоциональный (возникает в ситуации угрозы, опасности, обиды);

– информационный (информационные перегрузки, человек не справляется с поставленными задачами, не успевает принимать верные решения).

Может ли стресс быть полезным? Да, может. Это так называемый кратковременный стресс. Он помогает мобилизовать силы, способствует приспособлению человека к изменяющимся условиям, требованиям. А такой вид стресса, как длительный, может привести к «поломкам» в организме человека на физиологическом уровне, психическом и психологическом. То есть именно стресс может быть причиной:

– соматических расстройств: таких, как аллергия, астма, язва, диабет, сердечные приступы....

– физиологических расстройств: потеря сна, аппетита, учащение или замедление пульса, дыхания.

– психологических расстройств: депрессия, одиночество, нежелание жить...

Почему это происходит, и как?

Сообщение о стрессе (сигнал) поступает в кору головного мозга, оттуда по двигательным нервам – к мышцам. Усиливается приток крови к ним. К внутренним органам и коже приток крови тем самым ослабляется. При резком перераспределении потока крови, может быть бледный цвет лица, повышенное давление, холодные руки и ноги. Это кратковременный стресс. При длительном стрессе основное воздействие ложится на эндокринную систему, происходит усиленный выброс в кровь адреналина и инсулина. Если организм вырабатывает слишком много инсулина, то уровень сахара в крови падает, и мы чувствуем усталость. Когда мы стремимся улучшить своё состояние с помощью чая, кофе, сигарет, конфет, то это ещё повышает активность выработки инсулина, и цикл снижения сахара в крови продолжается. В этом случае необходимы другие способы борьбы с длительным стрессом.

Причины стрессовых состояний человека кроются как внутри нас самих (собственная неуверенность, тревожность), так и во внешних факторах (ситуации на работе, в обществе, в семье).

Как любой процесс, стресс можно и нужно пытаться прервать. Выделяют три стадии стресса:

1-я стадия тревоги – предстартовая готовность;

2-я стадия резистенции – сопротивления;

3-я стадия истощения – призыв о помощи;

Самопомощь эффективна, когда стресс находится на 1 и 2 стадиях своего развития. На третьей стадии, как правило, чело-

век не может справиться со стрессом сам, и ему нужна специализированная помощь в специальном учреждении реабилитации.

Как не сгореть на работе? Существует немало конкретных способов преградить путь «синдрому выгорания»:

Через тело. Поддерживайте своё здоровье, соблюдайте режим сна и питания, овладейте техникой расслабления, медитации. Хороши дыхательные упражнения, массаж, ароматерапия и фитотерапия, баня, сауна, душ, танцы, умеренные физические нагрузки.

Через общение. Удовлетворительная социальная жизнь, наличие нескольких друзей (желательно других профессий), во взаимоотношениях с которыми существует баланс. Чаще находитесь в обстановке, в которой ощущаете душевный комфорт, общайтесь с людьми, вызывающими положительные эмоции. Насытьте свою жизнь юмором, праздниками, общением с природой и музыкой.

Через открытое отношение к жизни, позитивное мышление. «Жизнь – больше, чем работа». «За чёрной полосой всегда наступает белая». «Да, мир несовершенен и не соответствует нашим ожиданиям». «Нельзя отвечать за всё и ждать, что всегда будешь успешен».

Через собственные ощущения. Вырабатывайте в себе способность к самооценке без упования только на уважение окружающих, открытость новому опыту. Осознайте свои успехи, выработайте жизненные цели и отслеживайте продвижение к ним, стремитесь к тому, чего хочется, без надежды стать победителем во всех случаях. Учитесь проигрывать без самоуничижения и агрессивности. Выделяйте время для расслабления и отдыха. Найдите хобби, доставляющее удовольствие для вас лично. Читайте не только профессиональную, но и другую хорошую литературу, просто для своего удовольствия.

Через профессию. Давайте обдуманные обязательства. Занимайтесь профессиональным саморазвитием. Осваивайте новое, не застревайте в рутине. Расширяйте сферы своей компетентности. Создавайте и реализовывайте новые проекты. Избегайте профессиональной замкнутости, активно работайте в различных семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом. Участвуйте в работе профессиональной группы, дающей возможность обсудить возникшие личные проблемы.

Выбор средств за вами. Когда вы станете хозяином своего поведения, вам станет легче жить. Человек сам выбирает стиль жизни: стрессовый или не стрессовый. Мы сами способны создавать себе настроение. А это значит, что следует научиться активизировать свои ресурсы. Чтобы действовать осознанно, а не

импульсивно, следует уметь управлять своим телом и своим сознанием. Хочешь быть здоровым – стань им, измени стиль жизни. Пусть вашим жизненным девизом станут слова Тодеуша Голаша: «Не стоит менять картину ни внутри, ни снаружи себя. Менять нужно то, как на неё ты смотришь».

Библиографический список

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск, 1996.
2. Голаш Т. Просветление для ленивых. – Киев : София, 1996.

БИОПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ТЕРАПИИ АНТИДЕПРЕССАНТАМИ, КАК СТРЕССООБРАЗУЮЩЕГО ФАКТОРА

А. В. Кучаева, Д. Г. Семенихин,
А. М. Карпов, Е. Б. Михайлова
Казанская государственная медицинская академия,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. This article is about the physicians's assessment of abandonment reasons of depressive patients from antidepressants. Different degrees of abandonment reasons significance were revealed. The most significant abandonment reason by the physician's opinion was sedative side effects of antidepressants.

Key words: depressive patients; somatopathology; psychopathology; pharmacotherapy; abandonment; nozogenia.

Актуальность

В работах по клинической фармакологии и психиатрии основное внимание уделяется оценке терапевтической эффективности назначаемых лекарственных средств и не проводится сравнительной комплексной оценки влияния биопсихосоциальных факторов как предикторов комплаентности у пациентов, страдающих депрессией. По данным авторов S. A. Montgomery, J. Henry, терапия антидепрессантами носит характер стресса [4].

Изучение взаимосвязи характера и глубины воздействия психофармакотерапии и биопсихосоциальных характеристик информативно, так как позволяет оптимально решать вопросы, связанные с индивидуальным прогнозом эффективности терапии пациентов, страдающих депрессией [1].

Цель исследования

Изучить отношение врачей-интернистов и врачей-психиатров к терапии антидепрессантами, как к фактору, фор-

мирующему стресс у больных депрессией с биопсихосоциальных позиций.

Материал и методы

В исследовании приняли участие 60 человек: 30 врачей общесоматической сети (врачей-интернистов) и 30 врачей-психиатров, обучавшихся на циклах последипломного образования в ГБОУ ДПО «КГМА Минздравсоцразвития России». Из 60 испытуемых было опрошено: 37 – женщин , 23 – мужчины, возраст 24–63 лет, средний возраст 43,5 года. Основным методом исследования было анкетирование. Общим принципом, положенным в основу интерпретации полученных в ходе исследования результатов, было применение подхода дифференцированной оценки индивидуально-психологических, биологических, социальных компонентов. Он был предложен А. М. Карповым [2007]. Согласно этому принципу клиническая картина заболевания складывается из данных компонентов и результатов их взаимодействия.

Результаты

По данным опроса, 58,31±2,21 % врачей-интернистов и 51,6±2,16 % врачей-психиатров считают, что больные депрессией чаще прибегают к самолечению по причине нежелания обращаться за специализированной помощью. Самостигматизация усугубляется депрессивной симптоматикой, что ещё более снижает социальную активность больных, увеличивает чувство неполноценности и социальной несостоятельности [2] .

46,21±2,31 % врачей-интернистов и 49,8±3,24 % врачей-психиатров указали, что, по мнению больных, гиперседация как побочный эффект терапии антидепрессантами является для них наиболее значимой в связи с невозможностью выполнения любых видов деятельности. Это рассматривается окружающими, как социально неприемлемый побочный эффект. Подобное отношение приводит к отказу пациентов от приёма антидепрессантов. Для многих пациентов с социально-демонстративными реакциями возникшие побочные эффекты являются в наибольшей степени стрессогенными [3]. Такие характеристики, как тяжесть состояния, клинические особенности депрессивной симптоматики, влияют на отношение к терапии пациентов, страдающих депрессией, в меньшей степени.

Мотивами отказа пациентов от лечения антидепрессантами, как врачи-интернисты (53,11±2,17 %), так и врачи-психиатры (49,3±2,14 %), считают страх перед лечением, неопределённость, высокий уровень напряжённости пациентов, принимающих антидепрессанты. При оценке мотивов отказа пациентов от лечения антидепрессантами малозначимыми ока-

зались такие параметры, как ухудшение психического и соматического состояния.

Выводы

Полученные данные свидетельствуют о целесообразности биопсихосоциального подхода при изучении побочных эффектов терапии антидепрессантами, что в перспективе обеспечит возможность получения данных об увеличении комплаентности больных депрессией.

Библиографический список

1. Александровский Ю. А. Индивидуальная чувствительность к действию психофармакологических препаратов // Научная конференция невропатологов и психиатров, посвящённая 80-летию со дня рождения академика А. Д. Зурабашвили : тез. докл. – Сухуми, 1982. – С. 14–16.
2. Белоусов Ю. Б., Леонова М. В. Введение в клиническую фармакологию. – М. : Медицинское информационное агентство, 2002. – 128 с.
3. Katzung B. G. Ed. Basic and Clinical Pharmacology. 7th ed. – Appleton and Lange, Stamford, CT, 2005. – 1151 p.
4. Montgomery S. A., Henry J., McDonald G. et al. Selective serotonin reuptake inhibitors: meta-analysis of discontinuation rates // Int. Clin. Psychopharmacol. – 1994. – Vol. 9 (1). – P. 47–53.

РЕАКЦИЯ ДЕТЕЙ НА СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Г. Н. Потапова, Н. А. Муминджанова
Средняя общеобразовательная школа № 1
с углубленным изучением отдельных предметов,
г. Воронеж, Россия

Summary. The investigation found out the anxiety level of children in adaptation to new conditions of training. This allows us to receive the new information about the structure of personality, anxiety indicators of children of studied group and gives the opportunity to identify a group of risk. This is very important in the conditions of changes of the usual rhythm of children in the training process in school. The formation of this group allows the psychologist, the form-master and the teachers working in the studied parallel to organize their work in the right way.

Key words: anxiety; personal qualities; group of risk.

Тест является одним из базовых методов исследования и существует ради диагноза и прогноза, то есть по ряду признаков психолог определяет особенности, которые являются причиной того или иного поведения человека. Несмотря на то, что шкалы каждого теста должны быть независимы, многие практикующие

психологи отмечают, что ряд шкал коррелирует друг с другом, поэтому актуальным является объединение имеющихся шкал в группы. Для проверки данной гипотезы нами были исследованы учащиеся, для которых обучение в образовательном учреждении переходит на новый этап, – в начале и в конце учебного года. Для исследования была выбрана методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, дальнейшее изучения полученных данных, проводилось с помощью факторного анализа, метода главных-компонент, сущность которого в классификации исследуемых шкал. Также факторный анализ позволяет выявить латентные переменные. В ходе исследования мы получили следующие показатели – данные «каменистой осыпи», отражающие вновь выявленные факторы:

1) 57,7 % от общей дисперсии;
2) 15,3 % от общей дисперсии;
3) 7,2 % от общей дисперсии;
4) 6,9 % от общей дисперсии;
5) 4,5 % от общей дисперсии;
6) 3,5 % от общей дисперсии;
7) 2,5 % от общей дисперсии;
8) 1,2 % от общей дисперсии.

Как видно, наиболее значимыми являются первый и второй факторы, которые описывают две трети от выявленной дисперсии наших наблюдений. Эти факторы были подвергнуты процедуре vary max для выявления факторных нагрузок по шкалам теста. Факторные нагрузки позволяют оценить вклад исследуемых шкал в каждый латентный фактор. Наиболее значимые нагрузки фактора 1: общая тревожность в школе – 0,92; страх ситуации проверки знаний – 0,82; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 0,89. Полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Вероятнее всего, в силу индивидуальных особенностей личности детям трудно справиться с ситуациями, вызывающими стресс. Одной из множества таких ситуаций является страх ситуации проверки знаний. Этот страх может проявиться, во-первых, из-за того, что ребёнок плохо усвоил материал по предметам в начальной школе, а в пятом классе учащемуся с трудом даются новые темы, и дети бояться получить низкую оценку. Во-вторых, по причине некомфортного ощущения при ответе на уроке (например, из-за низкой самооценки), когда при ошибке, совершённой ребёнком в устном ответе, весь класс может посмеяться над ним. Также родители очень часто думают, что переход ребёнка в пятый класс – это подходящее время для того, что бы учащийся начал всё с «чистого листа». Связано это с тем, что в предшествующие годы обучения в школе, по мнению родите-

лей, у ребёнка не всё получалось. А ребёнок не может оправдать ожидания родителей в силу многих причин. И вместе с тем он понимает, что низкая оценка не понравится родителям, они начнут неприятный разговор, которого учащемуся очень хочется избежать. В худшем случае возникнет момент физического наказания. Это и провоцирует страх ситуации проверки знаний. Наиболее значимые факторные нагрузки для фактора 2: переживание социального стресса – 0,70; фрустрация потребности в достижении успеха – 0,88; проблемы и страхи в отношениях с учителями – 0,76. Данный период характеризуется большими изменениями в учебном процессе. Одним из этих изменений является то, что на смену одному учителю, который вёл в начальной школе все уроки, приходят педагоги, ведущие каждый свою дисциплину. Для ребёнка эта ситуация является стрессогенной. И даже тот показатель, что большинство дисциплин остались теми же, какие были в четвёртом классе, и в начале года на уроках идёт повторение уже пройденного материала, не играет большой положительной роли. Ведь требования оценивания и манера поведения учителей детям ещё не знакома, это и накладывает на ребёнка отпечаток, повышающий уровень тревожности. Несмотря на то, с каким результатом учащийся окончил начальную школу, он надеется на то, что в пятом классе успеваемость повысится. Это касается тех детей, которые не довольны своими результатами окончания четвёртого класса. Либо останется на прежнем уровне – у отличников. Учащиеся пытаются добиться авторитета в глазах учителей путём получения оценок, а это не всегда получается в силу разных причин, среди которых может быть поведение, неаккуратное ведение тетради, не достаточный запас знаний по предмету. Это приводит к тому, что дети начинают испытывать страхи.

ВЛИЯНИЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. Козорез, Е. Н. Кирьянова
Центр психолого-медико-социального сопровождения, г. Мончегорск, Россия

Summary. The article describes the problem of examination stress. Every year thousands of high school students go through the procedure of examination, experiencing significant emotional stress. The specialists' assessment of examination is ambiguous. On the one hand, examinations mobilize students for more intensive training activities and have the controlling function, and on the other

hand, exams can have a negative impact on the mental and physiological health of graduates, cause fear, anxiety and other negative emotions.
Key words: examination; stress; fear; state; symptoms.

Экзамены для школьников являются серьёзным испытанием, от которого зависит их статус, отношения с родителями, переход на дальнейшую ступень обучения, подведение итогов учебной деятельности. Все экзамены, кроме того, сопровождает фактор неизвестности, неопределённости: смогу ли я вспомнить материал, какая будет оценка и т. д.

Значимость события и большая доля неизвестности – основные причины возникновения стресса. Существует даже такое понятие – «экзаменационный стресс». Его пагубное влияние на физическое и психическое здоровье детей отмечают врачи и психологи.

Девид Майерс утверждает, что «стресс – это процесс, в ходе которого мы оцениваем ситуацию и боремся с возникшей опасностью» [2]. Канадский учёный Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, выяснил, что адаптивная реакция организма на стресс одинакова вне зависимости от стрессора [6]. Он назвал её общим адаптационным синдромом (ОАС). В миг опасности организм готов по максимуму использовать свои возможности, чтобы «бежать или сражаться».

Существует две базовых концепции модели стресса. Сторонники первой концепции утверждают, что стрессом является определённая ситуация, объективная среда, внешние факторы, которые могут изменить поведение человека, а его личностная реакция является следствием воздействия данных обстоятельств. Согласно второй, стресс есть внутреннее состояние, которое переживает человек и которое может трансформироваться и переходить в хронические формы. Исходя из своей приверженности той или иной концепции, специалисты пытаются изучать, диагностировать, управлять стрессом.

Впервые обстоятельное изучение вопроса о том, когда и каким образом обстоятельства становятся для человека стрессогенными, было предпринято в XX в. Р. Лазарусом [4]. Он предложил когнитивную модель, рассматривающую стресс как некую совокупность внешних факторов и внутренних проявлений, как опосредованное отношение человека к обстоятельствам.

Специалисты утверждают, что уже за несколько месяцев до экзаменов многие ученики выпускных классов чувствуют растерянность, страх, раздражение, тревогу, теряют в весе.

В настоящее время учёными получены убедительные доказательства негативного влияния на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы школьников экзаменационно-

го стресса. О. М. Боканова, Е. В. Быкова, А. С. Фаустов считают, что эмоциональное напряжение может приводить к активации симпатического или парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, а также к развитию переходных процессов, сопровождающихся нарушением вегетативного гомеостаза и повышенной лабильностью реакций сердечно-сосудистой системы на эмоциональный стресс [4]. Немецкие учёные из Дюссельдорфского университета доказали негативное воздействие экзаменов на иммунную систему учащихся, что нашло отражение в ухудшении микрофлоры полости рта во время напряжённой учёбы и экзаменов.

После сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к норме, обычно требуется несколько дней для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам (М. В. Антропова; Ю. В. Щербатых).

Психологи различают физиологические, эмоциональные и поведенческие симптомы, характерные для экзаменационного стресса.

Физиологическими симптомами стресса являются такие показатели, как усиление кожной сыпи, головные боли, тошнота, мышечное напряжение, учащённое дыхание, учащённый пульс, перепады артериального давления, нарушения сна, нарушение аппетита и т. д. В когнитивных процессах отмечается снижение способности к концентрации внимания, ухудшение памяти [1].

К эмоциональным симптомам учёные относят панику, страх, неуверенность, тревогу. Признаками стресса являются также депрессия, подавленность, раздражительность, смех, слёзы и т. д. [3].

В поведении некоторых выпускников наблюдается стремление заниматься любым другим делом, лишь бы не готовиться к экзамену, избегание любых напоминаний об экзаменах, вовлечение других людей в тревожные разговоры о предстоящих экзаменах. Однако в реальных условиях сдачи экзаменов, эти симптомы большинством экзаменующихся не контролируются, т. к. доминирующим аспектом является сосредоточение на успешном выполнении заданий.

Следует отметить, что экзаменационный стресс не всегда носит отрицательный характер. В определённых ситуациях психологическое напряжение может иметь стимулирующее значение, помогая учащемуся мобилизовать свои знания и личностные резервы для решения поставленных перед ним учебных задач. По мнению Е. Чеботаревой существует определённый уровень волнения, оптимальный для организации деятельности,

очень высокий уровень волнения приводит к ступору и мешает деятельности [5].

Важно понимать: уровень стресса зависит от того, как мы относимся к событиям нашей жизни, от нашей способности к управлению стрессом. Важную роль играют индивидуальные особенности человека. А именно: тип нервной системы, уровень личностной тревожности, уровень притязаний и амбиций, общая эмоциональность.

Опыт работы педагогов-психологов Центра психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС) г. Мончегорска с выпускниками школ в предэкзаменационный период показал, что лёгкое волнение и тревожность перед экзаменами испытывают 80 % учащихся, 20 % испытывают сильные эмоциональные переживания. Негативное воздействие экзамена на психоэмоциональное состояние учащихся в большинстве случаев связано с такими факторами, как неуверенность в собственных знаниях, высокая личностная и школьная тревожность, заниженная самооценка.

Эффективной для коррекции и профилактики экзаменационного стресса стала программа, разработанная и реализуемая специалистами ЦПМСС посредством активных методов социально-психологического тренинга с использованием релаксационных техник; игр и упражнений на развитие уверенности в своих силах, самообладания; дискуссий по поводу методов преодоления стресса и т. д.

Программа позволила выпускникам нивелировать негативные ожидания и переживания в экзаменационный период.

Изучение механизмов развития и симптомов протекания экзаменационного стресса, установление взаимосвязи с конкретными личностными особенностями является тем инструментом, при помощи которого могут быть вскрыты механизмы взаимосвязи физиологического и психического аспектов человека, а понимание этих механизмов позволяет разрабатывать более эффективные методы коррекции и профилактики неблагоприятных функциональных состояний обучающихся.

Библиографический список

1. Бойко В. В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации. – М. : Речь, 1997. – С. 153.
2. Кадашникова Н. Ю., Илларионова Т. Ф. Как подготовить ребёнка к экзамену. – Волгоград : Учитель, 2010. – С. 137.
3. Савченко М. Ю. Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам. – М. : ВАКО, 2006. – С. 240.
4. Фаустов А. С., Щербатых Ю. В. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья // Здравоохранение Российской Федерации. – 2001. – № 4. – С. 38–39.

5. Чибисова М. Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка. – М. : Генезис, 2004. – С. 185.
6. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 111–115.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Л. В. Какшина
Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Волгодонск, Россия

Summary. The article discusses the nature and types of stress, causes of stress in students. Physiological, psychological and social manifestations of stress in humans. Methods of dealing with stress and their application in practice.

Key words: stress; social stress; physiological stress; psychological stress; stress management techniques.

Студенческая молодёжь является особой профессионально-производственной группой, объединённой возрастом, а также специфическими условиями труда и жизни, которые могут отражаться на состоянии здоровья будущих специалистов.

Учебная деятельность – один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряжённых видов деятельности [2, с. 210]. Период обучения является сложным процессом, требующим огромных затрат физических усилий, эмоциональной устойчивости и психологической уравновешенности. Исследователи всё чаще отмечают, что современные студенты имеют неудовлетворительные показатели физического здоровья и высокий уровень тревоги [цит. по 1, с. 109]. Развитие стресса у них является реакцией на скопившиеся проблемы и бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Он представляет собой однотипную нейрогормональную реакцию организма, возникающую под влиянием определённых раздражителей.

Стрессам в студенческой жизни предшествует высокая эмоциональная напряжённость студентов, сильная академическая загруженность, изменение условий учёбы в сравнении со школой, переезд в новое место, разлука с домом и родителями, давление родителей по поводу успеваемости, тревога и страх во время экзаменов, неудачи в учёбе, недосыпание. Всё это становится причинами возникновения стрессов разной силы и глубины.

Что же такое стресс? Это непрерывное испытание, длящееся на протяжении всей жизни и связанное с взаимодействием

между личностью и физическими, психологическими, духовными и социальными потребностями.

В нашем учебном заведении было проведено выборочно анкетирование студентов 1–4 курсов всех специальностей. Им было предложено в анкете отметить наиболее частые причины, вызывающие у них состояние стресса, виды реакций организма на стресс и используемые ими способы борьбы со стрессом. Большинство респондентов входят в возрастную категорию от 17 до 20 лет. Исследования показали:

Среди студентов 1 и 2 курсов наиболее частыми причинами для возникновения стресса являются:

– отношения с родителями – 19 %,

– запрещение родителями пользоваться ПК и Интернетом – 15,8 %,

– неуспеваемость в техникуме – 14,3 %,

– непонимание и игнорирование друзьями – 10 %,

– неудачи в личной жизни – 9,5 %,

– отношения с одногруппниками – 8 %,

– плохая погода, скука и однообразие – по 6 %.

Среди студентов 3 и 4 курсов результаты другие:

– проблемы в личной жизни – 27 %,

– проблемы с учёбой – 16 %,

– страх перед защитой дипломного проекта и трудоустройством после окончания учебного заведения – 13 %,

– отношения с родителями, контроль с их стороны – 11 %,

– недостаточность материальных средств – 7 %,

– однообразие, нет новых чувств и эмоций – 7 %,

– отношения с одногруппниками – 6 %,

– не хватает свободного времени – 5 %.

Стресс – обширный круг состояний, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия (стрессоры).

В зависимости от вида стрессора и характера его влияния на организм выделяют различные виды стресса:

1. *Физиологический стресс* – это реакция организма на воздействия физико-химической природы (на боль; чрезмерные физические нагрузки; высокую и низкую температуру окружающей среды; изменения режима; недосыпание, на травмы или заболевания). Это состояние характеризуется физиологическими сдвигами и субъективным ощущением физического дискомфорта.

2. *Психологический стресс* подразделяют на:

а) информационный, который возникает в ситуации информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом

темпе и при высокой степени ответственности за последствия принятых решений;

б) эмоциональный стресс, который появляется в ситуации угрозы, опасности, при травмирующих эмоциональных воздействиях (потеря близкого человека, унижение, ссора, обида и т. п.).

3. *Социальный стресс* определяется неблагоприятными социальными условиями и отношениями в группе, рабочем коллективе.

Стресс можно определить как требование адаптации и преодоление трудностей обычно в ответ на изменение условий жизни. При сложной ситуации в головном мозге происходят качественные изменения, направленные на борьбу со стрессом. Об ответной реакции на стресс свидетельствуют следующие признаки:

1. *Физические симптомы*

– учащённый пульс, повышенное потоотделение, ускоренное биение сердца, боли в желудке, напряжение мышц рук и ног, учащённое дыхание, зубная боль, напряжение мышц челюсти, потеря усидчивости, суматошные мысли, непривычные эмоции.

2. *Психологические симптомы*

– неспособность сосредоточиться, затруднения в принятии простых решений, отсутствие уверенности в себе, раздражительность, частые вспышки гнева, ненасытные желания, беспокойство, смятение, беспричинный страх или полная паника.

3. *Изменения в поведении*

Стресс способен сильно повлиять на поведение. Человек может начать курить, употреблять слишком много лекарств, переживать появление нервного тика или манерности. Стресс может сделать человека рассеянным, и тогда он часто попадает в неприятности. Иногда начинает дёргать свои волосы, грызть ногти, постукивать ногами и проч. У человека в состоянии стресса может появиться непомерный аппетит, или же он начисто лишается его, слишком много спит или же, наоборот, мучится бессонницей, употребляет слишком большое количество алкоголя или транквилизаторов, бывает неосторожным на дорогах, становится беспричинно агрессивным.

В стрессовом состоянии возможны частые перепады настроения, человек может впадать в ярость или ему вдруг становится страшно. Непосредственное выражение этих эмоций помогает справиться с переживаниями. Но люди часто по разным причинам, бессознательно или осознанно, подавляют такие эмоции, как смех, слёзы или ярость. Подавленные эмоции, неважно, положительные они или отрицательные, нарушают

душевное равновесие и вредят общему самочувствию. А когда организм вновь чувствует себя в безопасности, совершаются обратные изменения в головном мозге и организм постепенно возвращается в состояние покоя: биение сердца и дыхание замедляются, на смену отрицательным эмоциям приходит хорошее самочувствие.

Опрос показал, что мужская половина студенческой аудитории нашего учебного заведения говорит о том, что во время стресса чаще всего они испытывают раздражение, быстрое утомление, снижение работоспособности и интереса к чему-либо, учащённое сердцебиение и холодеют руки. А женская половина говорит об истериках, слезах, перепадах настроения, бессоннице, плаче и замыкании в себе, снижении или повышении аппетита.

То, как наши студенты борются со стрессом, показало проведённое анкетирование:

Способы борьбы студентов со стрессом:	1–2 курс, %	3–4 курс, %
Слушаю музыку	13,7	10,9
Гуляю, стараюсь завести новых друзей	9,8	10,9
«Пропадаю в Интернете»	9,8	5,5
Стараюсь побыть в одиночестве	9,8	12,7
Поделиться с другом, подругой	9,8	7,2
Курю и выпиваю	9,3	8,1
Смотрю любимые фильмы, читаю книги	7,8	5,5
занимаюсь спортом или физическим трудом	7,8	10,9
Заедаю стресс	7,8	10,9
Сплю	5,9	9,0

Из этих данных видно, что самым распространённым способом борьбы являются прослушивание музыки, замыкание в себе или зеркальный тип поведения – социальная активность.

Преподавателям, классным руководителям, психологу учебного заведения и родителям необходимо научить молодых людей правильным способам поведения в ситуации стресса:

- овладеть методами управления стрессовыми ситуациями – медитацией, дыхательными гимнастиками, йогой, аутотренингом, визуализацией, теорией баланса потребностей;
- подталкивать студентов к спортивным и другим культурно-массовым мероприятиям;
- воспитывать в себе уверенность и самодостаточность; ко всему относиться с юмором и не зацикливаться на проблемах, а сразу их проговаривать;
- заранее готовиться к стрессовым ситуациям, например, можно записаться на курсы ораторского мастерства, если нелегко выступать перед группой;
- учиться управлять сложными задачами, например, если задание объёмное и трудное, разделите его на несколько маленьких частей, которые следует выполнять поочерёдно, приближаясь к намеченной цели;
- избавиться от негативного настроя: сменить отрицательное мнение о самом себе на альтернативные позитивные или хотя бы нейтральные мысли;
- научиться принимать положительный итог работы, а не безупречный, не нужно требовать совершенства от себя и окружающих людей;
- делать рациональные паузы: музыка, общение с друзьями, творчество – то, что нужно;
- сформировать круг людей, с которыми вам будет комфортно, которые придут на помощь и одобрят ваши поступки.

В ходе освоения основной профессиональной образовательной программы у студентов за годы обучения должны сформироваться общие и профессиональные компетенции. Из общих компетенций можно выделить такие, как:

- организация собственной деятельности, выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценивание их эффективности и качества;
- принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность;
- работа в коллективе и команде, умение эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- соблюдение основ здорового образа жизни и требований охраны труда;
- соблюдение делового этикета, культуры и психологических основ общения, норм и правил поведения [3].

Формирование этих компетенций невозможно без умения справляться с состоянием стресса, правильно реагировать на него, без знания методов борьбы со стрессом и умением применять их.

Библиографический список

1. Алексеева Э. А., Шантанова Л. Н., Петунова А. Н., Иванова И. К. Оценка функционального состояния организма студентов в период экзаменационного стресса // Вестник бурятского госуниверситета. – 2010. – № 12. – С. 108–113.
2. Карякина С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Орёл : ОГУ, 2010. – № 2–3. – С. 210–215.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 году

10–11 сентября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-12)

15–16 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-12)

20–21 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-12)

1–2 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-12)

5–6 октября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-12)

10–11 октября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-33-10-12)

15–16 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-12)

25–26 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-12)

1–2 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-12)

5–6 ноября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-12)

10–11 ноября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-39-11-12)

20–21 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-12)

25–26 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-12)

1–2 декабря 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-12-12)

5–6 декабря 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-44-12-12)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, доцент (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Ин-

ститута мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статься должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 х 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредак-

тированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу **http://sociosphera.ucoz.ru** в PDF-формате.

Образец оформления статьи

УДК 94(470)"17/18"

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ. В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

И. И. Иванов

Семиреченский институт экономики и права,

г. Семиреченск, Республика Хакасия, Россия

QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS

I. I. Ivanov

Semirechensky Institute of Economics and Law,

Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение

в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. …

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: http://semirechensk-history.ru/ocherki (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия
Имя
Отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
Домашний адрес
Домашний или сотовый телефон
E-mail
Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу.** Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: **ООО Научно-издательский центр «Социосфера»**
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО) «Пензенский» г. Пенза
ОГРН 1095837003239
ИНН 5837042277
КПП 583701001
БИК 045655722
к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области
Платеж: **ФИО автора**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» – Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг **«Премиум»** включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	**Цена в рублях за количество страниц**				
	50 стр.	**100 стр.**	**150 стр.**	**200 стр.**	**250 стр.**
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman.
Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.
Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособрнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения. Рыба-диск;
- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы. Рыба-диск;
- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262
E-mail: ap@mcfr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для про-

фессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО «МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfr.ru

ОБРАЗОВАНИЕ
электронная система

Первая экспертно-правовая on-line система для администрации ОУ!

В ноябре 2011 года Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru), выпустил уникальный продукт – **Электронную систему «Образование»**.

Система призвана помочь руководителям школ и детских садов в решении управленческих задач! **Работать с ней очень просто:**

1. Вы вводите в поисковую строку задачу, которую вам необходимо решить.

2. Система выдает Вам подборку материалов, которые помогут решить поставленную задачу: **пошаговый алгоритм действий, шаблоны локальных актов, разъяснения экспертов и нормативные документы.**

В чём уникальность электронной системы «Образование»?

✓ В основе системы – **экспертные материалы**. Для решения профессиональной задачи, Вам не нужно разбираться в сложных нормативных документах – Вы получаете подробное разъяснение авторитетного эксперта.

✓ Система разработана **специально для администрации** образовательного учреждения в соответствии с текущими профессиональными задачами и функционалом руководителей.

✓ Система «**живая**» – ежедневно добавляются новые документы, актуализируются в соответствие с законом и старые материалы. Пользователи могут влиять на содержание системы, отправляя запросы на добавление темы, конкретного материала.

А также:

- *Система содержит* ***исчерпывающую базу действующих нормативных документов****, регулирующих деятельность образовательного учреждения.*

- *Система снабжена* ***удобной системой поиска*** *(строка поиска, фильтры, тематический рубрикатор).*

- *Система разрабатывается при участии* ***ведущих экспертов отрасли*** *(специалистов органов управления образования, разработчиков нормативных документов, практиков).*

Узнать подробнее о системе, а также получите бесплатный доступ к демоверсии Электронной системы «Образование» можно на сайте:

http://sistema-edu.resobr.ru/

PsyJournals.ru

портал психологических изданий

ЖУРНАЛЫ ПО ПСИХОЛОГИИ online

Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.

Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.

Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.

Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы включены в Перечень ВАК

ОНЛАЙН ПОДПИСКА ЭТО
- Удобно
- Выгодно
- Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ и БИБЛИОТЕК:
- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация
- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/

ИЗДАТЕЛЬСТВО МГППУ

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский)
государственный университет
Шадринский государственный педагогический институт
Пензенская государственная технологическая академия
Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы III международной научно-практической
конференции 15–16 мая 2012 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 09.06.2012. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 16,07 п. л.
Усл.-печ. л. 14,95 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 32/12.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, д. 34, ком. 201-в.
тел. (8412) 21-68-14,
web site: http://sociosphera.ucoz.ru,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. тел. (8412)56-25-09