



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian (Slavic) State University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF A PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION

Materials of the VI international scientific conference
on May 15–16, 2015

Prague
2015

Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction : materials of the VI international scientific conference on May 15–16, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 124 p. – ISBN 978-80-7526-029-1

ORGANISING COMMITTEE:

Iona G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor, the chief manager of the Science Publishing Center «Sociosphere».

Asya S. Berberyan, doctor of psychological sciences, assistant professor, Head of the psychology department, Russian-Armenian (Slavic) State University.

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Dilnoz I. Ruzieva, doctor of pedagogical sciences, professor of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami.

Lyudmila V. Kotenko, doctor of pedagogical sciences, professor, senior researcher at the Military Academy of Communications, branch in Krasnodar.

Sergey V. Sidorov, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Shadrinsk State Pedagogical Institute.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction. Some articles deal with psychological and socio-pedagogic support of educational process. A number of articles are covered problems of interpersonal and intergroup communication. Some articles are devoted to professional and personal development. Authors are also interested in education and development of a child in a family.

UDC 159.9+37+316.47

ISBN 978-80-7526-029-1

The edition is included into Russian Science Citation Index

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2015.

© Group of authors, 2015.

CONTENTS



I. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGIC SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS

Алтфатер В. А. Технология уплотнённого опроса на уроке	7
Барашкова Е. А. Разработка базовой и вариативных моделей оценки качества дошкольного образования	10
Воронко Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-медиков, страдающих алекситимией	14
Гончарова Н. В. Особенности психологического сопровождения образовательного пространства вуза	17
Ермишкина Н. А., Есельская Н. В. Социально-психологическое сопровождение образовательного процесса	19
Колбасова А. Ф. Дистанционный тьюторинг в профессиональном самоопределении молодежи	21
Nesterenok A. S. Gender features of a teenager in unrequited love	23

II. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION

Ломако З. А. Общение в профессиональной деятельности военнослужащих	26
Осипова И. С., Родыгина Ю. Б. Особенности эмоционального самораскрытия близнецов	34
Чикова И. В. К проблеме диагностики и коррекции межличностных отношений дошкольников	37

III. METHODOLOGY OF ANALYZING PROBLEMS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

Авдеева Т. И. Роль свободного времени при формировании духовно-эстетических ценностей студентов.....	41
Арутюнова А. Б. Методологические подходы к профессиональному обучению эстрадных исполнителей-вокалистов	44
Емельянова И. Н. Духовность как воспитательная категория	48
Кузьмина С. А., Кузьмин Н. Е., Петрова И. В. Становление профессионализма педагога и роль образовательной организации в этом процессе.....	51
Ложкина Л. И. Субъектность педагога в контексте непрерывного образования.....	53
Mikšovská J. Zapáleným učitelům hrozí vyhoření	56
Плетухина Е. Г. Личность учителя: психологический аспект.....	62
Сидоров С. В. Дистанционная методическая поддержка воспитательной работы, проводимой студентами в период педагогической практики в сельских школах	66

IV. EDUCATION AND DEVELOPMENT OF A CHILD IN A FAMILY

Захарова А. Е., Рязанова Т. А. Детское телевидение как агент социализации дошкольников	71
Попова О. В. Возможности семьи в профилактике компьютерной аддикции средствами музыкальных игр в раннем детском возрасте	75
Халезина Л. М. Работа с родителями по адаптации ребенка, не посещающего детский сад, к обучению в школе	78

V. EDUCATION AND SCIENCE IN THE MODERN WORLD

Назарова А. О. Особенности личности детей с заиканием.....	81
Николаева А. Д. Зависимость образовательной системы от условий развития личности	82
Семенюк Н. М. Роль музыкально-театрализованной деятельности в развитии личности дошкольника	88
Сибяева Г. М., Сырлыбаева Г. Р. Развитие лидерских качеств детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема	93
Шехмирзова А. М., Меретукова З. К., Блягоз А. Н., Мамышева З. З. Развитие личности бакалавра в рамках реализации компетентностного подхода	95
Явон С. Ф. Развитие личности ребёнка дошкольного возраста в контексте социально-исторического опыта.....	101

VI. INNOVATIVE IDEAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND SOCIALIZATION

Рябкова Г. В. Обучение иностранному языку будущих инженеров-экологов как актуальная проблема высшего профессионального образования.....	107
Семенова Э. В., Ессина И. Ю. Речевая деятельность как средство формирования коммуникативной компетенции студентов-юристов.....	111
Turikpenova S. Zh. Methods and forms of training future art teachers for their speciality	115
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» в 2015 году.....	119
Информация о журналах «Социосфера» и «Paradigmata poznání»	120
Всероссийский конкурс учебно-методических разработок педагогов общеобразовательной школы «Пединновации»	121

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ».....	122
Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ».....	123



I. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGIC SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS



ТЕХНОЛОГИЯ УПЛОТНЁННОГО ОПРОСА НА УРОКЕ

В. А. Алтфатер

*Студентка,
Шадринский государственный
педагогический институт,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. The article presents the characteristics of compacted survey in class. Sealing means in the art are the separation of pupils for different kinds of training activities, the use for a survey of different methods of control, a combination of individual and frontal forms of organization of teaching and learning activities, self-organization and mutual control. Features of compacted survey highlighted as the main advantages and constraints on the use of this technology.

Keywords: compacted a survey; technology of compacted a survey; lesson; class.

Опрос является важным составляющим компонентом урока, позволяя систематически проводить текущий контроль, качественно оценивать усвоение материала. На уроке опрос является одним из видов самостоятельной работы обучающихся, способствующих развитию их самостоятельности и закреплению знаний.

Среди видов опроса выделяется уплотненный опрос, эффективно используемый многими опытными педагогами. Своё название он получил благодаря тому, что при его использовании, преподаватель экономит время на проверку знаний и навыков учащихся, «уплотняя» различные формы и методы контроля, сжимая и помещая их в отрезок времени, отводимый в методике преподавания на опрос в начале урока.

Уплотненный опрос иначе называется комбинированным [1], так как представляет собой комбинацию различных форм повторения, фиксации и проверки знаний. Такая технология позволяет в ходе опроса проверить и оценить гораздо большее количество учеников и осуществлять стимулирование всего класса, группы обучающихся при опросе.

Рассмотрим организацию уплотнённого опроса на следующем примере.

1-й шаг – начало уплотнённого опроса. Одному или двум ученикам отводится 5 минут на подготовку ответа у доски, нескольким ученикам даются задания для индивидуальной работы.

2-й шаг – фронтальная работа. В течение тех 5 минут, которые отведены на подготовку ответа у доски, с остальными учениками учитель про-

водит устный фронтальный опрос по ключевым понятиям изучаемого раздела. 1–3 наиболее активных ученика за эту работу могут получить оценки.

3-й шаг – оцениваемый ответ у доски. Перед тем, как поставить оценку, учитель просит класс проанализировать и оценить ответ товарища [2]. Анализ и оценивание, выполненные другим учеником, также оцениваются.

4-й шаг – ученики, работавшие индивидуально, сдают выполненные задания. Их учитель может проверить в течение урока.

5-й шаг – завершение уплотнённого опроса, общая оценка работы класса на данном этапе урока.

Собственно уплотнение при технологии уплотненного опроса достигается посредством:

- разделения учащихся для разных видов учебной работы;
- использования в ходе опроса разных методов контроля;
- сочетания индивидуальных и фронтальных форм организации учебно-познавательной деятельности;
- организации самоконтроля и взаимоконтроля, стимулирования самостоятельности учащихся.

Таким образом, при уплотненном опросе удастся опросить большинство учащихся, основательно проверить их знания, воспроизвести обширный по размеру материал, оценить уровень его усвоения. Кроме того, в технологию уплотнённого контроля хорошо вписывается использование обучающих информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Так, интерактивная доска позволит учащимся задействовать богатый иллюстративный материал при подготовке ответа у доски, а электронные тесты могут заменить традиционные карточки, используемые в качестве индивидуальных заданий (это особенно актуально, когда в классе на всех учеников не хватает индивидуальных рабочих мест за компьютерами).

Это, естественно, хорошие стороны уплотненного опроса. Однако следует отметить, что у уплотненного опроса есть и некоторые недостатки, обусловленные, главным образом, его сравнительной организационной сложностью. Так, ученики, работающие индивидуально, «выпадают» из коллективной работы класса, а учителю приходится гораздо тщательней готовиться к такому опросу, более чётко отслеживать время, контролировать одновременно выполнение нескольких заданий. При уплотнённом опросе трудней организовать учебно-познавательную деятельность в одном темпе, ведь сами учебные задания не у всех одинаковы. Чтобы обеспечить порядок на уроке, преподавателю приходится, например: одновременно наблюдать за устным ответом ученика, за реакцией всего класса на ответ, а также за тем, как реализуются задания учениками, работающими по карточкам, какая им необходима помощь и т.д. Для этого нужно высококоразвитое умение распределять своё внимание между различными параллельно происходящими действиями многих учащихся, а кроме того – кон-

тролировать время, и поддерживать темп работы, ведь опрос – лишь один из этапов урока. Вышеперечисленные проблемы вполне разрешимы опытным преподавателем, однако у начинающего педагога уплотненный опрос вызывает серьезные затруднения, приводящие к ухудшению организации деятельности учащихся, к нарушениям учебной дисциплины, и как следствие – к снижению темпа и нерациональному использованию времени урока.

Итак, технология уплотнённого опроса имеет следующие особенности:

1) обеспечивает существенную экономию времени при проведении текущего контроля;

2) позволяет включить в работу весь класс;

3) способствует развитию у учеников самостоятельности, навыков самоконтроля;

4) реализует разнообразие форм и методов контроля за счёт комбинирования индивидуального контроля с фронтальным и групповым;

5) предоставляет возможность использовать программные системы для проверки учеников даже в условиях нехватки рабочих мест.

6) предъявляет повышенные требования к квалификации педагога, требует от него постоянного переключения внимания для организации и контроля деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Методика контроля в учебном процессе: виды, методы и приемы, формы и организация. URL: <http://paidagogos.com/?p=140> (дата обращения 20.04.2015).
2. Сидоров С. В., Гаврилов А. Г. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1. – С. 253–256.

РАЗРАБОТКА БАЗОВОЙ И ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Барашкова

*Заведующая,
Детский сад «Росинка», г. Нерехта,
Костромская область, Россия*

Summary. The article describes the essence of innovative project addresses the problem of modern pre-school education in connection with the introduction of the federal government standards – is the lack of universal models of monitoring evaluation of the quality of pre-school education, applicable to various types of educational institutions. The expected results of the project and the effectiveness of the innovation are considered.

Keywords: educational standards; monitoring; quality of education; variability model approbation.

Интенсивный процесс реформирования социальной сферы затронул все ступени современного образования, в том числе и образовательные организации, реализующие программы дошкольного образования. С вступлением в силу Закона «Об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 г. дошкольное образование установлено как уровень общего образования. В связи с этим с 01.01.2014 г. утвержден Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

Необходимость стандартизации содержания дошкольного образования связана с необходимостью обеспечения каждому ребенку равных стартовых возможностей при переходе на новую ступень обучения. При этом стандартизация дошкольного образования не предусматривает предъявления строгих требований к детям дошкольного возраста, не ставит само детство в жесткие рамки целевых установок.

Вместе с тем, федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования поставили перед педагогами новые задачи: обеспечение доступности и вариативности образовательных услуг, расширение содержания образования с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, запросов и интересов всех участников педагогического взаимодействия, как основы для повышения социального качества дошкольного образования.

В апреле 2014 года «ЦРР – детский сад «Росинка»» г. Нерехта Костромской области утвержден в качестве пилотной площадки по теме: «Система мониторинга качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО». Инновационный проект, получивший положительную экспертную оценку, стал основой апробации ФГОС ДО в сфере оценки качества. Качество дошкольного образования, охватывает все аспекты деятельности образовательной организации и определяет то, каким будет качество последующих уровней системы образования. Поэтому поиск путей

улучшения системы управления качеством образования в дошкольных образовательных учреждениях является социально-значимой проблемой.

Целью нашего проекта стала разработка и апробация вариативных моделей мониторинга качества дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО применительно к специфике образовательных организаций (их наполняемости, социально-экономическим условиям существования и прочее). Для достижения поставленной цели нам необходимо:

- осуществить анализ условий образовательной организации для разработки и апробации системы мониторинга качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО;

- проанализировать деятельность образовательной организации по данному направлению;

- обеспечить нормативно-правовое регламентирование совершенствования системы мониторинга качества дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО на уровне образовательной организации и муниципального образования;

- привести в соответствие ФГОС ДО нормативно-правовую базу образовательной организации;

- изучить основные подходы к оценке качества дошкольного образования в образовательной организации;

- разработать базовую модель мониторинга качества дошкольного образования в образовательной организации в условиях введения ФГОС ДО, подобрать и апробировать диагностический инструментарий оценки качества дошкольного образования;

- определить составляющие вариативных моделей мониторинга качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО применительно к специфике образовательной организации;

- сформировать организационную структуру и кадровый состав для апробации базовой и вариативных моделей в образовательных организациях муниципального района – партнерах проекта;

- осуществить апробацию базовой и вариативных моделей мониторинга качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО;

- оценить эффективность вариативных моделей мониторинга качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО, разработанных и апробированных применительно к специфике образовательной организации;

- обобщить и представить результаты инновационной деятельности на муниципальном и региональном уровнях.

Мы определили, что в ходе реализации проекта согласно теме будут разработаны вариативные модели мониторинга качества дошкольного образования с учётом ФГОС ДО и специфики образовательных организаций. Апробация данных моделей предполагается на базе дошкольных учрежде-

ний нашего города – это д/с «Солнышко» типовой 6 групповой детский сад на базе которого работает логопункт и д/с «Улыбка» комбинированного вида с логопедическими группами, кроме этого, предполагается рассматривать и малокомплектный детский сад с разновозрастными группами. Результатом данной деятельности должны стать действующие модели мониторинга качества образования для различных учреждений дошкольного образования.

В нашем проекте предполагается разработка системы мониторинга качества образования по следующим блокам: менеджмент и качество управления образовательной организацией; качество программно-методического обеспечения образовательной деятельности; качество условий образовательной деятельности; качество деятельности педагогов по достижению целевых ориентиров образовательной деятельности и достижений воспитанников.

По каждому из представленных блоков планируется составление технологических карт для сбора, анализа информации и принятия управленческого решения.

Модель управления проектом является основным механизмом нашей деятельности. Мы определили основные элементы модели управления проектом:

- исследование мотивационной методической и технологической готовности педагогического коллектива,
- повышение профессиональной компетентности участников проекта,
- оценка ресурсных возможностей образовательной организации,
- создание творческой группы,
- разработка вариативных моделей мониторинга качества дошкольного образования,
- апробация моделей мониторинга качества дошкольного образования,
- анализ полученных результатов, оформление результатов деятельности по проекту и трансляция опыта.

В настоящее время мы находимся на втором этапе реализации проекта. Нами уже создана нормативно – правовая база проекта, проведен анализ ресурсных возможностей образовательной организации, разработана основная общеобразовательная программа дошкольного образования в соответствие с ФГОС, проведена работа с педагогическим коллективом по созданию положительной мотивации и к реализации поставленных задач, педагоги прошли курсовую подготовку, разработаны проекты развивающей среды в группе по разным возрастам, с учетом характеристики детского коллектива (дети с ОВЗ) и они запущены в работу. Проведен семинар с рабочими группами учреждений, определили направления мониторинга оценки качества образования. Наше учреждение включено в экспериментальную группу по апробации процедур и инструментов оценки качества

дошкольного образования разработанной Федеральным институтом развития образования.

В ходе реализации проекта предполагается выведение на новый уровень сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования, в муниципальном образовании. Разработанные модели представят возможность отследить динамику качества предоставляемых образовательных услуг, дать оценку эффективности управления качеством дошкольного образования, определить степень вовлеченности и удовлетворенности семьи и социума образовательной деятельностью образовательной организации. Реализация проекта будет способствовать разработке мер по повышению педагогической компетенции родителей как основных субъектов воспитания детей дошкольного возраста.

Основными продуктами проектной деятельности выступят:

- пакет примерных локальных актов образовательной организации по организации мониторинга качества дошкольного образования;
- базовая и вариативные модели мониторинга качества дошкольного образования;
- количественные и качественные показатели, характеризующие качество дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДО;
- диагностический инструментарий для проведения мониторинга качества дошкольного образования;
- методические рекомендации для проведения мониторинга качества образовательной деятельности разноуровневых дошкольных образовательных организаций;
- обобщённый опыт диагностической работы, представленный в материалах для диссеминации.

Социальный эффект данной инновации мы видим в повышении педагогической компетенции родительского сообщества, в повышении имиджа образовательного учреждения, выведении на новый уровень сетевого взаимодействия внутри конкретного муниципалитета. Вместе с тем, результаты инновационной деятельности обеспечат высокую результативность организации воспитательно-образовательного процесса в образовательных организациях, создание команд педагогов; повышение имиджа дошкольного образования. Наряду с этим, социальная значимость инновационного проекта проявится в результатах оценки качества дошкольного образования, в объективном информационном отражении состояния муниципальной системы образования, что будет способствовать поиску оптимальных и эффективных инструментов повышения качества дошкольного образования, как в муниципальном районе, так и в Костромской области. Разработанные модели позволят отследить динамику качества предоставляемых образовательных услуг, дать оценку эффективности управления

качеством дошкольного образования. Определение степени удовлетворенности семьи и социума образовательной деятельностью в дошкольном учреждении будет способствовать разработке мер по повышению профессиональной компетентности педагогов и педагогической компетенции родителей как основных субъектов воспитания детей дошкольного возраста.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ, СТРАДАЮЩИХ АЛЕКСИТИМИЕЙ

Е. В. Воронко

*Магистр,
Гродненский государственный
медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь*

Summary. This article focuses on the problem of preservation of psychological health in the educational process at the university. We consider the anxiety and alexithymia as a factor in emotional problems impeding the development of the individual student. A study of the prevalence of anxiety and alexithymia among medical university students. 57.5 % of medical students have a high level of personal anxiety, at 52.6 % of medical students found alexitimic features of varying degrees of severity.

Keywords: psychological support; psychological health; anxiety; alexithymia; students.

Психологическое сопровождение характеризуется погруженностью в жизнь клиента, процессуальностью, пролонгированностью и недирективностью. В работе со студентами реализуются первые три его характеристики, а недирективность в образовательном процессе – только декларируется, хотя в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями педагогической ситуации и личности, которой оказывается психологическая помощь. Сопровождение – это психологическая помощь в поиске скрытых ресурсов развития личности, с опорой на её собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом.

Психологическое здоровье личности как способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и сложных ситуациях; относительная автономность, готовность и способность изменяться и изменять условия своей жизни выступает результатом психологического сопровождения.

Процесс обучения студентов сопровождается рядом специфических особенностей, которые в совокупности могут стать фактором риска для их психологического здоровья: возрастание частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, сопровождаемых переживанием страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаяния. Тревожность становится препятствием для

реализации умений и навыков, отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности и профессиональную успешность.

Для изучения тревожности, как параметра, позволяющего оценить уровень психологического здоровья, было проведено исследование с использованием шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированной, модифицированной и стандартизированной Ю. Л. Ханиным [3, с. 59–63]. Шкала самооценки состоит из 2 частей, отдельно оценивающих ситуативную и личностную тревожность. Ситуативная тревожность – показатель актуального состояния, отражающего приспособительную реакцию личности на действие стресс-факторов. Личностная тревожность – свойство личности, определяющее индивидуальные особенности реагирования на фрустрацию.

В исследовании приняли участие студенты 2 курса Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ): 574 человека (130 юношей и 444 девушки в возрасте от 18 до 23 лет). Исходя из показателей шкалы, представленной разработчиками для указанной возрастной группы, можно представить следующее распределение результатов:

1. По шкале ситуативной тревожности: 106 (18,5 %) респондента были отнесены к группе с высоким уровнем тревожности; 365 (63,6 %) респондентов составили группу с умеренным уровнем тревожности. Обратим внимание на тот факт, что исследование проводилось в начале учебного года (в сентябре) и повышенный уровень тревожности мог быть эмоциональной реакцией на учебную ситуацию. 103 (17,9 %) респондентов были отнесены к группе с низким уровнем тревожности, что может сказываться на результатах деятельности. Определённый уровень тревожности является необходимым условием успешности деятельности.

2. По шкале личностной тревожности: 330 (57,5 %) респондентов были отнесены к группе с высоким уровнем тревожности, 237 (41,3 %) респондентов составили группу с умеренным уровнем тревожности; 7 (1,2 %) респондентов были отнесены к группе с низким уровнем тревожности.

Представленные результаты демонстрируют, что высокие значения ситуативной тревожности, отражающей приспособительную реакцию личности на действие стресс- факторов и, особенно, высокие значения показателя личностной тревожности, определяющей индивидуальные особенности реагирования на фрустрацию, свидетельствуют о низкой стрессоустойчивости студентов и, соответственно, об эмоциональном неблагополучии.

Эмоциональное благополучие является одной из важнейших составляющих психологического здоровья, обеспечивается во многом развитыми умениями саморегуляции, способствующей снижению уровня эмоционального напряжения, созданию оптимального психического состояния и как результат – повышению работоспособности. Для регуляции эмоций и психических состояний необходимо уметь их распознавать и дефинировать. К сожалению, это недоступно студентам, страдающим алекситимией.

Согласно психологическому словарю «алекситимия» – неумение говорить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь и незрелость рефлексивного компонента эмоций [2, с. 28]. Личность алекситимика характеризуется нечувствительностью, пренебрежением к своему внутреннему физическому и психологическому благополучию; сильной заторможенностью функций самоутешения, самоуспокоения, заботы о себе; ограниченностью способности понимать себя и других, интерпретировать своё поведение; нарушением способности к эмпатии [4, с. 20].

Для изучения распространённости алекситимии было проведено исследование с использованием Торонтской алекситимической шкалы (TAS–26), адаптированной в 1994 году в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева [1]. В исследовании также принимали участие студенты 2-го курса Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ): 574 человека (130 юношей и 444 девушки в возрасте от 18 до 23 лет). Анализ полученных в результате диагностики данные показал, что 189 респондентов (32,9 %) относятся к группе риска по алекситимии; 62 студента (10,8 %) составляют группу выраженных «алекситимиков». Студенты-медики с разной степенью выраженности алекситимических черт (43,7 %) имеют склонность к неравновесным негативным психическим состояниям, к развитию психосоматических заболеваний, проблемы с осознанием, когнитивной переработкой и выражением собственных эмоций, пониманием эмоций других людей.

При проведении корреляционного анализа выявлена положительная корреляционная связь между показателями алекситимии и показателями уровня ситуативной и личностной тревожности (0,28 и 0,30 соответственно при $p=0,0001$). Следовательно, чем выше уровень алекситимии, тем выше уровень ситуативной и личностной тревожности.

Для предотвращения возникновения неблагоприятных для психологического здоровья факторов и успешного профессионального и личностного становления в динамике обучения в медицинском вузе необходимо психологическое сопровождение, понимаемое как интегративная технология, направленная на создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности студента, в том числе и безопасной образовательной среды. В качестве одного из способов снижения уровня алекситимии можно предложить снижение уровня ситуативной и личностной тревожности, что принесет пользу не только в учебных ситуациях, но и в других жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: пособие для психологов и врачей / В. Б. Ерьско, Г. Л. Исурина, Е. В. Кайдановская и др. – СПб. : Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева, 2005. – 24 с.

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
4. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения : автореф. ... дис. д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Л. В. Тарабакина; Нижегор. инст. разв. Образования. – Нижний Новгород, 2000 – 48 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Н. В. Гончарова

*Социальный педагог,
Ставропольский государственный
педагогический институт,
филиал в г. Железноводск,
Ставропольский край, Россия*

Summary. In the modern University student when teaching is faced with most problems, the study of which is in the field of higher education. In the solution of these tasks the main role is played by the psychological service of the University, which is aimed at psychological support personal and professional development of students, focused on the principles of humanization of education and personal development approach.

Keywords: psychological services; psychological support.

В настоящее время студент вуза при обучении сталкивается с большинством проблем, изучение которых находится в сфере высшего образования. Решения и качество поставленных задач перед институтом зависят от умения правильно организовать работу со студентами.

Поэтому необходима роль психологического сопровождения образовательного процесса в вузе. Во всех публикациях прослеживается идея невозможности высшего профессионального образования без квалифицированного психологического обеспечения. Для успешного решения данных задач, создается психологическая служба вуза. Цель службы заключена в психологическом сопровождении студента, ориентирована на личностно-профессиональное развитие студентов, реализацию на принципов гуманизации образования и личностно-развивающего подхода. Понятие «психологическое сопровождение» рассматривается как системно организованная и постоянно выполняемая работа психологической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [3].

Психологические службы образованы во многих российских вузах, формируются по инициативе психологов, социальных педагогов. Вуз может самостоятельно определять структуру данной службы, ее роль и место в образовательном процессе вуза и содержание деятельности.

В нашем вузе функционируют организационные модели психологической службы:

1) студенческая психологическая служба; 2) «кабинет психологической помощи»; 3) психологического сопровождения личностного развития студентов.

Выбор определенной модели зависит от материальных, технических условий деятельности психологической службы, кадровых возможностей, позиции специалистов, работающих там, запросом и позицией администрации вуза. [1].

В процессе обучения в вузе студент сталкивается с различными трудностями, имеющими специфику на разных этапах обучения. Психологическая работа по сопровождению учебного процесса проходит в два этапа.

В работе со студентами нового набора будут решаться особенные задачи: 1) определение готовности студентов первого курса к условиям вуза (анкетирование, входящее тестирование и пр.), 2) адаптация к условиям вуза, 3) уровень сформированности мотивации и самостоятельности, самоорганизации; 4) развитие творческих способностей.

В работе со старшими курсами реализовываются следующие направления: 1) поддержка принятия более сложных условий обучения, 2) помощь в самоопределении и саморазвитии, 3) усовершенствование процесса социализации, 4) профилактика психофизического здоровья студентов и преподавателей, 5) поддержка конструктивных отношений с другими участниками образовательного процесса, 6) развитие индивидуальности.

Студенты из благополучных семей менее нуждаются в психологическом сопровождении, чем студенты из числа сирот, опекаемых, инвалидов. С данной категорией работает психологическая служба вуза, деканы, социальный педагог, разработаны индивидуальные планы каждого подразделения. Если обычный студент нуждается в психологическом сопровождении первый и второй курс, то дети – сироты, инвалиды, опекаемые в течение всего обучения. Психологическая служба помогает таким студентам менее болезненно пройти адаптационный период обучения, период практика в школе и летних оздоровительных лагерях.

На мой взгляд, очень удачно звучит следующее профессиональное кредо: «Делай то, что умеешь, там, где живешь, с помощью того, что имеешь!» [3]. Важно не только уметь вносить новизну, но необходимо уметь адаптировать процессы к реальным условиям.

Таким образом, при помощи деятельности психологической службы в вузе успешно решаются проблемы становления личности студента, во-

просы профессионального определения и реализация программы модернизации системы образования в рамках конкретного учебного учреждения.

Библиографический список

1. Битянова М. Беглова Т. Модели деятельности психолога в образовательном; учреждении // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – С. 23–27.
2. Дубровина И. В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–9.
3. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Томск, 2007. – 252 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. А. Ермишкина
Н. В. Есельская

*Социальный педагог,
педагог-психолог,
Средняя общеобразовательная
школа № 3, г. Балашов,
Саратовская область, Россия*

Summary. The educational function of the activities of the socio-psychological service includes activities aimed at moral and strong-willed education of students, the formation of certain personal qualities.

Keywords: function; process; direction; education; morality.

В нашем общеобразовательном учреждении создана социально-психологическая служба с 1999 года. Социально-психологическая служба реализует следующие основные функции:

1. Воспитательная – включает осуществление мероприятий, направленных на морально-волевое воспитание учащихся, формирование у них определённых личностных качеств. С этой целью систематически проводятся уроки социальной жизни для младших школьников, для учащихся средней и старшей ступеней – классные часы соответствующей направленности. Для учащихся, состоящих на учете, реализуется комплексная коррекционно – развивающая программа «Фарватер», направленная на развитие качеств личности подростка, способствующих успешной социализации в жизни, мотивации к здоровому образу жизни, к отказу от употребления ПАВ.

2. Диагностическая – изучает особенности семьи и направленность влияния микросреды, ставит социальный диагноз. В ходе диагностики используется следующий инструментарий: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкого, тест «Диагностика

эмоциональных отношений в семье» А. Г. Лидерса и И. В. Анисимовой, проективные методики («Рисунок семьи») и др.

3. Организационно-коммуникативная способствует включению специалистов различных учреждений в социально-педагогический комплекс, привлекает их к оказанию различных видов помощи семье, конкретному ребенку. Учреждения системы профилактики: центр «Семья», ОДН МО МВД России «Балашовский», КДН и ЗП при администрации г. Балашова, «Молодежь плюс», детская поликлиника, психоневрологический диспансер принимают активное участие в мероприятиях школы профилактической направленности.

4. Предупредительно-профилактическая – предусматривает предупреждение негативных явлений организует оказание социотерапевтической, социально-бытовой, юридической, медицинской и др. помощи. Проводится индивидуальная и групповая работа по профилактике конфликтного, агрессивного, суицидального поведения, употребления ПАВ.

5. Социально-педагогическая – выявляет интересы и потребности семей в различных видах деятельности: культурно-досуговой, спортивно-оздоровительной, технического и художественного творчества.

6. Психологическая – обеспечивает допустимое и целесообразное вмешательство в процесс социализации детей, влияет на воспитанников и родителей, на ситуацию в микросоциуме, групповое общение. Организация тренингов, индивидуальных и групповых консультаций с учащимися, их родителями и педагогами. Реализуется программа по формированию навыков здорового образа жизни у подростков «Все, что тебя касается».

Результат работы службы является успех ребёнка в любой деятельности его комфортность в школьном социуме.

ДИСТАНЦИОННЫЙ ТЬЮТОРИНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ МОЛОДЕЖИ

А. Ф. Колбасова

*Магистрант,
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Россия*

Summary. The article is a review of a new form of professional self-determination of youth – remote tutoring. Based on traditional and innovative educational technologies, remote tutoring organizes individual activities of youth in choosing a career on the distance.

Keywords: remote tutoring; professional self-determination; youth.

Проблема профессионального самоопределения молодежи, в первую очередь старшеклассников, в современных социально-экономических условиях и смене парадигм образования приобретает все большую актуальность [1; 2; 5]. Эффективность профессионального самоопределения, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Дистанционный тьюторинг – это новая форма получения информации, которая использует лучшие традиционные и современные методы, а так же средства обучения, основанные на современных компьютерных технологиях. Задачей дистанционного тьюторинга является организация индивидуальной деятельности на расстоянии, построение индивидуальной образовательной траектории, а так же развитие личностных качеств: ценностно-смысловые, информационные, коммуникативные, познавательные и эвристические. Такое обучение может принимать различные формы в зависимости от организации и используемых технологий.

Целью проводимых нами исследований является подтверждение выдвинутой гипотезы о результативности профессионального самоопределения старшеклассников, если организация дистанционного тьюторинга:

- нацелена на раскрытие ценностно-смысловых, познавательных, информационных, коммуникативных аспектов (профессионального самоопределения старшеклассников);
- происходит в открытой образовательной среде;
- предполагает интерактивное взаимодействие субъектов (процесса профессионального самоопределения);
- отражает профессиональные потребности и предложения рынка труда.

Результаты исследований, проведенных среди старшеклассников из 23 общеобразовательных школ Красноярского края показали, что большинство из них имеет довольно скудное представление о современных профессиях, о потребностях рынка труда. А так же отмечается погоня за псевдо перспективными профессиями, которыми перенасыщен рынок труда. Отсюда и возникают проблемы выбора своей будущей профессии [2; 6], асимметрии профессионального будущего [3] и подобные трудности на важнейшем этапе профессионального самоопределения личности. Взаимодействие тьютора и школьника посредством сети позволяет педагогу превентивно оказывать поддержку и консультирование в поиске оптимальной профессионально-образовательной траектории, упрощает организацию взаимодействия, в ряде случаев способствует доверительному отношению со стороны оптанта. Анализ литературных данных и разработка теоретических основ функционирования дистанционного тьюторинга позволяют сделать вывод о перспективности данной формы в решении вопросов профессионального самоопределения старшеклассников.

Библиографический список

1. Бекузарова Н. В. Миронов А. Г. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников в новой парадигме образования // *Инновации в непрерывном образовании*. – 2013. – Том 6–7. – С. 88–94.
2. Дроздова М. Ю., Миронов А. Г. Мотивы выбора старшеклассниками профессиональной и образовательной траекторий // *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам научно-практической конференции*. – 2013. – С. 48–52.
3. Зеер Э. Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего учащейся молодежи в постиндустриальном обществе // *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции*. – 2015. – С. 4–8.
4. Костылев С. В. Технологии арт-менеджмента в структуре социокультурного технологического комплекса // *Вестник Красноярского государственного аграрного университета*. – 2014. – №1. – С. 212–219.
5. Миронов А. Г. Направления воспитательной деятельности вуза в современных условиях // *Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice : materials of the IV international scientific conference on March 20–21, 2015*. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 98 p. – С. 13–14.
6. Миронов А. Г. Роль выездных образовательных семинаров в становлении профессионального самоопределения подростков // *Вестник магистратуры*. – 2013. – №4(19). – С. 59–64.

GENDER FEATURES OF A TEENAGER IN UNREQUITED LOVE

A. S. Nesterenok

*Student,
Moscow state pedagogical university,
Korolev (Yubileyny), Moscow region, Russia*

Summary. In this article, the theoretical aspects of gender distinctions of teenagers in a state of unreciprocated love are considered by the author. The views of different teenagers' researchers are given. The basic spheres in the development of a teenager are also enumerated here.

Keywords: gender roles; sexual distinctions; adolescence; unrequited love; communication.

Adolescence are age of knowledges' and abilities' acquisition, new social position, and also opening of own "I".

A. P. Krakovsky researched the behavior's features of junior schoolboys and junior teenagers. As a result it appeared, that teenagers show obstinacy in 5 times more and teenagers rebel against parental authority in 10 times more. The author notes that teenagers have negative characteristics 42 times more than junior schoolboys [1].

V. A. Krutetcky writes, that in this age a child aspires to cognition, he searches himself in the society, takes part in the different types of activity, there is active growth and development of an organism [8].

L. S. Vygotsky considered that for teenagers former interests are replaced by new ones, that is the problem of this age [4].

Appearance of new interests, necessities result in appearance of new leading activity that is communication in adolescence. In the process of communication, a child can estimate himself, understand that he or she does wrong, compare himself (herself) to other people.

Besides, a teenager' behavior changes: his (her) mood can often start to move, a child become interested in more serious questions, as well as in opposite sex.

A teenager tries to find himself as personality and often isolate from family; he tries to spend more time with friends or be alone.

Relations with friends are epy large value for teens. Friends become the second family for such a child, they will always listen to and help him. James Dobson notes that an attractive appearance and presence of friends are the main components, which give sense of confidence to a child [5].

Knowledge becomes a value, the presences of it distinguishes "me" from "other". Love to studies, to something new and unknown can also appear.

Boys begin to show mettle earlier, they can ran out of house, argue with parents, try something "new" with friends, miss school. Boys are known to become mature later than girls and that's why they are more vulnerable to the changing conditions, they want to try everything to seem older than their years.

When people say about troubled teens, they usually means boys, which have often troubles with police because of fights or improper behavior.

Girls mainly are exemplary daughters, they don't make scandals, try to do well at school and make parents happy. However, a critical moment can unexpectedly come, when girls' behavior gets worse. They can do unpleasant things to an opponent with envy; gossip and chortles can make the self-image low and leave mark on all the life.

Women are emotional, and men are rational, this is reflected already in teens. Girls "press" by emotions, and boys by force.

The jump of physical forces, as was mentioned above, takes place for boys, while an uplift is observed for girls. In addition, aspiring to cognition and search is peculiar for girls, while boys are not interested in studies and self-perfection, preferring rest instead labour and they try to escape from any loadings.

We can notice sexual distinctions in activity already since preschool age. Children take part in different social games which reflect the gender roles of adults [2]. Just boys show high activity which especially increases in presence of other boys. Girls usually choose simple and quiet games, but it not means that they less vivid, just activity of boys is more visible.

If we watch teenagers' communication, we can notice some interesting facts. Girls, communicating between each other, are not afraid to show the expressive side of behavior, but as soon as a boy comes in their company, the emotional tint of communication decrease. If a boy, whom a girl are in unrequited love, interfered in a talk, she cedes him a place in communication, look silently on him and catches every his word.

These gender roles and styles of behavior are saved presently, however, not so distinctly, as it was before. It is accepted in the modern society, that boys must ring, invite somewhere, do somebody a kindness first, offer to date a girl, and girls must simply wait and, if she want to reciprocate one's feeling. We can often hear that the "a man must make the first step".

As a woman is more emotional than a man, she is allowed to show the emotions. Girls being in unrequited love, can show it openly, their mood always changes, they can show the tears and "broken" heart, as well as communicate with other girls on a theme their adoration for hours.

Boys on the contrary try to "stick" in a such case, they never will show their tears before other teens, but especially before those that they love. In presence of sweet a boy's mood and behavior is steady enough, he hardly say someone, that he are in love with one or another girl and will not ask what to do.

There are following main spheres in the development of a teenager: sexual, cognitive and social [1]. Just a sexual sphere is intimate and especially exciting for a teenager. Love begins to be associated just from it, because teenagers consider that sexual relations can be only with a person, which they indeed love. The first love, the first exciting confessions and relations are reflected here, that tells about growth of a teenager and his (her) readiness to the next stage of life.

Bibliography

1. Averin V. A. Psychology of children and teenagers: Studies. grant. – 2nd prod., reslave. – SPb. : Mikhaylov V. A. publishing house, 1998. – 314, 317 p.
2. Bendas T. V. Gender psychology: Manual. – SPb. : St. Petersburg, 2006. – 245 p.
3. Dobson D. Preparation for a growing – the Light Star, 2006. – 8, 12–15 p.
4. Kohn I. S. Teenage sexuality on a threshold of the XXI century. – Dubna : «Phoenix +», 2001. – 208 p.
5. Krakowsky A. P. About teenagers. – M. : Pedagogics, 1970. – 272 p.
6. Krutetsky V. A., Lukin N. S. Psychology of the teenager. – M. : «Education», 1965. – 6 p.
7. Levanova E. A. Preparations to work with teenagers. – M. : MPSU of V. I. Lenin, 1993.
8. Rean A. A. Psychology's edition teenager. Full management. – SPb. : a prime – the EU-ROSIGN, 2003.
9. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 t., T. 4. Children's psychology / Under the editorship of D. B. Elkonin. – M. : Pedagogics, 1984. – 6 p.
10. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. – Moscow : Pedagogika-Press, 1999.



II. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION



ОБЩЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

З. А. Ломако

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Московского государственного
областного социально-гуманитарного
института, г. Коломна,
Московская область, Россия*

Summary. In article theoretic-methodological basics of studying of communication in professional activity of the serviceman are covered, structural components and the specific professionally caused components are allocated; the description of a pilot study is submitted.

Keyword: communication; professional activity; intellectual abilities; the generalized abilities; interaction.

В современных условиях развития нашего общества всё большее значение приобретает научный подход к определению целей и задач профессиональной деятельности, требующей непрерывного образования и самообразования. С другой стороны, техническое перевооружение производства и возникновение новых практических задач на основе новых социальных требований развивающегося общества, а отсюда, возможно, и возникновение новых профессий требуют не только ориентации и переориентации, но и повышения уровня квалификации специалистов непосредственно в процессе их профессиональной деятельности.

Все эти особенности развития общества означают новые требования к интеллекту взрослого человека, его мобильности и переключаемости. Эти требования не ограничиваются суммированием, обобщением и отбором информации, они включают в себя преобразование концептуальных систем и самого аппарата деятельности (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв, Л. С. Выготский, А. Р. Фонарёв, В. Л. Хайкин и др.) [1, 4, 5, 19, 20]. Речь идет об интеллектуальных потенциалах человека, его готовности к определенному ходу индивидуального развития, о характеристике психологических возможностей его обучения, обучаемости на всех этапах интеллектуального развития. У взрослого человека при различных формах творческой активности интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня.

Анализ профессиональной деятельности военнослужащих позволил выделить общение как деятельность социально-психологического плана.

Общение – процесс взаимодействия людей, в котором осуществляется обмен информацией, мыслями и чувствами, необходимый для обеспечения развития каждого участника общения. Задачи общения могут быть выражены текстом, жестами, позой, мимикой, знаками, цветом и др. [15].

Однако, существуют «барьеры» на пути информационного обмена: пассивность внимания; влияние возрастных, этнических, социокультурных и других установок; посторонние шумы и другие неблагоприятные условия окружающей среды и социального окружения (Э. Э. Сыманюк) [18]. В профессиональном совершенствовании военнослужащих в процессе общения подчас необходимо запоминать и выполнять правила профессионального поведения.

Мы считаем, что научный подход к совершенствованию квалификации специалиста требует постановки его на психологическую основу. Психология дает ответы на такие вопросы, как законы усвоения знаний, формирования навыков и умений, а также условия мотивации учения, интереса к познанию и др. (А. Г. Асмолов, А. В. Батаршев, Л. С. Выготский, Е. В. Звонова, В. Л. Хайкин и др.) [1, 2, 5, 9, 20]. Без учета психологических закономерностей вся работа совершенствования квалификации специалиста может идти методом “проб и ошибок”, в основном стихийно. Наше исследование дидактических подходов к вопросам совершенствования профессиональной деятельности показывает, что необходимо определить типовые профессиональные задачи как цели повышения уровня квалификации; знания, позволяющие решать выделенные задачи и соответствующие интеллектуальные умения. Эту группу вопросов мы условно назвали дидактической характеристикой исследуемой проблемы [21].

В наши дни специалист должен владеть и теорией своей профессиональной деятельности, и огромным количеством умений. Умение, мы понимаем, как возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться. На каждой стадии профессионализации, на наш взгляд, следует ставить задачу формирования обобщенных умений. Обобщенными мы называем умения, обладающие свойством широкого переноса. Это те умения, которые специалисты могут использовать при решении широкого круга задач, не только в рамках изучаемой области знаний, но и «присваивать» знания из других областей профессиональной деятельности, а также применять в разнообразной практической деятельности и самообразовании. Научные исследования Н. Г. Салминой показывают, что моделирование, кодирование и декодирование следует отнести к обобщенным умениям [16, 17].

В исследовании добровольно приняли участие 25 курсантов одного из учебных центров Московской области в возрасте 20–23 года, уже имеющих опыт воинской службы. Студенты нашего вуза проходили практику в психологической службе учебного центра, руководителем практики был автор данной статьи. В ходе исследования применялись такие методы как

беседа и эксперимент. Беседа проводилась с группой курсантов по 5–7 человек в случае необходимости консультационной работы по мере продвижения от одного этапа эксперимента к другому.

Во время беседы психолог разъяснял курсантам, что в общении важную роль играют сочетание рационального и чувственного во взаимодействии, нахождение и поддержание эмоционального настроения, обеспечение условий для самореализации личности, владение оптимальным стилем общения; способность слушать и понимать собеседника, воздействовать на него убеждающим образом.

Передача информационного сообщения более эффективна, если специалист: четко сформулирует для себя цель сообщения; твердо и понятно выскажет основную мысль; сумеет прояснить сказанное; потребует обратной реакции (связи) от слушающих, т. е. убедится в понимании своего сообщения; спокойно воспримет и отреагирует (в случае неожиданной неадекватной реакции) на сообщаемую информацию.

Взаимопонимание между бойцами – это такой уровень их социального взаимодействия, при котором они осознают суть действия сослуживца, его возможности, взаимно содействуют достижению поставленной цели. За основу взаимопонимания в психологии берется познание людьми друг друга в процессе общения. К тому же общение – это одно из условий развития профессиональной компетенции военнослужащих.

В общении военнослужащих осуществляется наибольшее количество разнообразных контактов, решаются многие задачи управления, воспитания, подготовки, службы и быта воинских коллективов. В связи с этим к культуре и содержанию делового и неформального взаимодействия младших командиров предъявляются повышенные требования. Одним из наиболее важных и определяющих условий его эффективности является знание основных закономерностей психологии общения. Общение между военнослужащими может быть самым широким: групповым и один на один, официальным и неофициальным, открытым и доверительным, с использованием технических средств и без таковых, в служебное и в личное время, в расположении части и за ее пределами. В процессе межличностного общения реализуются разнообразные цели и потребности военнослужащих. Основные из них: информационный обмен, взаимное восприятие, взаимодействие и взаимопонимание.

В своём исследовании мы учитывали, что для формирования военно-профессионального общения важное значение имеет организация мотивационного и технологического аспектов.

Мотивационный аспект – это объективно необходимый компонент, который характеризуется отношением обучающего и обучаемого к предмету обучения и сопровождает весь процесс формирования профессионального общения. От этого зависит степень активности военнослужащих, решаются две взаимосвязанные задачи по формированию понимания

необходимости и принятия целей военной службы, овладения воинской специальностью. Только при условии четкого осознания и принятия целей, понимания конечного результата действий и пути его достижения происходит желаемое слияние слова и дела. Постоянное и творческое подкрепление этих двух взаимосвязанных задач организационными, воспитательными и учебно-боевыми мероприятиями обеспечивает необходимую, постоянную и устойчивую мотивацию военнослужащих к повышению уровня профессионального общения.

Технологический аспект формирования военно-профессионального общения состоит в создании ситуаций, связанных с различными сторонами воинской деятельности, и предоставлении возможности обучаемым решать их всевозможными способами. Такие возможности предоставляет использование современных технологий, методов, приемов, средств обучения и воспитания.

Приём деятельности определяется как система действий, выполняемых в определенном порядке и служащих для решения задач. Отметим существенные признаки приема деятельности: наиболее рациональный способ работы, который состоит из отдельных действий (практических или умственных); состав приема может быть выражен в виде правил, инструкции, предписания и т. п.; правильный прием допускает обобщение, специализацию и конкретизацию; обладает свойством переносимости на другую задачу.

Любое человеческое действие всегда направлено на какой-то предмет. Это может быть внешний материальный предмет. Но в процессе обучения предметом действия могут быть слова, представления, понятия. Поэтому возникает необходимость дать обучаемому инструмент для удержания и анализа чувственно неуловимой абстракции до её вербального описания. Этим инструментом являются схемы и другие знаково-символические средства, описывающие как предмет изучения, так и способ его преобразования (Е. В. Звонова, Н. Г. Салмина) [8, 16, 17].

Для определения роли индивидуальных особенностей человека и его субъектного опыта в освоении познавательной деятельности мы опирались на научные психологические исследования, в которых предлагаются в качестве единицы анализа рассмотреть различные психологические феномены, например, познавательные стратегии (А. А. Плигин), стратегии обучения (Р. С. Хон) и др. Перечисленные психологические феномены относятся к сфере метапознания, базирующегося на том, что человек: 1) знает о существовании у него познавательных процессов и 2) способен регулировать их использование или перестраивать процедуры их функционирования [14, 21].

Важная педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь специалисту сознательно использовать метапознавательные процессы в профессиональной деятельности, активизируя её. Часто уровень развития метапознания (который часто и является истинной причиной типичных ошибок в

решении профессиональных задач) не поддается определению в условиях обычного контроля, он выявляется только посредством серии нестандартных заданий, которые носят, условно говоря, автономный характер по отношению к конкретному материалу. Это могут быть задания, раскрывающие структуру выполнения задачи, правила, приемы профессиональной работы; задания, направленные на анализ собственной деятельности.

Диагностика успешности овладения всеобщими способами ориентировки и действий при изучении материала приобретает особое значение для формирования у курсантов умения учиться, то есть способности преодолевать ограниченность собственных знаний, умений, способностей. Это умение содержит две составляющие: рефлексивную (отделение известного от неизвестного, выявление того, чему надо научиться) и субъектную (иницирование учебных отношений с другими людьми и самим собой). Исследования, проведенные Г. А. Цукерман, выявили многослойность методов формирования и диагностики умения учиться, которые должны охватывать не только способы действия обучаемого с учебным материалом, но и способы взаимодействия с другими участниками совместной деятельности и самим собой [1].

Диагностика умения учиться обладает несколькими общими чертами: строится на учебном материале; ориентируется на диагностику процессуальных аспектов учения; существует установка на выделение совокупности критериев развития человека с учетом концептуально определенных характеристик содержания и методов обучения.

По мнению Е. Д. Божович, способ учебной работы является отражением субъектного опыта обучаемого (представлений о мире, форм поведения, житейских знаний и убеждений и т. д.), складывающегося у него в ходе «спонтанного обучения», и изменяющегося под влиянием целенаправленных педагогических воздействий. Этим он отличается от приемов, правил, алгоритмов, ориентировочных основ деятельности, задаваемых обучением [21].

А. А. Плигин [21] вводит понятие познавательной стратегии – последовательности мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности. Причем это комплексная динамическая организация познавательных процессов, которая состоит из четкой последовательности действий: репрезентация цели и критерии ее достижения; операции по достижению результата; коррекция процесса деятельности; фиксация получаемого результата.

А. А. Плигин считает чрезвычайно важным, чтобы на современном этапе образование было построено на слиянии поискового типа мышления и метарефлексии (осознания собственных способов деятельности и моделирования новых), так как это дает принципиально новое качество развития мышления. Необходимо предоставить обучаемому возможность осознавать и развивать свои общеучебные познавательные стратегии (стратегия опре-

деления научных понятий, стратегия чтения текста, стратегия освоения теоретических знаний) и индивидуальные познавательные особенности.

Р. Л. Хон [21] пишет о стратегиях обучения в контексте развития у обучаемых метапознания. В его трактовке стратегии обучения ближе к индивидуальным стратегиям усвоения информации. В психолого-педагогических исследованиях метапознание рассматривается как род познания, наряду с естествознанием и социально-гуманитарным познанием, связанный с изучением различных сторон, свойств, отношений в сфере самого познания, основных законов становления, развития и функционирования познания на разных этапах и уровнях [15].

Р. Л. Хон считает, что метапознание является продуктом четырех источников: 1) знания о собственном успехе или успехе других в выполнении каких-то заданий; 2) опыта, приобретенного в процессе метапознания; 3) анализа целей и задач познавательных заданий; 4) анализа действий или стратегий при выполнении этих заданий.

Для того чтобы обучаемый приобрел ясный набор стратегий для использования в учении, необходимо прямое объяснение стратегических навыков, которые при этом в реальном процессе обучения редко используются изолированно. Практически все авторы, исследовавшие проблему формирования учебной деятельности, включая учебную деятельность взрослых, считают необходимым использование для этого специальных учебных заданий, построенных в соответствии со структурно-содержательными особенностями учебной деятельности и отражающих единство составляющих её частей, что способствует преодолению репродуктивного запоминания знаний и повышению осмысленности усвоения.

Теоретической основой эксперимента (констатирующей, формирующей и контрольной его частей) были приняты закономерности произвольного запоминания как одного из процессов памяти, посредством которого осуществляется ввод информации в память. Как известно, произвольное запоминание происходит без специально поставленной цели – запомнить что-либо, без применения приёмов запоминания и волевых усилий на запоминание. Исследования П. И. Зинченко и А. А. Смирнова показали, что запоминание более эффективно, если материал, который надо запомнить, входит в содержание основной цели деятельности, результат запоминания зависит от умственной активности и самостоятельности обучаемых [10, 15].

Цель констатирующего эксперимента состояла в том, чтобы показать разнообразие форм общения и необходимость формирования профессионального общения. В ходе констатирующего эксперимента обсуждались знаки и тексты правил дорожного движения как средства общения участников транспортного потока, жесты и позы полицейского на посту регулировщика движения транспорта также как участника общения, сравнивались тексты приказов, докладов, инструкций, с которыми имели дело кур-

санты, как средств опосредованного общения; плакаты, фотографии, репродукции картин живописи. Результаты констатирующего эксперимента показали, что лишь знакомый материал курсанты характеризуют как средство общения, изобразительное искусство вообще не рассматривают как средство общения поколений.

Задачи формирующего эксперимента содержали ситуации общения, выраженные текстом, жестами, мимикой, позой, знаками, цветом и др. Цель формирующего эксперимента заключалась в организации условий произвольного запоминания правил профессионального общения военнослужащих, которые были оформлены на специальных карточках. Таковую карточку получал каждый участник эксперимента. Курсанты были разбиты на группы по 3–4 человека. Материалом обсуждения были серии карточек с изображением сцен общения из альбома карикатур Херлуфа Бидструпа [3]. Испытуемые осуществляли познавательную деятельность, а не деятельность запоминания. Они действовали с объектами, изображенными на рисунках: воспринимали, осмысливали их содержание. Курсантам ставилась творческая задача: для каждого рисунка данной серии как модели общения распределить роли, выбрав на рисунке 2–3 персонажа; составить сценарий, т. е. курсант в соответствии со своей ролью должен «озвучить рисунок», опираясь на выражение лица, позу, жест того или иного персонажа. При этом необходимо было следовать правилам профессионального общения, которые были прописаны на специальной карточке. Курсанты могли пользоваться карточкой в любое время. Установки запомнить эти правила не было, но заданное условие вынуждало их искать правило определённого содержания, осмысливать его, соотносить с элементами рисунка, делало правила предметом деятельности, а карикатуры – только объектом пассивного восприятия.

Контрольная функция соблюдения правил общения была также возложена на курсантов. Приведём некоторые из них:

- Наиболее значимые слова следует располагать в первой части фразы.
- В разрешающих командах разрешение следует располагать в конце фразы, после содержания действия подчиненного.
- В запрещающих командах запрещение следует располагать в начале содержания действия подчиненного.
- Оптимальный объем фразы 7+2 слова.
- Обеспечить четкость речи в условиях шумовых помех и др.

Рисунки Х. Бидструпа вызвали интерес, положительный эмоциональный настрой, проводились аналогии с повседневной жизнью курсантов. Курсанты испытывали значительные трудности в сочинениях речи персонажей рисунков, но так как фразы должны быть небольшими по объёму, это затруднение постепенно снималось уже на третьей-четвёртой серии рисунков. Курсанты «озвучивали» лишь один какой-нибудь элемент рисунка, чаще позу или жест. Психологу приходилось напоминать курсан-

там, что необходимо обращать внимание на все элементы рисунка как виды общения, включая мимику персонажей. Начиная с 6–7 серии рисунков, курсанты выполняли все правила общения, часто проговаривали их вслух, демонстрируя тем самым, что они запомнили правила профессионального общения.

Цель контрольного эксперимента: определить, насколько обогатились знания курсантов о видах профессионального общения, правилах; умения декодировать различные виды общения. В ходе контрольной части эксперимента предметом обсуждения были плакаты, фотографии памятников, кадры документальной хроники, картины живописи, отражающие лихолетье 1941–1945 годов. Выбор такого содержания экспериментального материала психолог пояснил курсантам как общение поколений, как диалог поколений, послание, которое необходимо расшифровать, «озвучить», соблюдая правила профессионального общения. Выражение лиц курсантов стало серьёзным. Курсанты выполняли задания в группе по 2–3 человека, состав группы определил психолог. Активность каждого курсанта внутри группы была высокой. С заданием справились все участники эксперимента. При подведении итогов курсанты проявляли интерес к творчеству авторов плакатов, военных корреспондентов, художников, скульпторов.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М., 2007.
2. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
3. Бидstrup X. Альбом карикатур. – Рига. : Изд-во «Лиесма», 1972. – 200 с.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. – М. : “Флинта”; “Наука”, 1998.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М. : Изд-во Московского университета, 1976.
7. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Звонова Е. В. Символизация и метакогнитивное опосредование: продолжение культурно-исторической традиции // Вестник Российского нового университета. – 2004. – № 1. – С. 34–37.
9. Звонова Е. В., Звонов И. Н. Методология и методы педагогического исследования. Учебное пособие. – Коломна : КГПИ, 2004 – 87 с.
10. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность. // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – 3-е изд. – М. : «ЧеРо», 2002.
11. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2(14). – С. 31–50.

12. Лихолетов В. В. Технология творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – 130 с.
13. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 432с.
14. Панина Т. С. Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. – М. : Издательский центр «Академия», 2006.
15. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.
16. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 136 с.
17. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
18. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / под ред. Э. Ф. Зеера. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
19. Фонарёв А. Р. Психология становления личности профессионала : учеб. пособие. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.
20. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с. (Серия «Библиотека психолога»).
21. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения: учебное пособие для высшей школы. – М. : Академический проект, 2005 – 736 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОРАСКРЫТИЯ БЛИЗНЕЦОВ

И. С. Осипова
Ю. Б. Родыгина

*Кандидат психологических наук, доцент,
студентка,
Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарёва,
г. Саранск, Республика Мордовия, Россия*

Summary. The article is devoted to the problem of emotional self-disclosure insufficiently studied in domestic psychology. Authors analyze emotional self-disclosing of twins and compare it with emotional self-disclosing of siblings.

Keywords: emotional self-disclosure; twins; communicating; emotions.

Эмоциональное самораскрытие личности в общении исследуется в психологии относительно недавно. Важность и актуальность изучения данной проблемы очевидна по нескольким причинам. Во-первых, количественные и качественные компоненты эмоционального самораскрытия представляют интерес в качестве важной составляющей эмоционального поведения личности в сфере общения. Можно говорить об особой культуре

эмоционального самораскрытия, выражения эмоций в разные исторические эпохи, в разных обществах, представителями разных социальных и этнических групп. Во-вторых, эмоциональное самораскрытие, выполняя множество важных функций для субъекта, способствует развитию самосознания и стимулирует личностный рост. В-третьих, изучение феномена эмоционального самораскрытия является необходимым для понимания сущности других психологических категорий, таких как самовыражение, доверительное общение, переживание, эмоциональная культура личности.

Большой вклад в изучение эмоционального самораскрытия внесли такие зарубежные исследователи как Г. Челун, который дал определение данному феномену и описал ряд факторов, влияющих на способность к эмоциональному самораскрытию; В. Снелл, разработавший методику для диагностики эмоционального самораскрытия, а также выявивший половые и некоторые культурные особенности; Дж. Бард и К. Роналдс, изучавшие влияние эмоционального самораскрытия на работу в команде и др. [цит. по: 4]. В отечественной психологии интересны работы И. П. Шкуратовой и М. И. Тепиной, которые исследовали особенности эмоционального самораскрытия в адрес разных партнеров по общению [4, 5]. Содержанием эмоционального самораскрытия для исследователей выступают эмоции, чувства человека, которые он испытывает по отношению к людям или событиям собственной жизни.

Изучение эмоционального самораскрытия близнецов представляет особый интерес, поскольку психологические особенности данной группы людей весьма слабо исследованы в психологии. Между тем важность разработок в данной области подтверждается ростом появления на свет двоен, троен и т.д., что влечет за собой не только проблемы ведения многоплодной беременности, но проблемы воспитания и развития близнецов.

Центральной «психологической» причиной постнатального развития близнецов является «близнецовая ситуация», которая играет важную роль в эмоциональном, когнитивном, личностном и социальном развитии близнецов. Ее специфика в том, что близнецы ощущают себя скорее членами пары, чем отдельными личностями. В связи с этим процесс обретения индивидуальности у близнецов проходит сложнее, чем у одиночнорожденных детей. Очень важно, чтобы каждый из близнецов понимал, что он отдельная личность, у которого должно быть и сохраняться свое собственное «Я» [3].

Процесс общения у близнецов может быть охарактеризован следующими специфическими чертами: наличие партнера с самого рождения, глубокий уровень понимания в паре; большая эмоциональная привязанность и взаимозависимость от соблизнеца, которая может приводить к замкнутости пары и препятствию в установлении широких контактов с окружающими; гармоничные близкие отношения, которые они ценят, а также умение справляться с неизбежным напряжением и стрессами в межличностных отношениях; создание автономного языка (криптофазия) [1].

В науке существуют противоречивые данные о степени эмоциональности близнецов в общении: одни исследователи отмечают, что у близнецов с ранних лет развито чувство сопереживания, которое они переносят и на отношения со своими друзьями, другие исследователи подчеркивают, что близнецы имеют тенденцию замыкаться друг на друге и «блокироваться» против окружающего их мира.

Для выявления особенностей эмоционального самораскрытия близнецов мы провели эмпирическое исследование, в котором использовали методику «Эмоциональное самораскрытие личности» И. П. Шкуратовой, а также методы количественной и качественной обработки данных. Статистическая обработка выполнена с помощью программы на Python с использованием программного пакета «SciPy».

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 69 человек пользователи социальной сети «ВКонтакте» в возрасте от 20 до 30 лет. Из них: монозиготные близнецы – 23 человека, гетерозиготные близнецы – 21 человек, сиблинги – 25 человек.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы.

1. Эмоциональное самораскрытие у всех испытуемых, как близнецов, так и сиблингов, можно охарактеризовать как выраженное на среднем уровне, при выделении шкал «Значение самораскрытия» (16,5 (близнецы) и 16,47 (сиблинги)), «Отношение к чужому эмоциональному самораскрытию» (16,32 (близнецы) и 16,4 (сиблинги)). Это свидетельствует о том, что эмоциональное самораскрытие близнецов во взрослом возрасте не отличается от других членов популяции [2] (в том числе и сиблингов).

2. В результате сравнения групп монозиготных и дизиготных близнецов нами были получены следующие значимые различия:

а) монозиготные близнецы имеют большую мотивацию к раскрытию своих чувств и эмоций другим людям в процессе общения, чем гетерозиготные близнецы ($U=161,5$, $p=0,0294$);

б) монозиготные близнецы чаще реализуют в жизни свое стремление к эмоциональному самораскрытию, чем гетерозиготные близнецы ($U=159,0$, $p=0,0264$).

Скорее всего, это связано с тем, что идентичных близнецов намного чаще видят и воспринимают как одно целое, в силу их внешней схожести, поэтому у них возникает большая потребность к эмоциональному самораскрытию, которую они чаще реализуют в жизни. Поэтому одна из главных задач при общении с близнецами – это уважение индивидуальности, чувств и эмоций каждого из них.

Полученные данные требуют проверки на больших выборках испытуемых, а сама проблема эмоционального самораскрытия – дальнейшего изучения, как в теории, так и на практике.

Библиографический список

1. Малых С. Б., Смибурина А. Ю., Сафуанова О. А. Я или мы: как растить близнецов. – М. : Генезис, 2008. – 511 с.
2. Осипова И. С. Индивидуальные особенности эмоционального самораскрытия в юношеском возрасте // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3 (27). – С. 35–38.
3. Семенов В. В. Кочубей Б. А. Близнецы: проблемы воспитания и развития. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
4. Тепина М. Н. Эмоциональное самораскрытие личности в адрес разных партнеров по общению : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Н. Тепина. – Ростов-на-Дону, 2008. – 174 с.
5. Шкуратова И. П., Тепина М. Н. Эмоциональное самораскрытие мужчин и женщин в общении с разными партнерами // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 1. – С. 8–16.

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

И. В. Чикова

*Кандидат психологических наук, доцент,
Орский гуманитарно-технологический
институт,
Оренбургский государственный
университет, филиал в г. Орск,
Оренбургская область, Россия*

Summary. Theoretical positions of problem of children's relations of preschool age are presented in the article. The results of empiric research of problem mark in the article. Results over of diagnostics, direction of correction, conclusions, are brought.

Keywords: relations; coevals; status; personality descriptions.

Быстрый круговорот нашей жизни, нестабильность социально-экономической ситуации, поток многообразной информации, развитие опосредованного общения и замена его прямым общением оказали существенное и определяющее влияние подрастающее поколение детей.

Изменение направленности социальных отношений и качества контактов в сверстниковой группе являются одними из актуальнейших проблем, привлекающих внимание психологов, педагогов, социологов и практиков сферы образования. Безусловно, что обозначенные проблемы не новы, однако изменяется ракурс их рассмотрения, феноменология и детерминированность.

Обращаясь к этимологии феномена «межличностные взаимоотношения», следует отметить, что они рассматриваются в современной психологии как субъективно переживаемые отношения между людьми, как систе-

ма установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов членов группы относительно своих коллег, посредством которых люди воспринимают и оценивают друг друга.

Проблема межличностных взаимоотношений нашла отражение в трудах многих отечественных исследователей, в числе которых А. Н. Сухов, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Я. Л. Коломинский и другие [1]. Отмечая достоверность данных исследований, следует признать, что проблема межличностных отношений, их развития и в большей степени коррекции в психологической науке еще в полной мере не осмыслена: сохраняется явное несоответствие значимости данной проблемы и уровня ее разработанности.

Изучение развития возрастных взаимоотношений со сверстником в 5–6-летнем дошкольном возрасте и особенностей коррекции их неблагоприятных вариантов развития определяются целью нашего эмпирического исследования. Объектной областью исследования выступают межличностные отношения дошкольников, предметная область специфицирована динамикой становления межличностных отношений детей данного возраста. Экспериментальная работа проводилась с 60 дошкольниками.

В реализации эмпирического исследования мы исходили из следующих положений: – межличностные взаимоотношения являются не только результатом общения, сколько его исходной предпосылкой, – межличностные отношения не только формируются, но и реализуются, проявляясь во взаимодействии людей, – от качества межличностных отношений зависит успешность развития и социализации дошкольников.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий эксперимент и контрольный эксперимент.

На этапе диагностики нами определялась специфика межличностных отношений дошкольников посредством комплекса диагностических методик: «Метод вербальных выборов» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); «Цветовой тест отношений» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева); «Я и мой друг в детском саду» (Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева); изучение личностного поведения ребенка (Т. В. Сенько) [2].

На основании первой методики нами получены данные о реальном статусном положении старших дошкольников в группе сверстников, которое было систематизировано по четырем группам: предпочитаемые, принятые, непринятые и изолированные.

Проведение исследования характера восприятия и видения ребёнком сверстника с использованием проективной методики позволило констатировать: у 58 % детей преобладают качественные характеристики сверстника (внимание к ним, сопереживание, забота, эмпатия и понимание), при наличии 42 % респондентов, у которых преобладали оценки сверстников через призму собственных качеств и характеристик.

С помощью проективной методики «Цветовой тест отношений» мы определяли уровень эмоциональной привлекательности сверстника, близо-

сти с ним. По результатам обследования дети 5–6 лет, имеющие низкий уровень эмоциональной привлекательности для сверстников, а также нарушения в поведении при взаимодействии с ними, эмоционально непривлекательны в группе сверстников, то есть имеют средний и низкий социальный статус.

Для уточнения причин эмоциональной непривлекательности детей обследуемой группы мы предложили так же воспитателям групп принять участие в обследовании для обоснования психологических портретов дошкольников данных выборок.

В подгруппу с положительным доминированием вошло 20 % детей, отрицательное доминирование обозначено 40 % детей. Подгруппу детей с положительным подчинением составило 20 % детей и с отрицательным подчинением 20 % дошкольников также. По результатам комплексной диагностики межличностных отношений детей 5–6 лет: около 40 % детей имеют высокий уровень межличностных отношений; 13,3 % детей – средний уровень; 6,7 % детей – средне-низкий; около 40 % детей – низкий уровень.

С детьми, показавшими низкий, средне-низкий и средний уровень, на формирующем этапе нами была проведена развивающе-коррекционная работа по оптимизации их межличностных взаимоотношений со сверстниками.

Развивающе-коррекционная программа составлена на основе уже имеющихся разработок И. С. Артюховой, Е. И. Бармашовой, М. В. Ермолаевой, Г. И. Колесниковой и направлена на оптимизацию межличностных отношений в среде дошкольников. Развивающе-коррекционная программа была реализована в трех направлениях: работа с дошкольниками посредством арттерапии и игротерапии; работа с родителями в рамках консультативной, просветительской деятельности; работа с воспитателями групп дошкольников через оказание психологической, методической и информационной помощи.

По окончании формирующей части нашего исследования проводился контрольный эксперимент с целью определения действенности формирующего эксперимента и доказательства выдвинутых положений.

На контрольном этапе исследования оценка отношений детей стала эмоционально-положительной, в ответах детей стали преобладать качественные характеристики сверстника, в группе не осталось изолированных детей, снизилось количество дошкольников с низким уровнем эмоциональной привлекательности. Педагоги групп отметили позитивные изменения, произошедшие в поведении детей: гораздо реже вступают в ссоры, чаще применяют положительные формы общения, конструктивно разрешают спорные ситуации.

Итак, нами отмечено, что возрос социометрический статус дошкольников, произошел переход от ориентации на сверстника как носителя определённого оценочного отношения к себе, к восприятию другого как

самоценной личности, снизился уровень конфликтности и агрессивности детей.

Проведенное исследование вносит определенный вклад в разработку проблемы оптимизации межличностных взаимоотношений дошкольников, но не исчерпывает всех ее аспектов.

Библиографический список

1. Коломинский Я. Л., Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М. : Издательство Московского университета, 1990. – 200 с.
2. Семаго Н. Я. Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолог. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.



III. METHODOLOGY OF ANALYZING PROBLEMS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT



РОЛЬ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Т. И. Авдеева

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный
университет технологий и управления
имени К. Г. Разумовского,
филиал в г. Орехово-Зуево,
Московская область, Россия*

Summary. The problem the formation of spiritual-aesthetic values in students. Defines the role of free time in formation systemic cultural needs. The proposed scheme of division of free time on parts.

Keywords: spiritual-aesthetic values; free time; cultural needs.

Формирование духовно-эстетических ценностей личности во многом определяется уровнем ее образования и культуры. Включение человека в процесс обучения, порождает новые более сложные культурные запросы. В свою очередь, расширение кругозора, формируемого культурой, существенным образом влияет на поведение и внутренний мир личности обучающегося. Возможность посмотреть на себя (и других) с более высокой точки делает человека другим, изменяет его потребности и ценностные ориентации. Поэтому процесс формирования духовно-эстетических ценностей во многом связан с личностью, с ее включенностью в образовательный процесс [1, с. 43–45].

Демократизация культуры, дала возможности расти вширь и превратиться в достояние широких масс. Личность получила возможность выбора (в том числе и образования).

По данным доклада 2011 г. Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) под названием «Образование в двух словах» (в обзоре участвовали образовательные системы 34 стран) Россия заняла первое место по доли людей имеющих высшее образование. Так 53,5 % граждан РФ в возрасте от 25 до 64 лет имеют высшее образование, а 95 % россиян в возрасте от 25 до 64 лет имеют полное образование.

По данным доклада 2012 г. Международной организации экономического сотрудничества и развития (The Organisation for Economic Cooperation and Development) под названием «Взгляд на образование 2012» 54% россиян в возрасте от 24 до 64 лет имеют высшее образование. Таким об-

разом, Россия заняла первое место по доли людей имеющих высшее образование (преимущественно это техническое образование). Более чем у половины студентов из-за короткого учебного дня, получается, совмещать работу и учебу.

Можно констатировать, что данные количественные показатели весьма существенны. Но нельзя не учитывать, того обстоятельства, что культурные потребности различных социальных слоев и возможности их удовлетворения значительно разнятся. Например, один человек ходит в театр еженедельно, а другой не бывал там ни разу, т.к. либо не испытывает потребностей, либо не имеет возможностей (материальных, территориальных и др.). Существенное влияние на процесс формирования духовно-эстетических ценностей личности студента оказывает то, что человек смотрит, слушает, читает [3, с. 21–24].

На сегодняшний день сложился коммерческий подход к духовному производству, который, в основном, рассчитан на пробуждение низменных инстинктов. Примитивные, однообразные вещи не делают личность лучше, а наоборот опошляют, низводят ее. Массовая культура, создающая массовое потребление, игнорирует многообразие художественных вкусов и подменяет сложные эстетические критерии откровенной или завуалированной подделкой, которая неизбежно ведет к снижению уровня духовно-эстетических потребностей личности.

Не менее важен и вопрос восприятия культуры самим человеком, т. е. то как, например, личность воспринимает прочитанное. Даже серьезная литература может усваиваться примитивно и не служить средством формирования духовно-эстетических ценностей, а быть лишь средством времяпрепровождения.

Развитие культуры личности студента, во многом зависит от количества свободного времени, которое позволяет развивать духовно-эстетическое восприятие мира.

Свободное (внерабочее) время подразделяем на четыре части.

Во-первых, затраты времени связанные с работой на трудовом месте, не входящие в рабочее время (например, передвижение к месту работы и обратно, подготовка рабочего места и др.).

Во-вторых, самообслуживание и домашний труд.

В-третьих, удовлетворение физиологических потребностей (еда, сон и др.).

В-четвертых, свободное время, т. е. время, расходуемое по собственному усмотрению личности.

Таким образом, у разных людей количество свободного времени не одинаково, оно зависит от продолжительности рабочего дня (нормированный или ненормированный), от жизненных условий (под жизненными условиями понимается удаленность работы от дома; наличие или отсутствие бытовых удобств; состояние транспорта; наличие или отсутствие семьи, и если

таковая имеется, выполнение в ней различных функций). Подробно вопрос количества рабочего времени рассмотрен в работе Т. А. Погрешаевой «Свободное время и личность: Социально-философский аспект» [6].

Свободное время можно по-разному использовать в процессе формирования духовно-эстетических ценностей. Деятельность студента, в основном, в свободное время нацелена на саморазвитие, развлечения и отдых. Естественно, что соотношение данных видов деятельности у различных людей неодинаково. Свободное время у студентов воспринимается главным образом, как отдых и развлечение.

Так, проведенные исследования Ю. А. Свечниковой [7, с. 227–231], на базе Национального исследовательского университета «Белгородский государственный университет» институт государственного и муниципального управления и Н. С. Кондратьевой, Л. А. Прокопенко [5, с. 199–201] на базе филиала ФГАОУВПО «Северо-Восточный университета» констатируют утилитарность и примитивность эстетических критериев, неравномерность распространения культуры. Студенты сначала усваивают то, что ближе к их повседневной жизни, полезность чего не требует доказательств. Существенным образом, сказывается, и ограниченность свободного времени. Ведь после рабочего дня, со всеми его трудностями и заботами, не каждый захочет читать сложное произведение или слушать симфоническую музыку. Восприятие сложных произведений искусства требует предварительной подготовки. Это своего рода творческий процесс, требующий эмоциональной и интеллектуальной отдачи, на которую не каждый способен.

Таким образом, даже не имея развитые духовно-эстетические ориентации и художественные вкусы, мы отходим от них, и наслаждаемся массовым искусством, только потому, что нуждаемся в отдыхе, т.к. мы устали. Это ведет к тому, что человек перестает тянуться к высокому. Он стремится удовлетворить свои художественные потребности массовой культурой, которая не направлена на формирование духовно-эстетических ценностей.

Что же делать? Расширять сферы своего общения и деятельности. Трудовая деятельность тяготеет к ограничению культурных потребностей личности. Именно поэтому, студент должен быть стать не только перво-классным специалистом, но и развитой личностью, обладающей самосознанием. В свою очередь, самосознание развивается в процессе познания себя и других людей. В этом случае, литература и искусство, во всем многообразии и неповторимости раскроет внутренний мир человека [2, с. 235–241; 4, с. 49–51]. Таким образом, обогащение духовно-эстетической сферы студента способствует расширению культурных потребностей и интересов личности. Это совершенно не означает, что нужно сделать способности людей одинаковыми. Как известно, это не возможно и не нужно. Задача стоит лишь в том, чтобы развить творческое начало в студенте, развить его потребность в самовыражении, а это не возможно без формирования духовно-эстетических ценностей личности.

Библиографический список

1. Авдеева Т. И. Общее состояние культурологической подготовки студентов технических вузов России // Научно-практический и методический журнал. Вопросы культурологи. – № 6. – М., 2008. – С. 43–45.
2. Авдеева Т. И. Педагогические методы формирования духовно-эстетических ценностей у студентов // Новое в науке и производстве текстильной и легкой промышленности: Сборник научных трудов. Выпуск 4. РосЗИТЛП. – М, 2009. – С. 235–241.
3. Зыкова Т. И. Формирование духовно-эстетических ценностей у студентов технических вузов в процессе культурологической подготовки // Научно-практический и методический журнал. Вопросы культурологи. – № 2. – М., 2007. – С. 21–24.
4. Зыкова Т. И. Методы формирования духовно-эстетических ценностей у студентов технического вуза // Научно-практический и методический журнал. Вопросы культурологи. – № 6. – М., 2007. – С. 49–51.
5. Кондратьева Н. С. Прокопенко Л. А. Особенности бюджета времени и формы досуга студентов технического вуза // Успехи современного естествознания. – № 10. – 2013. – С. 199–201.
6. Погрешаева Т. А. Свободное время и личность: Социально-философский аспект : диссертация на соискание ученой степени доктора наук. – Саратов, 2000.
7. Свечникова Ю. А. Свободное время в жизни студента // Молодой ученый. – № 2. – 2012. – С. 227–231.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЭСТРАДНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ-ВОКАЛИСТОВ

А. Б. Арутюнова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный
институт искусств и культуры,
г. Белгород, Россия*

Summary. The article deals with modern methodological approaches and the specifics of their use in the preparation of professional variety performers-vocalists. It is recommended to use modular and contextual learning in educational process.

Keywords: module; contextual learning; music variety; variety performer; vocalist; teacher.

В адрес российской музыкальной эстрады высказываются неоднозначные, противоречивые суждения и мнения. Пользуясь симпатиями массовой аудитории, современная эстрада вызывает одновременно открытое неприятие определённой части слушателей. И здесь не идет речь о традиционном антагонизме «лёгкой» и «академической» музыки. Есть основания предполагать, что неприятие образцов современной музыкальной эстрады связано не с жанром как таковым, а с низким качественным уровнем эстрадной «продукции».

Специалисты практически единодушно отмечают «дефицит качества нашей музыкальной эстрады, засилье устаревших форм, слабую техническую оснащённость, нехватку профессионализма...» [1, с. 122]. Особое внимание заслуживает последнее обстоятельство. Среди тех, кто представляет современную российскую музыкальную эстраду, чрезмерно велик процент самоучек, дилетантов, иными словами, исполнителей, профессиональный уровень которых откровенно низок.

Ситуация может измениться в лучшую сторону, если профессиональная подготовка артистов эстрады будет поднята на должный уровень, станет адекватной подготовке музыкантов академического профиля, если будут внедрены современные подходы к обучению, в частности, целесообразное по нашему мнению, модульное и контекстное обучение.

Успешность работы педагога на эстрадных отделениях в значительной мере зависит от его готовности и способности опираться в работе на многосторонние, концептуальные единицы учебного материала, которые, вбирая в себя всю необходимую учебную информацию, предоставляют её учащимся в сжатом, концентрированном виде. Такие единицы, как известно, именуется в педагогике модулями.

Обучающий модуль – это логически завершённая форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых, должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем [2, с. 210–211].

Интегрируя в себе различную по содержанию информацию, модули позволяют учащимся усваивать те или иные знания в их различных связях и взаимоотношениях, причём связях не линейных, а многоуровневых, затрагивающих различные аспекты изучаемого материала.

В контексте музыкально-исполнительской деятельности модуль необходимо рассматривать как целевой функциональный узел, в котором объединены в систему высокого уровня целостности учебное содержание и технология овладения им. Таким образом, модуль включает в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль выступает как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студентов.

Видов и разновидностей модулей – великое множество. Эффективность их использования зависит от их релевантности специфике и характерным особенностям изучаемого материала. В музыке, точнее в процессе изучения эстрадно-джазовой музыки, образцом может служить модуль, в котором сведения о музыкальном произведении органично «увязаны» с информацией, имеющей отношение к автору данного произведения, к формо-структуре музыкального материала, его выразительно-техническим средствам, стилевой специфике, а также сведения о различных, наиболее

интересных интерпретаторских подходах, запечатлённых в звукозаписях этого произведения. Тем самым преодолевается отрывочность, разрозненность сведений, которые даются обычно студентам на занятиях «по специальности» с их нередко узко «ремесленническими» подходами, направленными на отработку тех или иных исполнительских деталей, преодоление тех или иных локальных технических трудностей.

Практика свидетельствует, что учебно-познавательная информация, содержащаяся в умело составленных модулях, успешнее трансформируется в ходе работы в процессы понимания; последние служат основой создания исполнительского замысла в сознании студентов, инициируют деятельность, связанную с интерпретацией музыки.

Наряду с модульным принципом был проверен и подтвердил свою целесообразность принцип контекстного обучения. Он может проявлять себя в нескольких модулях. Иллюстрацией одного из них может служить изучение творчества И. Дунаевского в контексте идеологических детерминант, определявших особую атмосферу в СССР периода тридцатых годов. Ещё пример, творчество Д. Шостаковича, которое также трудно понять и осмыслить вне контекста его времени.

Однако в педагогике контекстное обучение трактуется иначе. *Контекстное обучение* (лат. contextus – тесная связь, сцепление, сплетение) – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста (А. А. Вербицкий) [3, с. 42]. Контекстным здесь называют обучение, которое в определённой мере моделирует деятельность профессионала, как бы снимает кальку с этой деятельности. Когда студент самостоятельно разучивает музыкальное произведение, готовит его к открытому показу, не опираясь на помощь «постороннего лица» (то есть педагога); когда на студента в основном возлагается ответственность за результаты его работы – это и может быть охарактеризовано как реализация принципа контекстного обучения.

В контекстном обучении выделяют *три базовых формы деятельности* обучающихся: учебная деятельность академического типа (лекция), квазипрофессиональная (деловая игра) и учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа студентов или производственная практика). В классах эстрадного исполнительства учебная деятельность воспроизводится главным образом на индивидуальных занятиях в процессе передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков. Сущность квазипрофессиональной деятельности проявляется в создании на аудиторных занятиях реальных профессиональных ситуаций. Особенность учебно-профессиональной деятельности в том, что студенты, оставаясь в позиции обучающихся, выполняют функции специалиста. Форма организации такой деятельности в классах эстрадного исполнительства –

концертная практика. С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты приобретают опыт применения освоенных знаний, умений и навыков в своей исполнительской деятельности. Таким образом, происходит «трансформация учебной деятельности в профессиональную».

Разновидностью контекстного обучения, точнее, одним из его вариантов является *творчески поисковая деятельность*, когда студент практически самостоятельно решает сложный комплекс вопросов (технологических, интерпретаторских и др.), актуальных на данном этапе работы.

Примером может служить реализация *метода самостоятельного подбора вокального репертуара*. Суть метода заключается в том, что студент самостоятельно формирует вокальную программу, которая утверждается в процессе критического анализа совместно с педагогом. Данный метод включает в себя ряд последовательных действий.

1. Педагог рекомендует прослушать альбом конкретного исполнителя или несколько произведений одного жанра или стиля.

На данном этапе первостепенное значение приобретает принцип художественной ценности музыкальных произведений, так как основная задача педагога заполнить «музыкальный багаж» студента-вокалиста лучшими образцами эстрадно-джазовой музыки.

2. На основе рекомендации педагога студент выбирает произведения для исполнения.

В процессе такого поиска студент-вокалист получают информацию о существующих музыкальных течениях и конкретных творческих проектах различных исполнителей, учится, осознано воспринимать музыкальный материал.

3. Совместный анализ учебного репертуара.

Анализ учебного репертуара должен выявить, насколько произведения соответствуют вокально-техническому и художественно-исполнительскому уровню подготовки конкретного студента, а также насколько они будут полезны для развития голоса, музыкальных способностей и исполнительского мастерства на данном этапе обучения певца.

В процессе реализации данного метода важно, чтобы студенты с каждым разом проявляли большую активность и заинтересованность в процессе поиска произведений. При систематическом применении метода студенты старших курсу должны самостоятельно осуществлять выбор учебной программы без предварительных рекомендаций педагога, вынося на обсуждение новое произведение с аргументированным обоснованием своего выбора. Таким образом, с помощью этого метода мы активизируем самостоятельность студентов и готовим их к будущей профессиональной деятельности.

Контекстное и модульное обучение, как показала практика, могут эффективно применяться в классах эстрадного вокала – разумеется, с учётом конкретной ситуации, исходя из того, с каким именно студентом ис-

пользуется тот или иной метод, в какой «дозировке». Только учёт индивидуальных познавательных возможностей студентов (равно как и их природных данных, ресурсов, уровня компетенции), только постепенное усложнение познаваемых явлений музыкальной культуры, связей и отношений между ними, способен обеспечить оптимальную стратегию развития будущего эстрадного исполнителя-вокалиста.

Библиографический список

1. Кузнецов В. Г. История становления и развития музыкальной эстрады и эстрадно-джазового образования в России : монография. – М., 2005. – 215 с.
2. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март», 2004. – С. 23–211.
3. Психология развития. Словарь / под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

ДУХОВНОСТЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ

И. Н. Емельянова

*Доктор педагогических наук, доцент,
Тюменский государственный
университет, г. Тюмень, Россия*

Summary. In the article the author's definition of the concept of «spirituality», which is based on a theoretical analysis of spirituality as a social and religious phenomenon. It is concluded that the impact of the environment on the formation of educational institutions spirituality.

Keywords: spirit spirituality spiritual and moral personality; upbringing.

Тема духовности глубоко волнует поэтов, писателей, художников и находит отражение в различных формах искусства. Духовность не может быть отчуждена от личности и существовать только в прекрасных творениях вне души и сознания человека. Попытаемся подойти к определению духовности с позиции теории воспитания личности.

Духовность опирается на силу человеческого духа. Дух – свободная, преобразующая жизненная сила, которая позволяет созидать окружающее жизненное пространство. Энергия духа, прорываясь в природный и исторический мир, изменяет его. «Дух есть, прежде всего, освобождающая и преображающая сила» [1, с. 322]. Дух сам по себе может быть заряжен как позитивно, так и негативно, иными словами сильные духом люди могут нести и добро и зло.

Духовное развитие личности тесно связано с нравственным развитием. Нравственность задает вектор направленности духа на добро, на созидание окружающего жизненного пространства, на сохранение и утверждение жизни. Нравственность требует развитого духа. Формирова-

ние нравственности – это по сути дела развитие духа человека. «Нравственность есть, по существу, не просто мир субстанциальный, но именно мир духа» [2, с. 374].

Развитие духовности связано с внутренней борьбой человека. Путь духовный и нравственный сопряжен с достаточно серьезной трудностью: «Быть человеком значит иметь ограниченный дух и ограниченную перспективу жизни» [2, с. 468], пишет И. А. Ильин. Ограниченность человека проявляется в слабостях и страстях человеческих, погружение в которые повергает человека в состояние «инобытия». Неспособность или нежелание выйти из этого состояния может привести к духовной смерти. Чтобы развиваться духовно, человек должен всеми своими силами стремиться выйти из состояния инобытия. По А. П. Чехову – это означает: по капле выдавить из себя раба.

Духовность проявляется в стремлении и способности человека к саморазвитию, самосозиданию. Для того чтобы стать личностью, индивидуум должен определить себя в мире, найти в нем свое место. Поиск своего места в мире содержит в себе моменты самообнаружения, откровения, заблуждения, что позволяет человеку встать, как на путь саморазвития, так и путь саморазрушения. Ответственность за выбор своего пути всегда лежит на человеке.

Развитие духовности связано со служением человека высшим смыслам и целям. Поиск своего пути всегда связан с поиском высших целей и смыслов. Светские ученые связывают развитие духа со следованием человека идеалами. «Идеал – это духовная сердцевина личности» [3, с. 79]. Стремление к идеалу и вера в идеал являются средоточием духовной жизни человека. Классическим примером служения идеалу является жизнь Николая Островского, которая нашла литературное воплощение в художественно-биографическом произведении «Как закалялась сталь».

Религиозные мыслители связывают дух и духовность человека с божественными силами и смыслами. «Духовная сила в человеке есть изначально не человеческая только, но богочеловеческая. Духовность есть богочеловеческое состояние» [1, с. 324]. Человек должен увидеть себя в Боге и Бога в себе: «Высшее достижение человека, смысл его жизни в том, чтобы зажить жизнью божественного Смысла» [2, с. 260]. Такое под силу великим святым.

Духовность может быть как религиозная, так и светская. Религиозная духовность черпает жизненную энергию из идеи Бога. Светская духовность связана с поиском смыслов в социальной жизни.

Духовность в контексте общих рассуждений – это высокие стремления человека, которые согласуются с общественно-значимыми идеалами или божественными смыслами и направляют жизненную энергию человека на преобразование своего внутреннего мира и служение (людям, делу, Богу).

Духовно-нравственная личность – это личность, имеющая высокие жизнеутверждающие стремления, которые она реализует в созидательной деятельности.

Воспитание личности протекает в определенной среде. Среда образовательного учреждения мощная личностно-формирующая субстанция, которая является одновременно и условием и средством воспитания.

Окружающая среда должна содержать стимулы для духовного развития личности. Для этого необходимо ставить перед личностью творческие задачи. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для развития. Героев рождает среда. Герой появляется тогда, когда встает трудная задача. Если бы не было задачи покорения космоса, то не появились бы и герои космонавты. Герой всегда находит нравственные пути решения задачи. И в этом его принципиальное отличие от каких-нибудь мстителей.

Воспитание духовности становится главной задачей современной системы образования. В качестве главного результата образования на современном этапе развития отечественной школы рассматривается способность молодых людей, заканчивающих школу, нести нравственную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества; готовность тратить духовные силы на созидание окружающего жизненного пространства.

Библиографический список

1. Бердяев Н. А. О назначении человека. – М. : Республика, 1993.
2. Ильин И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности бога и человека. – СПб. : Издательство «Наука», 1994.
3. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – М. : Просвещение, 1973.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

С. А. Кузьмина

Н. Е. Кузьмин

И. В. Петрова

*Методист,
Политехнический колледж
имени Н. Н. Годовикова,
заведующий отделением,
заместитель директора
по учебной работе,
Колледж современных технологий имени
Героя Советского Союза
М. Ф. Панова, г. Москва, Россия*

Summary. In article the question of teacher competence formation in modern conditions of development of the education system. Explanations of the concepts of «professionalism», «professional competence», «conceptual model of professional activity». Defines the role of educational organizations in the formation of personality creative concept of professional teacher. In addition, the issue of a nervous overstrain and burnout teacher-professional.

Keywords: personal and professional development; professional competence of the teacher; professional competence; conceptual model of professional activity; personal and creative fulfillment; professional burnout.

Посредственный преподаватель излагает, хороший объясняет, выдающийся показывает, великий вдохновляет.

B. Уорд

В современных условиях развития системы образования к деятельности современного педагога предъявляется множество требований. Активизация личностно-профессионального развития выступает в качестве первоочередной задачи, также актуальным становится вопрос профессионального роста преподавателя, актуализация и повышение его творческого потенциала, активизация средств развития и саморазвития.

Личностно-профессиональное развитие – процесс развития личности, преимущественно ориентированной на высокий уровень профессионализма и профессиональные достижения [2].

Профессиональная подготовленность педагога рассматривается как набор следующих качеств личности: наличие творческого потенциала, готовность внедрять в учебный процесс инновационные технологии, способность ориентироваться в малознакомых ситуациях, гибкость, открытость, готовность к коммуникациям.

В связи с этим политика образовательной организации должна быть направлена на формирование педагога с высоким уровнем профессиона-

лизма: это возможно путем создания различных педагогических объединений (в том числе творческих), внедрения инноваций, постоянного научно-методического обеспечения профессиональной подготовки, непрерывного психологического сопровождения, создания условий для самообразования педагогов и развития у них ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Под «профессионализмом» в данном контексте принято понимать особое свойство личности систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях; это степень овладения структурой профессиональной деятельности; особое мировоззрение [5].

Неотъемлемым элементом профессионализма является профессиональная компетентность, выражающаяся в личных возможностях преподавателя, которые позволяют ему самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи; это единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности [6].

Профессиональную компетентность принято рассматривать в контексте четырех компонентов: мотивационно-волевого, функционального, коммуникативного, рефлексивного [4].

Важнейшим аспектом становления профессионализма педагога является процесс формирования внутренней концептуальной модели профессиональной деятельности, которая включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям [3].

Таким образом, профессионализм педагога можно определить способностью педагога технологично проектировать учебный процесс, наполняя ее новейшими педагогическими и информационно-коммуникативными технологиями, сведениями о современных достижениях науки и техники, диагностировать уровень развития обучающихся и сформированность у них общих и профессиональных компетенций и т. д.

Образовательная организация при этом должна способствовать педагогу формировать личностно-творческую концепцию педагогической деятельности, то есть включать педагога в инновационную деятельность, ориентировать на самореализацию, повышение квалификации, участие в различных мероприятиях (конференциях, конкурсах, мастер-классах, семинарах и проч.), в условиях сетевого взаимодействия – на совместную деятельности педагогов организации с другими учреждениями, входящими в комплекс. Таким образом, будет происходить самоутверждение педагога в своих педагогически-значимых ориентирах и формироваться стремление к личностным и профессиональным достижениям.

При этом важно помнить, что деятельность педагога (помимо ведения образовательного процесса) заключается в необходимости быть все время «в форме», стремиться к успешному решению поставленных перед

ним задач и сохранять самообладание вне зависимости от воздействующих негативных факторов. Платой за все перечисленное может стать нервное перенапряжение и эмоциональное истощения профессионала [1].

Библиографический список

1. Гроза И. В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 10. – С. 54–63.
2. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учебное пособие. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Дружилов С. А., Хашина Д. В. Концептуальная модель как психологическая детерминанта профессионализма учителя // Ананьевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2004». – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 463–465.
4. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – с. 26–44. URL: <http://drusa-nvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html/>
5. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ) : учебное пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.
6. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с. URL: <http://studentam.net/content/category/4/110/120/>

СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. Ложкина

*Кандидат психологических наук, доцент,
Северный государственный медицинский
университет, г. Архангельск, Россия*

Summary. The article deals the problem of the teacher as the subject of professional development. The main emphasis is placed on the importance of building an individual trajectory of professional development and continuing education. Are allocated three sides professiogenesis. This resource, strategic and existential sides.

Keywords: professional development; subject; professiogenesis; continuing education.

Субъектность человека занимает ключевую позицию в психологии. Основные подходы к пониманию субъекта, как сложного феномена были заложены С. Л. Рубинштейном, К. А Абульхановой и др. [1]. Будучи от рождения включенным в систему общественных взаимодействий, человек постепенно становится субъектом различных отношений, в которых происходит его формирование и развитие, и в которых он реализуется как личность. В отечественной школе выделяют две основные характеристики субъекта [1]. В первую очередь, субъект представляет собой целостную и

одновременно постоянно развивающуюся систему психических явлений. К психическим явлениям относится широкий спектр феноменов интериоризированных личностью в процессе оттогенеза. К таким явлениям можно отнести базовые сенсорно-перцептивные элементы, организующие чувственную ткань сознания [3] и сложные психологические образования – ценности, социальные установки, знания об окружающем мире, идеалы и т. п. Перечисленные феномены находятся в сложной системе взаимодействий, а их уникальное сочетание организует неповторимость каждого человека. Второй характеристикой субъекта является активность, благодаря которой личность реализует свой потенциал и разрешает противоречия, возникающие между человеком и окружающей средой. Адекватность субъективного отражения и эффективность поведения зависят от того, насколько качественно разрешаются противоречия между внутренними условиями и внешними обстоятельствами.

На сегодняшний день образовательная среда развивается крайне динамично, главным приоритетом развития образования является качество образования [5, 7]. Масштабная работа по внедрению федеральных государственных образовательных стандартов и инновационных психолого-педагогических методов на всех уровнях образования предъявляет к педагогу особые требования, что приводит к особой профессиональной ситуации. Педагог зачастую оказывается в новых для себя условиях, где привычные схемы решения профессиональных задач перестают быть эффективными и это приводит к профессиональному кризису и переживанию неуспешности. Исходом профессионального кризиса является новообразование. Качество которого, может быть как позитивным для дальнейшего функционирования, так и негативным. Для эффективного разрешения поставленных профессиональных задач необходимо не просто заниматься повышением квалификации, а выстраивать индивидуальную траекторию профессионального непрерывного образования, т.е. становиться субъектом собственного профессиогенеза [4].

Индивидуальная траектория непрерывного образования подразумевает осмысления своих профессиональных и жизненных приоритетов, т.к. профессиогенез не может рассматриваться в отрыве от личностного развития, он тесно с ним переплетается.

Проблема профессиогенеза является достаточно изученной, но не потерявшей своей актуальности в современных реальностях. Становление профессионала подробно изучается в рамках акмеологического подхода, так в рамках этого направления выделена структура профессиональной компетентности [2]. Особое место в ней отводится психологической компетентности, одной из подструктур которой, по мнению Н. В. Кузьминой, является аутопсихологическая компетентность. Данная подструктура обеспечивает способность к познанию себя, самооценке, саморегуляции и самоэффективности [2].

Выстраивание индивидуальной траектории профессионального развития подразумевает осознанное управление профессиогенезом, т. е. перейти от субъекта профессиональной деятельности к субъекту собственного профессиогенеза.

Погружаясь в профессиональную деятельность, специалист расширяет базовые профессиональные компетентности, полученные в профессиональном учебном заведении и от репродуктивного уровня переходит к уровню продуктивному. Формирование и развитие новых профессиональных компетентностей позволяет расширить спектр способов решения профессиональных задач и повышает уровень специалиста. При условии развития аутопсихологической компетентности возникает профессиональная потребность, в освоении новых знаний, выходящих за рамки узкой специализации.

Остановимся подробнее на составляющих профессиогенеза, которые можно рассматривать как инварианты необходимые для выстраивания индивидуальной траектории непрерывного обучения и обозначить как триаду профессиогенеза [4].

В качестве основополагающей можно выделить экзистенциальную составляющую. Это смыслообразующие мотивы, придающие деятельности личностный смысл [3]. Осознание профессиональных целей, их место в иерархии ценностей личности приводит человека к необходимости, т.е. потребности планирования своего профессионального развития (стратегическая составляющая). Реализация профессиональных целей возможна лишь при наличии ресурсов, к которым можно отнести интеллектуальные способности, профессиональные навыки и знания (ресурсная составляющая).

Система дополнительного профессионального обучения, представленная в нашей стране институтами повышения квалификации и переподготовки специалистов, выступает как средство пополнения и обеспечения ресурсной составляющей профессиогенеза. Особой ценностью для построения индивидуальной траектории непрерывного образования является институт тьютерства [6].

Стремление и способность к непрерывному профессиональному развитию, осознание себя как субъекта профессиогенеза позволяет педагогу эффективно функционировать в условиях современного мира.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. – М.; Воронеж : Издательство Московского социально-психологического института; НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Дергач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Academia, 2005. 325 с.

4. Ложкина Л. И. Психологические аспекты профессиогенеза педагога в условиях новой школы // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №3 (47). – С. 107–110.
5. Материалы к выступлению Министра Дмитрия Ливанова на Правительственном часе в Государственной Думе 9 октября 2013 года // Министерство образования и науки Российской Федерации URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/3707> (дата обращения: 30.03.2015).
6. Пастухова И. П. Тьютор как организатор процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12. – С. 13.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. // Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://фцпро.рф/> (дата обращения: 30.03.2015).

ZAPÁLENÝM UČITELŮM HROZÍ VYHOŘENÍ

J. Mikšovská

*Vedoucí katedry společenských věd,
Academia Rerum Civilium – Vysoká škola
politických a společenských věd,
Kolín, Česká Republika*

Summary. If we want to improve the educational process, it is necessary to think not only of the systemic steps, but also about the people who are put into practice. It must be educated as well as enthusiasm. Pupils are objects with which you can work only through reason, they will know whether the teacher likes them and their work. As in any profession, the essence of which is communication with humans and where emotions play a role, and threaten teaching staff of burnout. If subsides, the teacher concerned about the children also taught subject, one can hardly talk about good teaching. Preventing of burnout should therefore become part of the care of educators within their lifelong development.

Keywords: the burn-out syndrome; syndrome outspan; assistant syndrome; stress; exhaustion; tiredness; loss motivation; pedagogue; education.

Většina mladých lidí, kteří se rozhodli jít studovat na pedagogickou fakultu, tak učinila z lásky k dětem nebo k předmětu, který si zvolila. Mnozí také s nadšením nastoupili do škol, aby se zvolenému zaměstnání, jež někteří chápou dokonce jako poslání, věnovali. V praxi mladí učitelé zjišťují, že je ve škole nečekají jen děti, ale i přebujelá administrativa, která jim zabírá neúměrně mnoho času, že děti nejsou jen hodné a lačné nových poznatků, ale že práce s nimi je obtížná a že často ještě obtížnější je vyjít s rodiči. Prvotní nadšení pomaleji či rychleji vyprchává a začínající učitel si klade otázku, zda v takovém zaměstnání, které ztrácí dřívější prestiž a jehož finanční ohodnocení není v porovnání s jinými sférami nikterak závratné, má cenu setrvat. Čím více byl budoucí učitel zapálen, tím větší přichází rozčarování. Jak už napsal M. D. Rush: „Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla. Svíčka

však zároveň dvakrát rychleji vyhoří.“ [10] Vyhoření se nevyhýbá ani déle působícím pedagogům, kteří si nemusejí vůbec uvědomovat, že je může něco takového potkat. Syndrom přichází plíživě, jednotlivé fáze proto nemusí být rozpoznány. Když se posléze objeví vyhoření, dotyčný je zaskočen.

Mluvíme-li o syndromu vyhoření, je nutné dodat, že se k danému jevu váží i další pojmy, jako syndrom pomocníka, vyčerpání, vyprahlost, burn-out.

Pojem burn-out poprvé použil H. Freudenberger v roce 1974: „Burn-out je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“ [7]

Vysvětlení, které oblasti života syndrom vyhoření zasahuje, podala A. Kallwassová: „Pojem syndrom vyhoření skrývá soubor nejrůznějších tělesných i duševních potíží. Naše kazuistiky jsou rozděleny do tří oblastí života, v nichž se tyto potíže projevují. Je to oblast pracovní, oblast soukromého života a oblast duševní. V každodenní praxi se však tyto tři sféry zcela prolínají – stres v zaměstnání působí na rodinný a partnerský život i naopak.“ [4]

W. Schmidbauer používá výraz syndrom pomocníka: „Syndrom pomocníka tkví v neschopnosti projevit vlastní city a potřeby, která se stala součástí osobnostní struktury. V ní se spojila se zdánlivě nenapadnutelnou fasádou v oblasti sociálních ‚služeb‘ a latentními fantaziemi o vlastní všemohoucnosti.“ [11]

M. D. Rush chápe vyhoření jako druh stresu: „Stav vyhoření lze definovat jako druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.“ [10]

Vyčerpání a únava, které vyhořelý jedinec pociťuje, nejsou z těch, které po odpočinku vymizí. J. Křivohlavý uvádí jednotlivé druhy vyčerpání a stručně je charakterizuje: fyzické vyčerpání je definováno výrazným snížením energie, chronickou únavou a celkovou slabostí; emocionální vyčerpání je definováno pocíty beznaděje a představou, že člověku není pomoci, že je chycen do pasti; mentální vyčerpání je definováno negativním postojem sama k sobě, k práci a negativním postojem ke světu (k životu) [7].

Syndrom vyhoření úzce souvisí se stresem a sníženou schopností zvládat kladené požadavky: „Burn-out je odpovědí organismu na situaci, která člověka uvádí do stresového stavu. Tato situace je přitom tak silná (mocná), že by se negativně dotkla každého člověka, který by se do ní dostal. (...) Ve své extrémní podobě burn-out představuje hraniční bod. Dostane-li se člověk za něj, jeho schopnost zvládat požadavky, které prostředí na něj klade (jeho adaptabilita), je podstatně snížena.“ [7]

Syndrom vyhoření má několik fází. Různí autoři jich uvádějí různý počet a různě je i pojmenovávají. W. Schmidbauer [11] vymezuje čtyři:

1. Počáteční fáze a současně jeden z prvních signálů vyhoření je nadměrná angažovanost. Postižené osoby pracují téměř neustále. Nepřipouštějí si negativní pocity. K normálnímu pracovnímu životu patří střídání práce a volného času, zatímco postižení lidé si idealizují práci jako cosi naprosto uspokojivého a předstírají, že žádné zotavení nepotřebují.

2. Prvními varovnými signály druhé fáze, nazývané propuknutí, jsou chronická únava a nechuť pouštět se do práce. Když po delší dovolené prožívá postižený první pracovní den stejně tíživě jako ten poslední před dovolenou, je zřejmé, že jeho schopnost regenerace je omezená. Dalšími symptomy jsou nárůst distance vůči vlastním úkolům a vůči lidem, o které se má starat.

3. Fáze slábnutí výkonnosti se vyznačuje tím, že postižení se nedokáží koncentrovat a dopouštějí se stále většího množství chyb a opomenutí z nepozornosti. Jako by jim náhle bylo zcela lhostejné, pracují-li dobře, či špatně. Vyhoření v této fázi zasahuje také neprofesní vztahy. Ztracené profesní sebevědomí poškozují i soukromý život.

4. Kompenzované vyhoření je závěrečnou fází vývoje syndromu vyhoření. Jedná se o extrémní případy, s nimiž se nesetkáváme tak často. Jsou to případy těch pracovníků, kteří skrývají, že se vnitřně povolání již vzdali. Slouží podle předpisů a snaží se, aby jejich nedostatečná angažovanost nebyla nápadná, případně si vymýšlejí různé výmluvy na své „ospravedlnění“. V angažovaném kolektivu je práce potěšením, ba zábavou. Ve vyhořelém týmu se každý těší domů, nejraději by co nejvíce práce nechal na ostatních.

Často se také používá dělení syndromu vyhoření do pěti fází [15]:

1. Nadšení se objevuje při nástupu do nového zaměstnání, patří sem vysoké ideály, vysoká angažovanost.

2. Stagnace nastává, když se ideály se nedaří realizovat, realita je jiná než představy, objevují se překážky, např. nízká podpora vedení, neochota spolupracovníků, nespoupráce klientů, pocit nepochopení, nepřijetí, požadavky klientů, jejich příbuzných či zaměstnavatele začínají dotyčného obtěžovat.

3. Frustrace je fáze, kdy pracovník vnímá klienta negativně, pracoviště pro něj představuje velké zklamání, nespokojenost začíná být viditelná, nastupují fyzické i psychické potíže.

4. Apatie se projevuje absencí angažovanosti, pracovník vykonává jen nezbytně nutné úkony, vyhýbá se odborným rozhovorům s kolegy, přestává skrývat svou nechuť k práci.

5. Syndrom vyhoření je stadium úplného vyčerpání, což je doprovázeno ztrátou smyslu práce, cynismem, odosobněním, odcizením; o této fázi se také mluví jako o intervenci, neboť postižený potřebuje pomoc zvenčí.

„Psychicky se syndrom vyhoření projevuje zklamáním, skepsí, nepřítomností zájmu, beznadějí a bezvýchodností, pocity, že běh věcí je mimo jedincovu kontrolu a aktivita nemá sílu to změnit, pocity ztráty smyslu.

V profesním chování se může objevit nárůst rutinního, bezduchého výkonu, ‚nedostatek‘ času na týmovou práci, tendence minimalizovat kontakt s lidmi, resp. klienty, jde-li o pomáhající profesi, tendence pomáhat se sebezneužívajícím způsobem, tj. obětovat se, tendence nevidět a nezabývat se pracovními problémy a konflikty.“ [14]

Aby k vyhoření nedošlo, je nutné včas rozpoznat signály, které upozorňují na postupně se zhoršující stav. Na některých pracovištích dochází k přetěžování pracovníků, mohou se dokonce objevit i nejrůznější formy šikany. Pokud se k tomu připojí i nesoulad v rodinném prostředí, zátěž může být příliš velká a člověk ji přestane zvládat. Vzniklý stres se může stát spouštěčem syndromu vyhoření nebo uspíšit přechod do další fáze. Původní obětavost, idealismus a empatie se mohou postupně měnit v zahořklost až agresivitu. Navenek se mohou objevit příznaky, které se projevují „neklidem, nervozitou, našťvaností, černým humorem, skleslostí až apatií, zhoršenou spoluprací, dysfunkční až destruktivní komunikací, somatizací aj.“ [14] Zkušený a poučený vedoucí pracovník by měl tyto projevy rozpoznat a včas zasáhnout. Někdy stačí slova chvály a povzbuzení, jindy je už potřeba zajistit postiženému odbornou pomoc.

J. Křivohlavý uvádí, že „člověk, který se propadá do stavu psychického vyhoření, prožívá celou řadu negativních citových stavů a těžkých myšlenek. (...) Tam, kde se setkává s druhými lidmi, projevují se u něho stavy a myšlenky, které dříve neměl.“ [7] Stále se opakující podobné problémy mohou vést k odporu k samotné práci. Mnozí postižení pak chodí do zaměstnání znechuceni, případně za kratší časové období ukončí pracovní poměr. Pokud se tak nestane, bývají častěji nemocní a jejich pracovní neschopnost trvá déle.

Příznaky syndromu vyhoření lze rozdělit na subjektivní a objektivní. K subjektivním příznakům patří mimořádně velká únava a snížené sebehodnocení vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence. Patří sem i další problémy, jako špatná koncentrace, snadné podráždění, negativismus, poruchy spánku. Objektivní příznaky zahrnují po řadu měsíců trvající sníženou výkonnost. Tato okolnost je zjištělná i spolupracovníky (kolegy) a přijímateli služeb (zákazníky, pacienty, klienty, žáky, studenty apod.) [7].

Ukazuje se, že v některých povoláních je výskyt syndromu vyhoření častější než v jiných. B. A. Potterová vysvětluje, že ve všech zaměstnáních lze nalézt demotivační aspekty. Podle ní ale existují zaměstnání, v nichž převažují situace, které vyhoření vyvolávají [9]. Tyto profese se souhrnně nazývají pomáhající profese. Kromě zmíněných učitelů všech stupňů škol sem patří lékaři, zdravotní sestry, psychologové, psychoterapeuti, psychiatři, sociální pracovníci, policisté, žurnalisté, politici, profesionální sportovci, trenéři, duchovní, vedoucí pracovníci všech stupňů, piloti a osádky letadel, podnikatelé, manažeři, obchodníci atd [7].

Na příčinách syndromu vyhoření se podílejí zejména podmínky, v nichž tito lidé pracují. Patří k nim dlouhodobý bezprostřední osobní styk s lidmi, dlouhou dobu trvající pracovní přetížení, kladení mimořádných požadavků na

pracovníka, příliš strohý pracovní režim, příliš přísná pracovní pravidla, bezohledné manipulování s lidmi apod [7].

M. D. Rush poukazuje také na osobnostní faktory, které přispívají k rozvoji syndromu vyhoření. Jedná se o pocit nutkání namísto povolání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, přehnaná pozornost k cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálná očekávání, příliš velká rutina, nesprávný pohled na priority v životě, špatný tělesný stav, neustálé odmítání ze strany druhých [10].

Souhrnný pohled poskytl J. Křivohlavý, který vyjmenoval nejen osobnostní faktory, ale i situace, v nichž se syndrom vyhoření vyskytuje: nedostatek personálu, času, prostředků apod. (např. ve školách, v nemocnicích, v obchodech), nedostatek kladného oceňování práce podřízených – pochvaly, uznání, respektu (úcty) k lidem, devalvace v sociálním styku (s ponižováním, urážením, hanobením, pomlouváním), nedostatek příležitostí k odpočinku (relaxaci, rekreaci, spánku apod.), nelepšení se situace (např. nemoc), dále prostředí, kde lidé (např. učitelé, lékaři) neustále více dávají, než přijímají, všude tam, kde pracovní podmínky neumožňují pracovníkům tvořivé rozvinutí schopností a uplatnění dovedností, kde je příliš velký rozdíl mezi představami a realitou, kde je vedení příliš necitlivé k potřebám podřízených, kde se znají jen úkoly, kontroly, výtky, kde jsou sociální, pracovní, společenskou rolí kladeny na určitou osobu požadavky, kterým z různých důvodů není schopna vyhovět, případně vyhovět může jen za cenu jiných (např. rodinných) bolestných ztrát, kde jsou příliš tvrdé tzv. „našponované“ termíny, kde se klade příliš velký důraz na kvantitu nebo naopak na mimořádnou přesnost (perfektnost) práce, mimořádný výkon, výhru ve sportovním zápolech typu zvítězit „za každou cenu“, kde existuje jen soupeření (soutěžení, konkurence, „boj na život a na smrt“), kde je zatížení pracovníka nepoměrně větší, než je jeho kapacita (jeho možnosti, schopnosti apod.), kde někdo žije v představě, že je expertem v dané oblasti, avšak ve skutečnosti žádným expertem není, kde nepříznivé pracovní (životní) podmínky trvají příliš dlouho (jak tomu je např. u chronického onemocnění, které se protahuje a nelepší) a v neposlední řadě kumulace několika výše uvedených podmínek [7]. Pokud se podíváme na situaci v českém školství, daly by se v tomto odvětví obecně najít všechny jmenované situace a jejich kombinace a ještě některé navíc, např. neustálá nejistota, jaké změny předpisů nastanou následující školní rok, nebo dokonce i během školního roku, zda učitel propuštěný před prázdninami, aby jej škola nemusela dva měsíce platit, bude po prázdninách opět přijat a zda tudíž energie investovaná do třídy jako kolektivu není zbytečná, zda se vedení zastane učitele, jenž ohodnotí žáka podle stejných pravidel jako ostatní, ale jeho rodiče mají pocit, že když dali škole sponzorský dar, má jejich ratolest nárok na speciální zacházení.

Cím více faktorů, ať už osobnostních, pracovních či rodinných, se nasčítá, tím je větší pravděpodobnost, že se syndrom projeví. Následky mohou být různé. V psychické rovině se jedná např. o ztrátu smyslu života, ztrátu

pozitivního vnímání sebe, pocit osamocení, zášť a hořkost, pocit celkové beznaděje, pesimismus, únik od reality do fantazie, zapomínání, potíže se soustředěním, popudlivost, agresivitu, nespokojenost, pocit nedostatku uznání. V krajním případě může dojít i k sebevraždě. Pokud je zasažena tělesná rovina, patří k příznakům poruchy spánku, chuť k jídlu, náchylnost k nemocem, rychlá unavitelnost, vyčerpání, svalové napětí, vysoký krevní tlak apod. Syndrom vyhoření zasahuje i sociální vztahy, kdy ubývá ochota pomáhat problémovým klientům, objevuje se vyhýbání se kontaktu s klienty a jejich příbuznými, dochází k omezování kontaktů s kolegy a přibývá konfliktů v rodině [7].

Ke zjištění, v jaké míře je ta která rovina osobnosti ohrožena, se používá dotazník, po jehož vyhodnocení je zřejmé, na které z rovin je člověk nejvíce zranitelný. Jedná se o psychickou rovinu (kognitivní a emocionální), tělesnou a sociální. Součtem všech čtyř rovin se získává celková míra náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Výsledky upozorní na možnost postižení syndromem vyhoření a ukáží úroveň individuálního stresového profilu. Rozvoji syndromu vyhoření je dobré se začít bránit již v počátečních stádiích a na úrovni, kde se objevil největší počet bodů. Možností obrany existuje dostatečné množství, každý si může vybrat, co je mu nejbližší. Důležité je pěstovat dobré mezilidské vztahy v zaměstnání i v rodině, naučit se odpočívat, zvolit některou z relaxačních technik, naučit říkat ne, myslet pozitivně, věnovat se nějaké zálibě apod.

Jako u všech poruch i zde je nejdůležitější prevence. Již během studia by se budoucí učitelé měli v rámci psychohygieny seznámit s nebezpečím, které hrozí všem pracovníkům v profesích, jejichž podstatou je práce s lidmi, aby sami u sebe, u svých spolupracovníků či jako ředitelé školských zařízení u svých zaměstnanců dovedli včas rozpoznat počáteční příznaky syndromu vyhoření a situaci neprodleně řešit.

O fenoménu nazvaném syndrom vyhoření se sice mluví, dostal se už do povědomí lidí, ale zatím se jen málo koná. Mělo by být v zájmu státu, aby se o pracovníky v tzv. pomáhajících profesích, tedy i o učitele, staral, a to zejména v oblasti prevence. Odborníci by měli vykonávat supervize, aby se dalo problémům jednotlivců i celých kolektivů předcházet. Vše by nemělo probíhat jen formálně, neboť taková „školení“ situaci příliš nezlepší. Důležitá je také sebereflexe, zdravé sebepojetí a zvládání odpovídajících způsobů komunikace. Pokud už se člověk dostane do poslední fáze syndromu vyhoření, není to ztráta (zdraví, financí a možnosti seberealizace) jen pro něho samotného a pro jeho rodinu, ale v konečném důsledku i pro společnost, neboť představuje finanční zátěž pro zdravotní, popř. sociální systém v podobě léčby a sociálního zabezpečení po dobu nemoci (v nejtěžších případech se může jednat i o invalidní důchod). Syndrom vyhoření je sice Světovou zdravotnickou organizací zařazen mezi onemocnění Z73 Problémy související s pracovními obtížemi s označením Z73.0 Syndrom vyprahnutí (burn-out) [16], ale postižení většinou končí s jinými diagnózami, podle toho, která úroveň individuálního stresového profilu je nejvíce zasažena. Zde je prostor i pro osvětu mezi lékaři.

K neblahým koncům ale nemusí docházet, pokud budou všechny strany o nebezpečí vědět a budou se snažit mu předcházet. Za trochu pozornosti ke své osobě i ke svému okolí a za vynaložené finanční prostředky za odborné vedení při zvládnání prevence i případné intervence to určitě stojí. Vždyť spokojení učitelé budou radostněji a kvalitněji vzdělávat a vychovávat budoucí generaci.

Bibliografie

1. Drotárová L. Relaxační metody – malá encyklopedie. – Praha : Epoque, 2003.
2. Hawkins P., Shohet R. Supervize v pomáhajících profesích. – Praha : Portál, 2004.
3. Jeklová M, Reitmayerová E. Syndrom vyhoření. – Praha : Vzdělávací instituce ochrany dětí, 2006.
4. Kallwass A. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. – Praha : Portál 2007.
5. Kebza V., Šolcová I. Syndrom vyhoření. – Praha : Státní zdravotní ústav, 2003.
6. Kopřiva K. Lidský vztah jako součást profese. – Praha : Portál, 2013.
7. Křivohlavý J. Jak neztratit nadšení. – Praha : Grada Publishing, 1998.
8. Míček L. Duševní hygiena. – Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
9. Potterová B. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání. – Praha : Votobia, 1997.
10. Rush D. M. Syndrom vyhoření. – Praha : Návrat domů, 2004.
11. Schmidbauer W. Syndrom pomocníka. – Praha : Edice Spektrum, 2008.
12. Stock CH. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. – Praha : Grada, 2010.
13. Tošner J., Tošnerová T. Inventář projevů syndromu vyhoření. – Praha : Portál, 2002.
14. Vodáčková D. Krizová intervence. – Praha : Portál, 2007.
15. EDIPA. URL: <http://www.edipa.cz/syndrom-vyhoreni/faze/> (on-line text, 3. 4. 2014).
16. Výběr diagnóz mezinárodní klasifikace nemocí souvisejících se sexuální orientací a následky stresu. URL: <http://kasz.sweb.cz/pf03/mkn.htm> (on-line text, 2. 4. 2014).

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е. Г. Плетухина

*Кандидат философских наук, доцент,
Саратовский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия*

Summary. The article discusses the practical aspect of psychology of personality of the teacher. Analyzes the problem of finding a teacher of inner harmony. Explores specific techniques and methods for the determination of his calling, the harmonization of relations with parents, gaining the ability to live «here and now».

Keywords: psychology; personality of the teacher; inner harmony; self-actualization; socio-nics; the attitude of the parents; the ability to live here and now.

В условиях современного образования, когда каждый человек и общество в целом постоянно испытывают на себе воздействие различных стрессовых ситуаций, возникла насущная проблема обретения современным учителем внутренней гармонии, так как помочь нашим детям, нашему

будущему поколению стать гармоничнее, а значит, сделать мир в целом лучше, могут только гармоничные люди.

В данной статье мы рассмотрим некоторые практические аспекты обретения внутренней гармонии современным учителем. В основном речь пойдет о приемах самостоятельной работы над своим душевным равновесием, без обращения к специалистам-психологам или психотерапевтам.

Начнем с того, что в любой профессии, особенно в таких ответственных за будущее человечества, как учителя и врачи, должны работать только люди, имеющие призвание именно к этим областям деятельности. Как утверждал один из основоположников гуманитарной психологии Карл Роджерс, самоактуализация (реализация в соответствии со своим истинным призванием) является одной из важнейших потребностей личности, роль которой в обретении внутренней гармонии даже более важна, чем отношения и проблемы с родителями.

Например, определить примерную сферу реализации своих возможностей любому человеку поможет грамотно проведенное самостоятельно или специалистом-социоником типирование. Соционика – это наука о 16-ти типах личности и 16-ти типах взаимодействия между ними, которая берет свое начало в работах швейцарского психоаналитика Карла Густава Юнга. Конечно, почувствовать свое призвание к педагогической деятельности может представитель любого из 16-ти социотипов, однако далеко не каждое место в образовательной системе будет соответствовать внутренним особенностям и потребностям человека: представители с сильными интуицией и логикой, могут стать великолепными учителями предметов естественного цикла, особенно в старших классах – они смогут увлечь учеников исследовательской деятельностью в математике, физике, химии, анатомии, астрономии. С сильными интуицией и этикой можно прекрасно реализовать себя в предметах гуманитарного цикла. Сильные этика и сенсорика дают нам замечательного учителя начальных классов, вожатого, организатора мероприятий различного уровня и профиля. И, наконец, учителя с сильными логикой и сенсорикой, какой бы предмет они ни преподавали, скорее всего, рано или поздно займут одну из руководящих должностей – не только среднего, но и высокого эшелона власти.

Но *как* же почувствовать свое «призвание»? Для этого тоже существуют определенные приемы и методы. Рассмотрим некоторые из них.

Основатель гуманной педагогики Шалва Александрович Амонашвили утверждает, что каждый человек приходит на эту Землю с определенной миссией. И дети в раннем возрасте еще сохраняют память о ней. Потом, чаще всего, если родители не наблюдают внимательно за увлечениями детей и не развивают их, эти знания ребенок постепенно забывает. Если придерживаться такого взгляда, тогда уже во взрослом возрасте человеку надо обратиться к себе-ребенку и постараться вспомнить – что его вдохновляло в детстве, чем нравилось заниматься, кем хотелось стать? Вспом-

нив эти свои детские увлечения, прислушаться к тому, как сейчас они отзываются в душе?

Кроме того, необходимо представить, что у Вас есть достаточное количество денег для того, чтобы вести безбедное существование. Ощувив себя в этом состоянии, следует задать себе вопрос: «Чем я хочу заняться?»

И последнее упражнение, которое мы представим, называется «Картина моей жизни», где необходимо продолжить каждую из нижепредставленных фраз как минимум 10-ю пунктами: 1. Меня радует... 2. Я счастлив от... 3. Я люблю заниматься...

Данное упражнение также направлено на выявление глубинных потребностей человека. Чем больше пунктов человек перечисляет в каждой фразе, тем более скрывающиеся от себя или просто забытые потребности выявляются.

Найдя искомое занятие, конечно, необходимо начать действовать в данном направлении, возможно, по началу, на уровне хобби, постоянно совершенствоваться в нем. Если от этого дела душа действительно поет, если оно вдохновляет человека, то рано или поздно оно, скорее всего, превратится и в его основную профессию.

Допустим, мы нашли свое призвание. Мы занимаемся любимым делом. Но это все же не дает нам стопроцентной гарантии обретения мира, покоя и радости в душе. Возникает вопрос: «Что делать?».

Все мировые религии, транслирующие нам высшие общечеловеческие моральные ценности, одним из главных требований к человеку выдвигают постулат «Чти отца и мать своих». Ни в одной из религий не следует далее уточнений, вроде «... если они тебя не бросили», «... если они с тобой всегда хорошо обращались», «...если они не выпивали» и т.п. Следует заметить, что и многие психологи и психотерапевты уверены, что основные психологические проблемы человека берут свое начало в детстве и связаны с определенными сложностями во взаимоотношениях с родителями.

Если учитель обнаружил у себя проблемы данного рода, тогда для начала следует проделать по отношению к родителям любую из имеющихся в арсенале психологов технику прощения. Чем более глубокий уровень она затрагивает и чем дольше выполняется, тем лучше. Так же можно обратиться к специалистам в области проведения системных расстановок по Берту Хеллингеру, в которых как раз делается основной акцент на решение подобных проблем. Расстановка поможет проработать имеющиеся трудности на энергетически-эмоциональном уровне.

Однако, проделав и эту работу, мы, скорее всего, не избавимся от различного рода раздражений, недовольств, обид, обвинений, претензий, критики по отношению к другим людям, жизни в целом, к себе. Весь этот спектр проблем связан с неумением принимать жизнь в целом, любить всё, что в ней есть, радоваться каждому мгновению своей жизни, другими словами – с неумением жить здесь и сейчас. Упомянувшийся нами ранее Карл

Роджерс так же говорил о значении Настоящего, о том, что человек должен уметь ценить каждый момент своей жизни, находя в нем что-то прекрасное и значительное. По его мнению только тогда может идти речь о полной самореализации личности – главном условии внутренней гармонии человека.

Различные техники и приемы, которые помогут научиться этому умению, раскрываются, например, в книге Экхарта Толле «Живи сейчас» («Сила настоящего») и других книгах данного автора [2].

В большей степени нам хотелось бы обратить внимание на гениальную в своей простоте методику, которая предлагается в книге Байрон Кей-ти «Любить то, что есть» [1]. Автор утверждает, что боль нам причиняют не люди, окружающие нас и не события, которые с нами происходят, а наши собственные мысли, не соответствующие реальности. Но в то же время сами эти мысли все же не враги наши, а друзья, которые хотят подсказать нам – где именно кроется корень наших проблем, на что конкретно нам надо направить нашу работу над собой.

Методика заключается в следующем: необходимо четко сформулировать мысль, которая причиняет Вам боль. Далее – задать себе и *письменно* ответить на следующие вопросы:

1. Это правда?
2. Можете ли Вы абсолютно точно знать, что это правда?
3. Как Вы реагируете, когда появляется эта мысль?
4. Кем бы Вы были без этой мысли?

И в заключение делается разворот первоначального утверждения, который и помогает понять то, что хочет до нас донести эта мысль.

В книге также даны различные дополнительные вопросы, подробно объясняется, как работать по этой методике, и для наглядности приведено очень много примеров из практики автора.

Таким образом, представленные нами методики различных психологов направлены на решение одной из актуальных проблем современного образования – обретения современным учителем внутренней гармонии и равновесия для оптимизации воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Байрон К. Любить то, что есть. – М. : Издательство «София», 2009.
2. Толле Э. Сила настоящего. – М. : ООО Книжное издательство «София», 2015.

ДИСТАНЦИОННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ПРОВОДИМОЙ СТУДЕНТАМИ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

С. В. Сидоров

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Шадринский государственный
педагогический институт,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. The article identified and characterized the possibility of remote methodological support to students. The focus is on assistance in organization of upbringing in rural schools. Methodical support of educational work of students undergoing pedagogical practice in a rural school should take account of local conditions and provide full professional and personal development of the future teachers by means of detailed guidelines and individualized consultations, and the pedagogical reflection, as well as through the use of a methodological accompaniment of modern technology.

Keywords: rural school; students; pedagogical practice; upbringing.

Активная практическая деятельность в сфере выбранной профессии – необходимое условие профессионального становления любого специалиста. Поэтому успешное прохождение педпрактики во многом определяет качество профессиональной подготовки выпускника вуза и его успех в дальнейшей педагогической деятельности.

Задания, выполняемые студентами-практикантами по методике воспитательной работы, направлены на формирование у будущих учителей необходимых умений и навыков планирования, осуществления и анализа воспитательного мероприятия, педагогического руководства ученическим коллективом, основных форм работы классного руководителя с родителями учащихся, а также самостоятельной методической работы.

Изучение учебно-методической литературы и анализ опыта организации педпрактики показывает, что успех в совершенствовании методики воспитательной работы возможен только при выполнении следующих основных условий:

- доведённые до студентов методические материалы, содержащие чёткие требования относительно содержания, объёма, сроков выполнения работы, а также рекомендации по её выполнению;

- методическая помощь при подготовке воспитательных дел;

- включение студентов в рефлексивную деятельность при самоанализе проведённой воспитательной работы с последующей коррекцией допущенных ошибок.

Особенности методического сопровождения воспитательной работы, проводимой студентами-практикантами в сельских школах, обусловлены тем, что:

- удалённость сельских школ от вуза резко сокращает возможность личных контактов практикантов с преподавателем-методистом;

- как правило, в этом случае студенты проходят практику по месту жительства, что зачастую сказывается на объективности оценки их работы классным руководителем, учителями, администрацией школы (обычно педагоги более лояльны к своему бывшему ученику), на характере выполняемой им работы (например, оформительская деятельность или поиск литературы не охватывают весь комплекс задач, которые призвана решать педагогика в процессе подготовки будущего специалиста);

- в организации воспитательной работы особенности сельской школы проявляются наиболее ярко, что требует от преподавателя-методиста особой проработки методических рекомендаций, дополнительных сведений о специфике местных условий для подготовки к консультациям.

Таким образом, в методическом сопровождении воспитательной работы студентов, проходящих педагогическую практику в сельской школе, приходится более тщательно прорабатывать методические рекомендации, активно использовать формы и средства дистанционного педагогического руководства.

Содержание методических рекомендаций по воспитательной работе в нашем опыте [2] включает в себя:

- содержание деятельности классного руководителя (описание основных функций и направлений работы);

- педагогическое руководство ученическим коллективом (задачи и рекомендации, сформулированные в виде памятки);

- технологию подготовки воспитательного мероприятия (подробное описание действий на каждом этапе подготовки, а также структуру плана воспитательного мероприятия);

- совместную деятельность педагогов, учащихся и их родителей (характеристику основных форм работы);

- индивидуальные беседы с родителями учащихся (памятка для учителя);

- рефлексивное посещение практикантом воспитательных мероприятий (подробное описание действий, охватывающих подготовку к посещению, само посещение, осмысление посещённого мероприятия, а также применение полученного при посещении опыта в своей работе);

- схему анализа воспитательного мероприятия;

- типичные ошибки в методике воспитательного мероприятия (их типологию, описание признаков, причин, способов коррекции);

- рекомендованные источники по организации воспитательной работы: книги, периодические издания, интернет-ресурсы.

Кроме того, нами усилен акцент на педагогическую рефлексию, введена новая схема самоанализа, сориентированная на выявление и устранение педагогических ошибок в воспитательном мероприятии, на закрепление достигнутых на нём успехов.

Так, при анализе хода мероприятия выделяются:

1) анализ целеполагания (осуществлённого педагогом обоснования и постановки целей, формулирования задач, определения путей их реализации): соответствие задач мероприятия поставленной цели; возможности реализации целей и задач мероприятия в его содержании; возможности реализации целей и задач мероприятия в выбранной для него форме; соответствие целей и задач возрасту детей; выполнимость поставленных задач на мероприятии;

2) анализ взаимосвязи содержания и формы мероприятия: соответствие формы мероприятия его содержанию; ясность избранной формы для детей; наличие формальных элементов оригинальности новизны для детей; наличие новизны в содержании (новые факты, занимательные вопросы, интересные люди и т. д.); доступность содержания мероприятия детям данного уровня развития;

3) анализ организации деятельности воспитанников: разнообразие видов деятельности на мероприятии; регулирует ли педагог отношения между детьми, не допуская обид, унижения одних учеников другими; ставит ли педагог перед детьми задачи деятельности; организуется ли подведение итогов деятельности; понятно ли педагог объясняет детям содержание деятельности; рационально ли организуется деятельность детей на разных этапах мероприятия;

4) анализ педагогического общения: сохраняет ли педагог инициативу в общении с детьми; поощряет ли он инициативу воспитанников; является ли манера общения и поведения педагога положительным примером для детей;

5) анализ педагогического оценивания: объективность оценивания; убедительность преподнесения оценки; своевременность оценки; тактичность педагогических оценок;

6) анализ организации предметно-пространственной среды: эстетичность среды, обстановки, в которой проходит воспитательное мероприятие; наличие необходимой для проведения мероприятия в целом и отдельных этапов наглядности, оформления, оборудования, реквизита; соблюдение техники безопасности и санитарно-гигиенических норм;

7) анализ построения воспитательного мероприятия (взаимосвязи основных этапов): чёткость в выделении основных этапов мероприятия; правильность последовательности этапов; преемственность этапов, наличие логической и эмоциональной связи между ними; все ли этапы были реализованы в полной мере, выполнили свои задачи и функции в мероприятии.

Аналитические выводы должны отражать:

- достоинства мероприятия, его воспитательную ценность;
- значение данного мероприятия для последующего развития отдельных учащихся и коллектива в целом (для совершенствования отношений в коллективе, пробуждения интереса к затронутым явлениям и фактам и т. д.);
- педагогические ошибки, снизившие эффективность мероприятия, возможности их устранения.

Решение проблемы удалённости базы практики нам видится в обеспечении следующих условий:

- гибкий график очных индивидуальных консультаций, позволяющий учесть особенности учебной нагрузки преподавателя и студента-практиканта;

- оперативность согласований организационных вопросов с преподавателем-методистом по сотовой связи;

- дистанционные консультации и контроль с использованием ИКТ (в нашем опыте это электронная почта и интернет-телефония);

Возможности ИКТ для дистанционного руководства педпрактикой могут быть расширены за счёт размещения соответствующих материалов на сайте вуза. Пример – опыт Карельского государственного педагогического университета (академии) [1]. Основываясь на этом опыте, можно представить следующую примерную карту сайта методической поддержки педпрактики студентов:

- нормативные документы, регламентирующие организацию и содержание педагогической практики;

- описание организации педпрактики с указанием её основных этапов, контрольных сроков, с учётом особенностей каждой педагогической специальности (здесь же могут быть размещены методические рекомендации по отдельным факультетам, специальностям, видам работы, по оформлению отчётной документации);

- методическая копилка;

- мультимедийные материалы с педпрактики (фоторепортажи, видеоролики);

- перечень литературы в помощь практиканту;

- ссылки на полезные для практиканта интернет-ресурсы;

- «вопрос – ответ» – страница, на которой можно задать вопрос факультетскому или вузовскому руководителю педпрактики;

- объявления о вакансиях в образовательных учреждениях;

- новости образования в стране, региона, городе, районе;

- доступ к материалам регионального, городского, вузовского педагогического интернет-издания;

- контактная информация (почтовые и электронные адреса, на которые можно, например, выслать пакет отчётной документации при форс-

мажорных для практиканта обстоятельствах, а также стационарный и сотовый контактные телефоны).

Итак, методическое сопровождение воспитательной работы студентов, проходящих педагогическую практику в сельской школе должно учитывать специфику местных условий и обеспечивать полноценное профессионально-личностное развитие будущего учителя посредством детализированных методических рекомендаций и индивидуализированных консультаций, активизирующих педагогическую рефлексия, а также посредством использования в методическом сопровождении современных технических средств.

Библиографический список

1. Виртуальная педпрактика. URL: <http://praktika.karelia.ru/article/559> (дата обращения 10.04.2015).
2. Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://si-sv.com> (дата обращения 10.04.2015).



IV. EDUCATION AND DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE FAMILY



ДЕТСКОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ КАК АГЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

А. Е. Захарова
Т. А. Рязанова

*Магистрант,
старший преподаватель,
Новосибирский государственный
технический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Summary. The article is devoted to the process of socialization of children of preschool age, especially education and development of children in the family now. Particular attention is paid to television as one of the main agents – «educators» preschoolers. In paper published the results of the pilot study on the extent of the influence of television on process children's socialization of preschool age.

Keywords: personal development; socialization; agents of socialization; children's television.

Социализация является сложным процессом становления личности, который начинается в самом раннем детстве и не прекращается до глубокой старости. В результате этого процесса должно сформироваться «социальное Я» путем почерпнутых из общения с другими людьми системы представлений. Детство – уникальный период человеческой жизни, ценность которого необходимо осознавать. «Дошкольное детство – особый по своей значимости период в жизни человека, время рождения личности, активного познания окружающего мира, смысла человеческих отношений и осознания себя в обществе» [4, с. 104–108]. Данный этап в жизни ребенка, в значительной мере определяет все его последующее развитие. Внутренний мир дошкольников еще только складывается, и существенную роль в его формировании играют агенты социализации, т.е. люди и институты, которые включены в данный процесс. Самым важным и влиятельным агентом является семья, как первичная ячейка общества. Ценностные ориентации формируются в общении со взрослыми, в процессе усвоения ребенком норм и правил поведения. Влияние семьи ребенок начинает испытывать раньше всего, когда наиболее восприимчив. О чем и писал И. С. Кон: «С друзьями приятно развлекаться, но в трудную минуту лучше обратиться к маме» [2, с. 218].

Эпоха средств массовой информации существенно преобразует жизнь человека. СМИ активно вторгаются не только в жизнь взрослых, но и в жизнь детей. Телевидение становится одним из основных агентов со-

циализации. Экран становится одним из главных «воспитателей» ребенка в семье. «По данным ЮНЕСКО, 93 % современных детей 3–5 лет смотрят на экран 28 часов в неделю, т. е. около 4 часов в день, что намного превосходит время общения со взрослыми». [1]

Современное общество характеризуется значительно большим количеством изменений в различных областях жизни. Ситуация отражается на детях, которые не получают прежнего внимания. Как известно, семья – первичная ячейка общества и главный агент социализации. Именно с помощью семьи, в первую очередь, дети проходят социализацию в период дошкольного возраста безболезненно. «Перенасыщенные информацией родители, не способны создать для ребенка психобиологическую среду взаимодействия». [3, с. 269–270] Они загружены работой, делами и проблемами, поэтому несознательно ограничивается положительный эмоциональный контакт. Они выделяют какое-то определенное время для общения с ребенком, но оно не соответствует его потребностям. Родители уделяют детям меньше времени, чем это было, например, 50 лет назад. Детям нужен пример для подражания, поддержка. В современном мире этого не происходит, и дети ищут замену в экранных образах телевидения. Телевидении для детей – это, в первую очередь, детское телевидение. Говоря о детском телевидении как об агенте социализации, для дошкольников – это мультфильмы, посредством которых формируется модель окружающего мира, особенности ролевого поведения. Дети дошкольного возраста почти всю информацию воспринимают в виде образов, из этих образов они в дальнейшем строят свою модель мира, образцы поведения, всего того на что они будут ориентироваться потом в своей жизни. Дошкольники все больше времени проводят перед экраном телевизора, их воображение в большей степени захвачено миром телевизионных историй. Принимая на себя роль героя мультфильма, ребёнок обогащает свое «Я» свойствами мультипликационного персонажа, а не близких людей, что не даёт ему возможности полностью раскрыть самосознание и специфику общения. Таким образом, все внимание ребенка приковано к персонажу, который ведет ребенка туда куда захочет, не давая возможности отвлечься и поразмышлять. Если взрослые способны критично оценивать то, что им предлагается посмотреть, то дошкольники не обладают критическим мышлением и смотрят абсолютно все, принимая за чистую монету. Получается, что с помощью телевоздействия у ребенка формируются жизненные ценности, нормы и взгляд на мир. В связи с этим встает вопрос о степени влияния детского телевидения на процесс социализации дошкольников.

В рамках исследуемой темы было проведено пилотажное исследование. При сборе информации использовалось неформализованное экспертное интервью.

Гипотеза исследования: детское телевидение в современном обществе становится одним из основных агентов социализации дошкольников и оказывает существенное воздействие на формирование их личности.

Объект: эксперты с высшим педагогическим образованием, непосредственно работающие с детьми дошкольного возраста не менее 5 лет, имеющие отношение к производству мультфильмов, либо знающие современный репертуар детских телевизионных каналов. Отдельным критерием отбора для родителя ребенка: в семье есть дети в возрасте 3–7 лет.

Предмет: Мнение экспертов по заявленной проблеме.

Цель исследования: выявить степень и характер влияния детского телевидения на детей дошкольного возраста.

Методом доступного случая были отобраны следующие эксперты:

Педагоги детского юношеского центра «Старая мельница» (единственная в городе студия мультипликации, которая производит мультфильмы): Валентина Владимировна, педагог дополнительного образования; Любовь Павловна, педагог дополнительного образования.

Педагоги детского центра развития «Созвездия»: Анна Жандарова, преподаватель студии творчества и мультипликации; Татьяна Ивановна Кропачева, директор центра.

Детский психолог: Татьяна Владимировна Нестеренко

Воспитатели детского сада № 374 «Тополек»: Ирина Николаевна Кривощекова, воспитатель группы № 3, педагогический стаж работы 22 года; Елена Алексеевна Андрейчук, воспитатель группы № 3, педагогический стаж работы 10 лет; Галина Юрьевна Петрова, воспитатель группы № 5, педагогический стаж работы 22 года.

Родитель ребенка дошкольного возраста: Ирина Камалова, турагент, дочке 4 года.

Интервью начиналось с объяснения доступным для всех языком, что представляет собой процесс социализации и почему важно изучать именно период дошкольного детства в данном процессе. Все вопросы интервью являются открытыми, т. к. интервью неформализованное.

По результатам исследования, поставленная в начале работы гипотеза была частично подтверждена. В ходе исследования было выявлено, что главным агентом социализации детей дошкольного возраста по-прежнему остается семья. Детское телевидение является второстепенным агентом и занимает второе место после семьи. Тем не менее, эксперты считают, что именно родители и близкие родственники должны следить за тем, что смотрят их дети. Лучше всего, чтобы они сами изначально смотрели передачи, которые идут по детскому телевидению, а затем уже разрешали или не разрешали смотреть их детям. Если у родителей или близких родственников нет времени на то, чтобы заниматься с детьми, уделять им необходимое количество времени, то, соответственно, телевидение становится основным агентом социализации дошкольников.

В адрес современных мультфильмов и мультсериалов эксперты высказываются негативно, потому что мультфильмы содержат в себе насилие, неподобающее поведение, агрессию, что может сказаться на детской психике ребенка. Детей привлекают такие мультфильмы своей динамичностью, яркостью и нестандартным сюжетом. В процессе творческой деятельности или игры, дети, как правило, выбирают сюжеты, которые видели когда – то по телевизору. Чаще всего это монстры, роботы, вампиры, супергерои. Дети теряют способность фантазировать и придумывать своих героев, т. к. их сознание заполнено телевизионными шаблонами. Тем не менее, позитивный эффект от детского телевидения возможен, только если дошкольники будут смотреть познавательные и развивающие передачи. Нужно, чтобы дети смотрели преимущественно именно такие программы, а не те мультфильмы и мультсериалы, которые описывались выше. Педагоги детского клуба развития «Созвездия» при этом отмечают, что передачи, в которых, например, учат рисовать, бесполезны для ребенка. Потому что ребенок сидит и смотрит, как рисуют другие дети. У него не появляется желание взять лист бумаги и попробовать тоже что-то нарисовать. Для дошкольников важен именно тактильный опыт и непосредственный контакт. В данном случае с телевидением это невозможно. Все эксперты сошлись во мнении, что в первую очередь все детские телевизионные передачи должны быть наполнены смыслом. Роли персонажей должны быть понятны, чтобы их можно было перенести на себя, хотеть подражать им или наоборот. Добро всегда в конце должно побеждать зло. В мультфильмах должно проявляться сопереживание, сочувствие, нравственность, мораль и доброта героев. Именно в советских мультфильмах были все эти необходимые качества у персонажей. Но их в настоящее время по телевизору показывают очень редко. Эксперты говорят о том, что есть современные мультфильмы, которые так же наполнены определенным смыслом и несут в себе общечеловеческие ценности, но, таким мультфильмов очень мало.

Эксперты считают необходимым разговаривать с ребенком и обсуждать то, что он увидел по телевизору. Нужно узнать мнение дошкольника об увиденном. Выяснить то, как он понял сюжет, что ему понравилось и запомнилось. Рефлексия в данном возрасте необходима. Даже если ребенок по телевизору увидел жестокость или насилие нельзя сделать вид, что это нормально и промолчать. Нужно объяснить ребенку и проговорить с ним эти моменты. Поэтому, желательно, чтобы родители смотрели передачи вместе с детьми, а не оставляли их с телевизором один на один.

Как таковых ограничений на законодательном уровне, касающихся детского телевидения, нет. Необходимо, чтобы появилась цензура. Нужно следить за тем, что выходит на экраны телевизора еще на этапе производства детских телевизионных программ, а не на этапе выхода в эфир. Принятые законы должны соблюдаться абсолютно всеми.

Библиографический список

1. Ежедневная деловая газета РБК daily. URL: <http://rbcdaily.ru/media/562949980620091>
2. Кон И. С. Ребёнок и общество. – М. : Академия, 2003. – 336 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»).
3. Короленко Ц. П. Идентичность: Развитие, перенасыщенность, бегство / Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 468 с.
4. Чувашова Н. Я., Борисова Е. Н. Народная игрушка как средство социализации дошкольников // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы международной научно-практической конференции 1–2 апреля 2012 года. – Пенза – Витебск – Москва : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 251 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СЕМЬИ В ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР В РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

О. В. Попова

*Магистрант,
Челябинский государственный
педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. We consider the computer addiction. The beneficial effects of music in in early childhood. Influence of family on the occurrence of addiction.

Keywords: addiction; computer addiction; the impact of music on the baby.

Понятие «аддиктивное поведение» было предложено Ц. П. Короленко вслед за зарубежными авторами В. Миллер (1984) и М. Лэндри (1987). Под аддиктивным поведением понималось злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние (алкоголь, курение табака) до того, как от них сформируется зависимость. Позднее аддиктивное поведение стало рассматриваться в качестве одной из форм саморазрушающего поведения [4].

Аддиктивное (зависимое) поведение – это одна из форм девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций [2].

В литературе используется множество понятий, связанных с компьютерной игровой аддикцией: кибернетическая лудомания (от лат. ludus – игра), патологическое геймерство; гэмблинг (увлечение компьютерными

играми как одним из видов азартных игр, не связанным с денежным риском или риском для жизни).

Компьютерная зависимость – это зависимость от виртуального пространства, от работы за компьютером (смартфоном, планшетом). Современные исследователи в психологии так же называют ее «кибераддикцией».

В формировании аддиктивных механизмов родительское программирование имеет большое значение. Проявление родителями безразличия, отвержения, враждебности, неуважения, предъявление завышенных требований, подвержение ребенка систематическим наказаниям – все это влияет на возможное формирование аддикций в будущем.

Уже в пренатальном периоде ребенок способен воспринимать изменения эмоционального состояния матери. Ершова Т. И. и Микиртумов Б. Е. отмечают, что эмоциональные расстройства матери могут оказывать патогенное влияние на развитие ребенка, степень устойчивости адаптационных процессов к моменту рождения и последующего взаимодействия с окружающей средой [1].

Не только внутренние процессы оказывают влияние на причины формирования аддикций, но и внешние. Это касается технологизации жизни общества. Преждевременно указывать на сформированную аддикцию в младшем возрасте, но важность профилактики уже на данном этапе развития ребенка важна.

Музыкальная среда оказывает благотворное влияние на детей. Существует огромное количество музыкальных приложений для планшетов, компьютеров, которые используются родителями для занятий с малышом. Производители таких приложений достаточно подробно описывают положительное влияние от использования данного продукта. Музыкальные приложения (например, «Детское пианино-зоопарк» производства Stork Studio Limited, «Детское пианино синтезатор» производства Educational and learning games for kids and babies) направлены не только на развлечение малыша, с их помощью ребенок развивает моторику, изучает цвета, запоминает животных и какие звуки они издают, знакомится с возможностью создания музыки, узнает о разных музыкальных инструментах [7].

Важно знать, РОСПОТРЕБНАДЗОР для дошкольников предписывает не более 10 минут работы за компьютером, занятия младшего возраста проводить за ним не рекомендует [5].

При всем многообразии компьютерных средств и их возможностях, следует помнить о возрастных особенностях младшего возраста. На данном этапе происходит развитие предметной деятельности. Основной формой мышления к трем годам становится, наглядно-действенная. Ее особенность заключается в том, что возникающие в жизни ребенка проблемные ситуации разрешаются путем реального действия с предметами, следовательно, игры желательно проводить с реальными предметами.

Музыкальная среда оказывает благотворное влияние на детей: формирует навыки правильного, осознанного восприятия различных (посильных для данного возраста) явлений.

Раннее музыкальное развитие осуществляется:

- при прослушивании классической и народной музыки, адаптированной для детей. Музыка может сопровождаться при этом движениями – изображением животных или определенных действий, не обязательно танцем;
- при знакомстве малыша с разнообразными музыкальными и шумовыми инструментами (бубен, колокольчик, маракас, свистулька, металлофон, барабан и другие). Вместе с ребенком можно сделать самодельные погремушки (баночки или пластиковые контейнеры от «Киндер-сюрприза» с крупой, бусинками), использовать их для музыкальных игр;
- при напевании детских песен с малышом.

Постепенно у детей в процессе музыкальной деятельности формируются способности: мелодический слух, пение несложных песен, чувство движения, ритма, динамики, музыкальная восприимчивость и музыкальная память.

Важность овладения компьютерными технологиями детьми неоспорима, однако, важно правильно выбрать материал для работы с ребенком, учитывая возрастные особенности. Необходимо повышенное внимание со стороны родителей для предотвращения компьютерной аддикции в будущем и вреда здоровью уже в младшем возрасте.

Библиографический список

1. Багулина Н. В. Влияние семьи на формирование аддиктивных механизмов поведения. URL: <http://gestaltclub.com/articles/stati/obshchaya-psikhologiya/3181-vliyanie-semi-na-formirovanie-additivnykh-mekhanizmov-povedeniya> (дата обращения: 11.05.2015).
2. Белов В. Г., свящ. Григорьев Г., Кулганов В. А., Парфенов Ю. А. Профилактика аддиктивного поведения. Учебное пособие. – 2013.
3. Гурьев С. В. Информационные компьютерные технологии как эффективное средство в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста. URL: http://www.256.ru/publish/publ-stat.php?page=stat-guriev_i (дата обращения: 11.05.2015).
4. Жукова М. В. Профилактика зависимости от компьютерных игр у младших школьников [Текст] // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1.
5. РОСПОТРЕБНАДЗОР. URL: http://12.rospotrebnadzor.ru/rss_all/-/asset_publisher/Kq6J/content/id/285129 (дата обращения: 11.05.2015).
6. Хирьянова И. С. Компьютерные игры и опасность развития компьютерной аддикции у младших школьников. URL: <http://www.menobr.ru/materials/45/41815/> (дата обращения: 11.05.2015).
7. Google Play. Музыкальные приложения. URL: Режим доступа <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.oki.piano> (дата обращения: 11.05.2015).

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА, НЕ ПОСЕЩАЮЩЕГО ДЕТСКИЙ САД, К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Л. М. Халезина

*Магистрант,
Челябинский государственный
педагогический университет,
г. Челябинск, Россия*

Summary. Today there is great interest in the process of adaptation, the study of this problem one of the main problems in psychology. How successful the adaptation period depends on the formation of learning motivation, the transition from the outer associated with the trap-pings of school life to the motivation of study related to the formation of the valuable relation to acquiring new knowledge. In the first place to «home» the children had a high level of adaptation, parents need not only to teach them to read, write and count, but also motivate your child to teach him social skills.

Keywords: adaptation; family; children.

Сегодня наблюдается большой интерес к процессу адаптации, изучение этой проблемы одна из главных проблем в психологии.

От того, насколько успешным будет адаптационный период, зависит формирование мотивации учения, ее переход от внешней, связанной с атрибутикой школьной жизни к мотивации учебной, связанной с формированием ценностного отношения к получению новых знаний [1].

По данным исследований, в России растет число детей, не посещающих дошкольные учебные заведения. Это следует из материалов проверки Счетной палаты, размещенных на сайте ведомства. Если в 2011 году детские сады посещало 62,1 % дошкольников в возрасте от 1 до 7 лет (данные Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации), то в 2012 году этот показатель снизился до 59,8 %. При этом, как следует из отчета Счетной палаты, некоторые регионы практически выпали из системы дошкольного образования.

Кроме того, вступивший в силу с 1 сентября 2013 г. Закон об образовании РФ предусматривает в статье 52 следующие права [5]:

– родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением;

– родители (законные представители) имеют право дать ребенку начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, вправе на любом этапе обучения при его положительной аттестации по решению родителей (за-

конных представителей) продолжить образование в образовательном учреждении.

С одной стороны, можно выделить ряд преимуществ семейного образования:

- улучшается здоровье ребенка;
- укрепляется связь между семьей и ребенком;
- сверстники не оказывают негативное влияние на ребенка
- рабочий график приобретает гибкость
- больше времени уделяется на индивидуальные занятия
- развиты такие качества, как ответственность, исполнительность, добросовестность

С другой стороны, существует ряд трудностей с ним связанных:

– дети, которые воспитывались дома, сложнее адаптируются к школьной жизни, поскольку не привыкли к шуму и другим взрослым, им трудно переносить резкие фразы учителей, Домашним детям для привыкания требуется время [3];

– «домашние» дети не имеют достаточной психологической защиты от обстоятельств, которые могут случиться, у них отсутствует самостоятельность и боевитость детей, которые посещают детский сад;

– таким детям требуется время, чтобы научиться переживать трудные ситуации и проявлять в них соответствующие формы поведения;

– у «домашних» детей, как правило, не сформирован режим дня (ранний подъем, отход ко сну);

– дети, привыкшие есть домашнюю пищу, отказываются есть столовую;

– «домашние» дети имеют маленький опыт общения со сверстниками, в связи с чем испытывают сложности в установлении контакта со своими одноклассниками;

– единственным авторитетом для них являются родители, поэтому таким детям очень сложно научиться воспринимать другого взрослого [4].

Процесс адаптации «домашних» детей и детей, которые посещали детский сад, связан в первую очередь с новообразованиями, которые произошли сегодня в образовании: появления новых программ образования, требования, которые предъявляет сегодня школа будущим первоклассникам достаточно высоки. Также не малую роль играют мотивы познавательного характера (хочу много знать, узнавать новое, уметь писать, читать, формированию которых способствуют родители. Сегодня можно услышать, что ребенок, поступающий в первый класс, боится становиться первоклассником, за этим следует неправильная тактика родителей, чувствующих реальную или придуманную опасность. Перед тем, как ребенок станет первоклассником родителям необходимо пересмотреть его дополнительные нагрузки и представить, как они уложатся в распорядок дня школьника. Кроме того следует учесть особенности ребенка, как физические, так и психологические. Приучать ребенка к режиму, или, скажем,

выполнять за него часть обязанностей (как домашних, так и школьных) в надежде, что он «попривыкнет к школе» и потом все будет делать сам, – не лучший способ помощи. Именно в самом начале пути важно и нужно показать ему, что входит в круг его новых, его собственных обязанностей.

Помощь, которую могут оказать родители учителю, поможет ребенку овладеть этими правилами, если они будут обсуждать, ставя в пример, как важно выполнение для него и для других детей [2].

Следует признать, что родители не всегда обладают достаточным объемом знаний для подготовки ребенка к обучению в школе, в связи с чем большое значение имеет заранее продуманная и четко организованная система работы. Педагог может помочь родителям будущего первоклассника, который обучается в условиях семейного образования: развитие познавательных способностей; формирование нравственности; эстетическое и литературное воспитание ребенка; формирование социально значимых мотивов; развитие и улучшение коммуникативных навыков.

В первую очередь для того, чтобы «домашние» дети имели высокий уровень адаптации, родителям необходимо не только научить их читать, писать и считать, но и мотивировать ребенка, прививать ему социальные качества. Развитие высших психических функций ребенка будет проходить успешно в том случае, если у него появится желание учиться.

Библиографический список

1. Акутина С. П. Воспитание = семья и школа // Классный руководитель. – 2006.
2. Безруких М. М. Готов ли ребёнок к школе? – М. : ВентанаГраф, 2002.
3. Дорофеева Г. А. Психозэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь. – Ростов н/Д, 2001.
4. Семья и школа: детско-родительские отношения как предикторы особенностей школьной адаптации первоклассников / Проблемы социальной психологии XXI столетия; под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2001.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»





ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

А. О. Назарова

*Студентка,
Курганский государственный
университет, г. Курган, Россия*

Summary. The article is devoted to the peculiarities of children and teenagers who stutter, their typical behavior in society and stressful conditions associated with this speech defect.

Keywords: personality; stuttering; personality features.

Изменения личности заикающихся детей в связи с нарушением речи отмечают многие исследователи. И. К. Хмелевский указывает, что такие особенности характера заикающихся как повышенная чувствительность, мнительность могут быть и врожденными и приобретенными вследствие заикания [2].

До появления заикания у многих детей отмечаются характерологические особенности типа повышенной впечатлительности, тревожности, страхов, робости, обидчивости, колебания настроения, раздражительность, плаксивость, нетерпеливость [1].

С возрастом появляется неуверенность в себе и своих силах, а позже развивается низкая самооценка и логофобия, что приводит к нарушению социальной адаптации.

Попадая из детского сада в школу, ребенок переживает острый стресс, начиная замечать, что он отличается от остальных детей. В школе у ребенка возникают невротические переживания, связанные с осознанием своего речевого дефекта, которые часто сопровождаются различными вегетативными реакциями (покраснение, повышенная потливость). Такие дети стесняются себя и своего дефекта, боятся участвовать в массовых мероприятиях, общаться со сверстниками, бытовые ситуации общения вызывают у них страх и отказ от взаимодействия. Такой ребенок боится говорить или говорит шепотом. В основном ограничивается короткими ответами, иногда предпочитает молчать и в общении с окружающими пользоваться жестами.

Заикающимся трудно отвечать у доски, поэтому многие учителя совершают ошибку, разрешая перейти с устных ответов на письменные. Другие же наоборот требуют у ребенка быстрого ответа и ругают за неуспехи, тем самым заставляя ребенка снова и снова осознавать свой дефект.

Для таких детей необходимо создавать специальные условия общения, в которых ребенок (подросток) сможет почувствовать себя комфортно: учитель должен задавать вопросы, на которые ребенок точно будет знать ответ, спрашивать с места, не жалеть заикающегося ребенка и т.д. Со стороны сверстников так же должно присутствовать как понимание, так как дети часто передразнивают заикающегося ребенка, смеются над ним. В связи с этим ребенок все более осознает свой недостаток, что приводит к дальнейшему ухудшению состояния его речи.

Справиться с заиканием возможно при комплексной помощи всех специалистов: логопеда, психолога, невролога, а также педагогов и родителей. Очень важно, чтобы родители поняли, что даже если ребенок заикается редко, то все равно необходимо немедленно обратиться к специалисту.

Библиографический список

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия: Заикание: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
2. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2011.

ЗАВИСИМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОТ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Д. Николаева

*Доктор педагогических наук, профессор,
Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия),
Россия*

Summary. Describes a functional dependence of the educational system from the development of the individual. Showing impact and responses to external, objective terms of personality development, such as lingvo-cultural community, environment, time.

Keywords: conditions of formation of personality; lingvo-cultural community; environment; time; functional continuity; ethnic links.

Большинство современных психологов (в т. ч. психолингвистов) склонны акцентировать социальную детерминированность личности. И касаются в этом плане, в первую очередь, именно роли языка.

Язык – это средство общения с другими людьми и одновременно орудие мыслительной деятельности, ибо в значительной мере мы мыслим словами. Поскольку двуязычный индивид владеет двумя средствами общения и двумя мыслительными орудиями, то в двуязычии можно видеть увеличение возможностей человека. Язык также символ принадлежности к

общности, определяющий ее идентичность. Это в определенной степени касается позиции человека в отношении социальной структуры и его положения в этой структуре.

В первую очередь, это положение относится к членам языкового меньшинства, обладающего четким сознанием этнической или культурной общности. Продолжать активно пользоваться языком или отказаться от этого, пользоваться им или не пользоваться в определенных обстоятельствах – эти вопросы, относящиеся к пользованию языком и его функциям, вызывают у двуязычного члена какой-либо лингвокультурной общности эмоциональный всплеск и могут вести к серьезным социальным и политическим последствиям.

Между языком и культурой, выражающейся через него, существует очень глубокая связь. Однако было бы упрощением говорить об их автоматическом соответствии. Например, коренные народы Якутии обладают весьма схожими формами культуры, но говорят на очень разных языках. И наоборот, один и тот же язык может быть средством выражения для весьма различных культурных ситуаций (например, в случае преобладающего функционирования русского языка в жизни нерусских учащихся в полиэтнической школе с русским языком обучения). Усвоение другого языка дает возможность не только интегрироваться в иную группу, но и идентифицироваться с иной культурой, отличной от родной культуры.

Большинство педагогов, особенно методисты, привыкли исходить из того, что школу можно исчерпывающим образом исследовать с позиций чисто педагогических. Во многих образовательных моделях гипертрофирована роль внутренних факторов образования (касающихся собственно школы) и в неоправданно редуцированном виде отображена роль внешних факторов, на фоне которых проходит образование. Следовательно, необходимо учитывать внешние, объективные условия развития личности.

Формирование личности всегда находится в функциональной зависимости от определенных условий, а именно: лингвокультурная общность; окружающая среда; момент.

Рассмотрим каждое условие.

Лингвокультурная общность. По принятой Аристотелем зоологической систематике, этнос – мельчайшая таксономическая единица, определяемая не столько по соматическому или физиологическому признакам, сколько по поведению. Иными словами, представители одного и того же этноса в определенных критических условиях реагируют сходно, а члены иных этносов по-иному. По мнению Л.Н. Гумилева, собственно, только в этом и проявляется «психический склад», считающийся одним из признаков нации» [2]. Л. С. Берг отмечает, что этнос, как и вид, по определению Аристотеля, «это не сводимая ни на что другое особенность, делающая предмет тем, что он есть» [1]. В понятии этноса сфокусирована пластич-

ность приспособления человеческих коллективов к среде, характерная для многих видов животных. Она описана М. Е. Лобашевым, который сформулировал следующие выводы:

«Процессы индивидуального приспособления у всех животных осуществляются с помощью механизма условного рефлекса.

1. Приобретение в онтогенезе условных связей с реальной действительностью обеспечивает животному анализ и синтез факторов внешней среды и активный выбор оптимальных условий для своего существования по данным сигналов.

2. Своевременная информация через сигналы о приближающихся событиях обеспечивает животному возможность осуществить профилактические адаптивные реакции и подготовить адекватным образом функциональное состояние организма.

3. Функциональная преемственность наблюдается: между поколениями – родителями и потомством, членами сообщества или стада, а для человека – преемственность цивилизации». Отсюда «поведение как приспособление целого организма является высшей формой активной адаптации» [3].

Л. Н. Гумилев, рассматривая проблемы этносферы, пишет, что условнорефлекторная (сигнальная) преемственность между поколениями осуществляется через контакт новорожденного: 1) с родителями и 2) членами сообщества, что в применении к человеку называется традицией, которая не что иное, как «стереотип поведения, передающийся путем сигнальной наследственности» [2]. Сигнальная наследственность для понимания развития человека и его цивилизации приобретает особое значение, так как ее положения полностью опровергают наличие расовых различий духовных свойств человека. Речь – «сигнал сигналов» – создает условия для возрастания роли сигнальной или условной наследственности, обеспечивающей преемственность опыта между поколениями на основе физиологического механизма временной связи. Условные связи с действительностью, приобретаемые в онтогенезе, – это обучение, развитие и воспитание ребенка [4].

Попробуем раскрыть природу зримого проявления наличия этносов – противопоставления себя всем остальным: «мы» и «не мы». Рождает и питает это противопоставление отнюдь не единство языка, так как есть много двуязычных и трехязычных этносов и, наоборот, разных этносов, говорящих на одном языке. Так, французы говорят на четырех языках: французском, кельтском (бретонцы), баскском и провансальском, причем это не мешает их этническому единству. С другой стороны, мексиканцы или боливийцы говорят по-испански, но они не испанцы, янки говорят по-английски, но они не англичане. «...хотя в известных случаях язык может служить индикатором этнической общности, не он ее причина. То же самое можно сказать про культуру, идеологию, экономические связи и даже про общность происхождения, которая никогда не бывает монолитной.

Каждый этнос когда-то возник из сочетания двух и более составляющих компонентов, которые, сливаясь, образуют целостность, но с определенной внутренней структурой» [1]. Следовательно, этнические связи мощнее языковых.

М. Е. Лобашев, исследуя сигнальную наследственность, пришел к выводу, что каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю, практически неповторимую структуру и стереотип поведения. У живущих, вернее, развивающихся этносов то и другое находится в динамическом состоянии, т.е. меняется от поколения к поколению. Внутренняя структура этноса – это строго определенная норма отношений между коллективом и индивидом и индивидов между собой. Эта норма негласно существует во всех областях жизни и быта, воспринимаясь в данном этносе и в каждой отдельной эпохе как единственно возможный способ общежития. Поэтому для членов этноса она не тягостна, так как она для них незаметна. И, наоборот, соприкасаясь с иной нормой поведения в другом этносе, каждый член первого этноса удивляется, теряется и пытается рассказать своим соплеменникам о чудачествах другого народа. «Подобных примеров можно привести любое количество, в том числе и в отношении комплексных нормативов поведения, поддерживающих внутриэтническую структуру. В аспекте гуманитарных наук описанное явление известно как традиция и модификация социальных взаимоотношений, а в плане наук естественных оно столь же закономерно трактуется, как стереотип поведения, варьирующий в локальных зонах и внутривидовых популяциях» [3].

Но в то же время человеческие группы нельзя рассматривать в качестве закрытых структур, непроницаемых друг для друга и несводимых друг к другу. М. Сигуан, У. Ф. Макки выявили, что какая-либо языковая группа, как и всякая другая человеческая группа, имеет определенную степень внутренней связи и занимает перед лицом других групп оборонительную позицию; но верно и то, что языковая группа, как и всякая человеческая группа, не лишена своих внутренних противоречий, она не имеет определенных пределов, затушевана с внешней стороны и сотрудничает с другими группами или интегрируется в более широкие из них. С еще большим основанием это относится к культурам [7].

К примеру, якутский и эвенский языки различны, как различны культуры, выраженные этими языками. Но было бы неверно утверждать, что якут, впервые приехавший в оленеводческое стадо и открывший для себя новые формы культуры, ничего в них не поймет. Он понимает многое, ибо якутская и эвенская культуры имеют основу, которая базируется на многовековой совместной истории. К сожалению, нельзя отрицать и то, что в мировой практике народы стремятся сосредоточиться на самих себе и поставить эгоизм в основу своих взаимоотношений. А культуры прославляют свои отличительные черты и забывают об общих чертах.

Полиязычие действительно будет обогащением и личностным возвышением в той мере, в какой дву- или полиязычному (поликультурному) индивиду группы, говорящие на его языках, и культуры, этими языками выражаемые, представляются гармонизированными или интегрированными в некое единство. Напротив, в той мере, в какой группы представляются противостоящими, а культуры непримиримыми, полиязычие может поставить человека перед выбором, угрожающим его душевному равновесию и личностному развитию [5].

Окружающая среда. В понятие окружающей среды вкладываются два критерия: социальные и природные условия.

Нет людей вне этноса. Человек может не знать своего происхождения, забыть родной язык, не иметь никаких религиозных или атеистических представлений, но без поведения в коллективе он жить не может. А «поскольку именно характером поведения определяется этническая принадлежность, то все люди сопричастны этносфере». По словам Л. Н. Гумилева: «...у человеческих коллективов есть жесткая связь с кормящим ландшафтом. Это и есть Родина. Но к использованию ресурсов ландшафта надо приспособиться, а для этого требуется время, и немалое. Адаптация идет поколениями; не внуки, а правнуки первых пришельцев в новую страну, с непривычными для прадедов природными условиями, усваивают набор традиций, необходимых для благополучного существования. Тогда Родина превращается в Отечество. Так было даже в палеолите» [2].

Все сказанное подтверждает, что невозможно изучить полиязычие индивида без учета функций тех языков, на которых он говорит в его обществе, следовательно, без учета полиязычного общества.

Географический ландшафт воздействует на организмы принудительно, заставляя все особи варьировать в определенном направлении, насколько это допускает организация вида. Тундра, лес, степь, пустыня, горы, водная среда, жизнь на островах и т. д. – все это, образно говоря, накладывает особый отпечаток на организм. Те виды, которые не в состоянии приспособиться, должны переселиться в другой географический ландшафт или вымереть.

Опыт этнографического исследования В. Л. Серошевского показал, что этнос приспособляется к определенному ландшафту в момент своего сложения. В последующее время, при переселении или расселении, этнос ищет себе область, похожую на ту, в которой данный этнос сложился. Большинство племен и народностей древности и средневековья вписывалось в ландшафт, не пытаясь его изменить (воздействие на природу определяется характером, а не степенью развития культуры) [6].

Связь сложившихся этносов с вмещающими их ландшафтами проявляется в приспособлении этнического коллектива и его хозяйственной деятельности к определенным условиям. С течением времени соотношение этнос/ландшафт становится оптимальным для того и другого. Это означа-

ет, что устойчивый ландшафт стабилизирует этнос, и причин для создания нового этноса не возникает. Одноландшафтные территории, например, сибирская тайга (исключая азональные речные долины), внутренняя часть Австралии, саванны, тропические леса и т. п., никогда не были местом возникновения этносов [2].

Момент. Понятие момента связано с отношением к категории времени. Под моментом надо понимать не только эпохи и года, а вообще коэффициент времени и вечную смену условий, порождаемых его течением. Это толкование можно конкретизировать следующим образом: «Юноша в 18 лет увлекается сочинениями Д. Писарева, который для него любимейший и влиятельнейший писатель. Тридцать лет спустя тот же субъект совершенно «не переваривает» Писарева и вторично читать его не в силах. Тем не менее энграммы (*частицы личного опыта – а.м.*), полученные в юности, живы и еще сильны: мнема (*личный опыт – а.м.*) этого субъекта создавалась при весьма влиятельном участии писаревских произведений. Энграммы их продолжают существовать в подсознании. И вот данный субъект, хотя он и отбросил Писарева с полупрезрением и полунасмешкой, в сущности, отчасти продолжает оставаться под обаянием энграмм, полученных тридцать лет перед тем и неискоренимых. Таким образом, два момента жизни, наложенные один на другой, дают себя знать по-разному в одном и том же субъекте, иллюстрируя таким способом роль момента в деле формирования мнемы прошлого и мнемы настоящего и в равнодействующей этих двух мнем» [8]. Иначе говоря, момент – это тот временной фактор, который влияет на наше отношение к действительности.

В аспекте исследуемой проблемы речь в данном случае может идти о современном состоянии развития языков, используемых полиязычным индивидом, т.е. о своеобразном современном лингвокультурном ритме этих языков и культур, выражаемых ими.

Таким образом, функциональная зависимость образовательной системы от условий развития личности очевидна. Это обуславливается двумя обстоятельствами. Во-первых, школа как живой общественный организм, имея свои специфические черты и действуя в определенном социокультурном окружении, создает социальную и культурную среду для полноценного развития личности учащегося. Во-вторых, функционируя в своеобразной социокультурной среде, помимо своих образовательных функций школа решает ряд социальных задач. Следовательно, развитие полиязычной поликультурной школы в условиях полиэтнической среды – одна из важнейших задач национально-региональной системы образования, поскольку удовлетворяет духовные потребности разных этнических групп населения.

Библиографический список

1. Берг Л. С. Номогенез. – Пг., 1922. – 213 с.
2. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы. – М., 1993. – С. 45–51.
3. Лобашев М. Е. Сигнальная наследственность. // Исследования по генетике. Т. 1. Л., 1961. – 212 с.
4. Малых народов не бывает – М. : Молодая гвардия, 1991. – 165 с.
5. Николаева А. Д. Полиэтническая школа: проблемы становления и развития: монография (изд. дополненное). – М. : АCADEMIA, 2004. – 96 с.
6. Серошевский В.Л. Опыт этнографического исследования. – Якутск, 1993. – 713 с.
7. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Сорокин Ю. А. Почему живут и умирают книги? – М., 1991. – 214 с.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Н. М. Семенюк

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический
университет,
Институт педагогики и психологии
образования, г. Москва, Россия*

Summary. The relevance of the topic is due to the restructuring of the system of pre-school education in Russia and the search of educational technologies, promoting the full development of the tasks of preschoolers. The article raises the question of the significance of music and theatrical activities in the personal development of children in preschool age. We consider the psychological and pedagogical bases for the organization of the music and theatrical activity of children.

Keywords: early childhood education; preschool; music and theatrical activities.

Модернизация дошкольного образования в современной России, связана с появлением новых требований, предъявляемые к его содержанию и качественному наполнению. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) содержание программы дошкольного образования должно охватывать различные, тесно интегрирующие между собой, образовательные области (коммуникативно-личностное развитие, познавательное, речевое развитие, художественно-эстетическое и физическое развитие). В каждом дошкольном образовательном объединении (ДОО) усилия всех членов педагогического коллектива должны быть направлены на обеспечение условий социального и личностного морально-нравственного развития дошкольников, развития их познавательного интереса и коммуникативных навыков, физического и художественно-творческого развития воспитанников.

Широкие возможности в плане достижения предполагаемых результатов, так называемых целевых ориентиров, на этапе завершения уровня дошкольного образования, предоставляет музыкально-театрализованная деятельность. Общеизвестно, что одной из важнейших задач воспитания детей в дошкольном учреждении является подготовка ребенка к школе. Музыкально-театрализованная деятельность тесно связана со всеми сторонами воспитательного и образовательного процессов в ДОО, поэтому ее содержание ориентировано на достижение тех же целей и задач, которые стоят перед всем дошкольным образованием.

Музыкально-театральное воспитание можно рассматривать как в узком, так и в более широком смысле. В узком значении, музыкально-театральное воспитание – это развитие способности ребенка к восприятию музыки и театра. В широком понимании, музыкально-театральное воспитание подразумевает воспитание человека, формирование его духовных потребностей, нравственных представлений, интеллекта, развития его эстетически-оценочного и эмоционального восприятия.

Театрализованная деятельность – наиболее демократичный и доступный вид искусства для детей. Она помогает решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные как с художественно-творческим развитием и нравственно-духовным воспитанием дошкольников, так и формированием всего комплекса личностных качеств ребенка (инициативность, самостоятельность, уверенность в себе, воображение, физическое развитие, воля, любознательность, интерес и пр.), необходимых ему для дальнейшего успешного становления, роста и самореализации на следующей образовательной ступени [5].

Проблема организации музыкально-театрализованной деятельности в ДОО требует рассмотрения некоторых физиологических и психологических особенностей характерных для детей старшего дошкольного возраста.

В данный период ребенок активно развивается физически, у него совершенствуется нервная система, а ее процессы приобретают устойчивость и уравновешенность. Так у старших дошкольников значительно «повышаются уровень произвольности и свободы поведения; появляется более адекватная оценка успешности в разных видах деятельности и стойкая мотивация достижения»; на основе формирования соподчинения мотивов, их иерархии, формируется воля и произвольность [4].

К отличительным психолого-педагогическим особенностям детей 5–7 лет относится также возникновение у них первичных внутренних этических инстанций – нравственные чувства и представления, сознание, оценка, регуляция поведения и др. Дети этого возраста способны соблюдать нормы и правила поведения, что в дальнейшем служит основой для формирования критериев оценки людей.

К семи годам у детей формируется «внутренняя позиция». В этот период у ребенка происходит соотнесение самосознания с самопознанием. У

старшего дошкольника преобладает оценочное, объектное отношение к себе и другим, следствием чего является стремление постоянно самоутверждаться, демонстрировать свои достоинства и аргументировать их, что, в свою очередь, может вызвать такие проблемы, как конфликтность, агрессивность или недооценка собственных возможностей и как следствие неуверенность и застенчивость. К психологическому портрету ребенка 6–7 лет следует добавить и такие черты, как внутренняя раскованность, непосредственность в общении, искренность и открытость чувств, правдивость [6].

Говоря о возможностях развития старших дошкольников средствами музыкально-театральной деятельности, необходимо отметить некоторые физиологические особенности, присущие данному возрасту. Как свидетельствуют научные данные, в первые годы жизни ребенка, его мозг быстро растет, а «дозревание» мозга происходит при условии многообразной и интенсивной работы. Влияние на активную работу мозга ребенка оказывает благоприятная среда и стимулы к работе уже сформированных структур. Именно «дозревание» мозга является периодом наибольшей пластичности и чувствительности, это время широчайших возможностей для развития ребенка. Данное обстоятельство подтверждает актуальность организации музыкально-театральной деятельности со старшими дошкольниками.

Музыкально-театральная деятельность имеет важное значение для всестороннего развития ребенка и формирования его личностных качеств. Именно в процессе участия в театрализованной деятельности у детей формируются такие качества, как организованность и внимание, умение действовать сообща, подчиняясь определенным требованиям и самостоятельно, быстрота реакции, коммуникативность. Театрализованная деятельность влияет на развитие познавательной активности, способности к сопереживанию, эмоциональной отзывчивости и творческой активности дошкольников.

Значимой причиной близости музыкально-театральной деятельности для ребенка является связь всякой драматизации с игрой. Многие современные ученые и педагоги-практики писали о значении игры в жизни ребенка и ее влиянии на его психическое развитие. Так Л. С. Выготский утверждал, что игра, является ведущим видом деятельности дошкольника, определяет развитие всех сторон личности ребенка и создает «зону ближайшего развития» [2].

Освещая психологические основы детской игры, А. Н. Леонтьев указывал на то, что она удовлетворяет основным потребностям ребенка, в игре происходит его психическое развитие, а также формируются предпосылки к освоению других видов деятельности [4].

Следует отметить, что театрализованные игры отличаются особой эмоциональной насыщенностью. Наблюдения свидетельствуют – желание поиграть в сказку у детей настолько велико, что они могут даже не замечать педагога, руководящего этой деятельностью.

Театрализованная деятельность является синкретической по существу, она основана на синтезе музыки, слова, танца, образа, изобразительной деятельности. Поэтому театрализованная деятельность предоставляет неограниченные возможности для развития дошкольников.

Рассматривая музыкально-театральную деятельность как игру и возможности ее использования в работе с дошкольниками, И. Г. Вечканова отмечала, прежде всего, ее неопределимую роль в эстетическом развитии детей [1]. Через осознание содержания художественных образов музыки, живописи, литературы ребенок учится выделять существенное, характерное в предмете, знакомится с новыми явлениями. Так грамотно организованное руководство музыкально-театральной деятельностью формирует у дошкольников представления о содержании различных театральных профессий – артистов, режиссера, костюмеров, театрального художника, дирижера. Постепенно дети осознают, что спектакль – это работа коллектива, что театр может дарить радость, как зрителям, так и исполнителям. В дальнейшем эти знания и приобретенный практический опыт будут способствовать формированию обобщенного представления о назначении и роли искусства в жизни общества.

Старшие дошкольники способны внутренне активно сопереживать и мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Ребятам становится доступно понимание внутреннего мира персонажей и очевиден их противоречивый характер, так как в процессе музыкально-театрализованной деятельности у них появляется возможность соотносить себя как с положительными, так и с отрицательными персонажами. У детей зарождаются и социальные чувства, потому что ребенок начинает эмоционально относиться к событиям и поступкам, которые имеют значение уже не только для него самого, но и для окружающих. Именно таким образом музыкально-театральная деятельность развивает в детях сочувствие, содействие, эмпатию.

А. В. Запорожец указывает на то, что реальные отношения тоже являются структурными компонентами игры. Под реальными отношениями подразумеваются отношения между детьми, как партнерами по совместной игровой деятельности, а также между детьми и взрослыми, как возможными организаторами и партнерами. В театрализованной игре, с заранее заданным содержанием, такие отношения развивать проще. «В функции реальных отношений входит планирование сюжета, распределение ролей, игровых атрибутов, контроль и коррекция выполнения ролей сверстниками-партнерами, т.е. позиционное замещение» [3].

Дети старшего дошкольного возраста периода должны хорошо ориентироваться в проблемных и конфликтных ситуациях и учиться успешно разрешать их. В театрализованной игре ребенок учится видеть, анализировать, драматизировать ситуацию с позиций разных персонажей, таким образом, формируется его способность выделять новые свойства и условия

разрешения проблемных ситуаций, повышается «степень социальной и когнитивной компетентности ребенка». Произвольное поведение ребенка формируется благодаря взаимоконтролю всех участников музыкально-театральной деятельности. Этому же содействует необходимость придерживаться роли и текста.

Таким образом, в музыкально-театральной деятельности у детей происходит изменение эмоциональной регуляции, совершенствуются производные эмпатические эмоции, появляются «умения отражать чувства и состояния других, формируется чувство симпатии к взрослому, обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка» [1]. Развивается чувство пространства (мизансцены), а необходимость выражения состояния души персонажа передается через движения (жест, мимика, пантомима), что в результате приводит к гармонизации души и тела.

Библиографический список

1. Вечканова И. Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб. : КАРО, 2006. – 144с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Психологии развития. – СПб, 2001. – С. 56–79.
3. Запорожец А. В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. – Смоленск : СГПУ, 1998.
4. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка: Психологические основы дошкольной игры. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
5. Семенюк Н. М. Интегративные основы музыкально-театральной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Научные аспекты инновационных исследований: Материалы III Международной научно-практической конференции, (г. Самара, 11–13 сентября 2013г.) – Самара : Изд-во ООО «Инсома-пресс», 2013.
6. Якобсон, С. Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей // Вопросы психологии – М., 1979.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Г. М. Сибяева
Г. Р. Сырлыбаева

*Кандидат педагогических наук,
студентка,
Сибайский институт,
Башкирский государственный
университет,
филиал в г. Сибай, Республика
Башкортостан, Россия*

Summary. The paper presents a theoretical analysis of the problem of leadership qualities of preschool children in the psychological and educational aspects.

Keywords: leadership; leader; personal development.

Главное назначение дошкольного образования заключается в развитии личности ребенка. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития лидерских качеств детей дошкольного возраста.

В психологических подходах феномен лидерства рассматривается в рамках микросоциума. На наш взгляд, такое понимание позволяет нам рассматривать лидера как значимого элемента малой группы. Лидер является носителем норм и ценностей детского объединения. Следовательно, его действия должны отличаться **честностью, справедливостью и последовательностью**.

Педагог Е. М. Аркин [1, с. 96] считает, что проблема вожачества должна быть признана одной из важнейших при изучении детского коллектива. В данном случае термин вожак понимается педагогом как общепринятое обозначение лидера. При этом основным качеством ребенка-вожака Е. А. Аркин выделяет **инициативность**. Соглашаясь с данным подходом, в нашем исследовании мы отмечаем значимость таких лидерских качеств детей как стремление **направлять внимание** других и **предлагать новые решения** в игровой деятельности.

В работах А. С. Макаренко [4, с. 161–180] выделены разнообразные виды лидеров: лидеры-организаторы, лидеры-эрудиты, лидеры-эмоционалы и т.д. Однако, специального разведения понятий «лидер» и «руководитель» А. С. Макаренко не проводил – обе функции сливаются в его педагогической системе в понятие «командир».

Одна из первых концепций «унитарных черт» [2, с. 78–80] рассматривает лидерство как выражение сравнительно небольшого набора черт, преимущественно врожденных. Следовательно, состав необходимых для лидерства черт личности остается в целом неизменным, но у каждого конкретного лидера может быть специфическим. Мы соглашаемся с мнением

исследователей о том, что успех лидерства обуславливается комплексом черт или личностных качеств лидера.

Таким образом, при всем многообразии подходов наше исследование является попыткой теоретического анализа поставленной проблемы в психолого-педагогических аспектах. На основе анализа работ мы выяснили, что между лидерами существуют психологические различия. Однако исследователи испытывают затруднения при составлении краткого, согласованного списка ключевых лидерских качеств.

На наш взгляд, одним из основных лидерских качеств детей дошкольного возраста является **уверенность в себе**, которое проявляется в сочетании со **смелостью и решительностью**. Уверенность в собственных силах позволяет ребенку расширять пределы своих возможностей и приобретать новый жизненный опыт.

Активность как необходимое лидерское качество, на наш взгляд, позволяет детям дошкольного возраста всегда находиться в центре игровых действий, узнавать обо всем и быть более информированными.

Важным качеством лидера является **коммуникабельность**, умение быстро налаживать контакты с другими детьми и уверенно чувствовать себя в коллективе.

Как показывает наш опыт, **инициативные** дети-лидеры умеют притягивать к себе других детей своими идеями и мыслями.

Дети, обладающие **организаторскими способностями**, хорошо ориентируются в любой игровой ситуации и умеют быстро принимать единственно правильное решение.

Таким образом, к лидерским качествам дошкольников мы относим такие качества как честность, справедливость и последовательность, стремление направлять внимание других и предлагать новые решения в игровой деятельности, уверенность в себе, смелость и решительность, умение быстро налаживать контакты с другими детьми, активность, коммуникабельность и др. Выделенные нами лидерские качества являются наиболее яркими и значимыми для детей дошкольного возраста.

На наш взгляд, диагностика и развитие **лидерских качеств** помогут воспитателям, педагогам определить роль лидера в детском коллективе и успешно организовать взаимодействие детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива. – М. : Новая Москва, 1927.
2. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми т. Т.4. – М. : Педагогика, 1984.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БАКАЛАВРА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

А. М. Шехмирзова
З. К. Меретукова
А. Н. Блягоз
З. З. Мамышева

*Кандидат педагогических наук, доцент,
доктор педагогических наук, профессор,
кандидат филологических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный
университет, г. Майкоп,
Республика Адыгея, Россия*

Summary. The author's position of possibilities of personality development in the bachelor course of vocational training in high school from the perspective of the competence approach is revealed in the article. It shows the relation competence-based approach and personal development on the basis of their analysis. Development Bachelor's from the perspective of the competence approach is seen in the context of the theory of the formation of educational content at the level of personality structure. Line items labeled settle the problem on the results of the experience of bachelor in «Teacher education».

Keywords: personality of a bachelor; competence approach; graduate competence model; the content of higher education.

В соответствии с положениями Болонского соглашения и требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в современной системе российского высшего образования (ВО) происходят существенные изменения на всех ее уровнях. Отличительной концептуальной особенностью ФГОС ВО, соответствующих европейским стандартам, является их результативно-целевая ориентация на развитие и формирование компетенций у выпускника в результате освоения им, в частности, программы бакалавриата по избранному направлению подготовки.

Компетентный подход в многоуровневой системе высшего образования характеризуется сложностью и трудоемкостью всего комплекса мероприятий, связанных с его реализацией. Одним из этапов внедрения компетентностного подхода в вузовский образовательный процесс является создание компетентностной модели выпускника, обеспечивающей качественное достижение ожидаемых результатов образования. Развитие личности бакалавра рассматривается как составляющая компетентностной модели выпускника, реализация которой позволяет оценить уровень освоения основной образовательной программы в виде набора компетенций. Как отмечают многие авторитетные исследователи (Азарова Р. Н., Богословский В. А., Борисова Н. В., Селезнева Н. А., Звонников В. И., Зимняя И. А., Ефремова Н. Ф.) компетентностная модель выпускника отражает взаимосвязи будущей профессиональной деятельности с предметами и объектами труда, междисциплинарные взаимодействия и требования к результату образовательного процесса.

В рамках статьи, развитие бакалавра рассматривается на одном из уровней формирования содержания образования – на уровне структуры личности. Теоретические положения классической теории содержания образования, принятые в отечественной педагогике (разработка Л. Я. Лернера, В. В. Краевского, В. С. Леднева и других представителей лаборатории общих проблем дидактики РАО) вошли в число основных теоретико-методологических основ исследования, проводимого с 2005 года в Адыгейском государственном университете (г. Майкоп). В процессе исследования были переосмыслены концептуальные основы теории и адаптированы к высшему образованию [12]. Произошедшее смещение конечной цели высшего образования в сторону компетенций под влиянием требований современной жизни в рамках присоединения России к Болонскому процессу объясняется историческим характером содержания образования. По меткому выражению Г. С. Батищева, представление прогресса для рассудка сопровождается трудностями без опоры на сформулированные в старых понятиях определения. И далее продолжает, что с учетом пройденных этапов этого процесса старое заранее навязывает свое мерило новому [1]. Обоснованность произошедших очередных исторических изменений с содержанием образования, подчеркивается в дальнейших размышлениях философа. В его работах показывается отличие культурно-исторического прогресса, проявляющегося не в движении на основе прежних измерений и критерий, а в создании непредвиденного измерения, делающего многомерный мир более культурным и богатым в его основаниях [1]. В системе российского образования компетентностный подход стал именно таким новым измерением, позволяющим более полноценно реализовать возможности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии в ходе освоения компетенций, востребованных в современном обществе. По мнению Е. Я. Когана, это принципиально новый подход, требующий пересмотра отношения к развитию личности в ходе обучения и позициям участников образовательного процесса, обуславливающее глобальные изменения, начиная с сознания, и охватывая методологические и методические основы [5].

В рамках проводимого исследования, рассмотрение на уровне структуры личности развитие бакалавра с позиции компетентностного подхода позволило представить содержание высшего образования как личностное достояние студента, являющегося результатом освоения им программы бакалавриата в процессе формирования компетенций. По направлению подготовки 44.03.05 (44.03.01) Педагогическое образование в Адыгейском государственном университете результатом освоения программы бакалавриата является сформированность у выпускника общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Обратимся к анализу компетентностного подхода и теории личности с целью возможности их соотнесения.

Востребованность компетентностного подхода на Европейском пространстве высшего образования и признание ее социальной значимости ориентирует российскую систему образования на подготовку человека с активной позицией в различных сферах общественной жизни. В рамках исследования компетентностный подход рассматривается в качестве методологического основания обновления современного содержания высшего образования, позволяющего ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным, творческим и личностным уровнями развития бакалавра. На констатирующем экспериментальном этапе исследования было выявлено исходное состояние проблемы и показана необходимость внесения изменений в современный образовательный вузовский процесс для достижения цели развития личности бакалавра в условиях реализации компетентностного подхода.

Компетентностный подход создает условия для целостного развития различных сфер личности бакалавра (когнитивной, эмоциональной и др.) в ходе усвоения содержания высшего образования. Одним из основоположников целостного подхода к толкованию профессиональной компетентности является английский психолог Дж. Равен, развернуто представивший его личностно-социальную составляющую [8]. По его мнению, многие компоненты, из большого числа которых складывается явление компетентности, являются относительно независимыми друг от друга. Как подчеркивает социальный психолог, отдельные компоненты могут относиться к когнитивной сфере, а другие компоненты к эмоциональной, заменяя друг друга как составные части, проявляющиеся в эффективном поведении [8].

Различные аспекты проблемы развития личности студента, освоение им необходимых компетенций затрагивались учеными из многих научных отраслей знаний. Наряду с этим проблема компетентностного подхода также нашла отражение не только в отечественной, но и в зарубежной научной литературе. Следует отметить существующее разнообразие взглядов на сущность и содержание данного понятия. Наряду с этим, недостаточно разработанной остается педагогическая составляющая развития и становления личности бакалавра в процессе овладения компетенциями посредством усвоения содержания образования, отсутствует комплексный подход к интерпретации возможностей их формирования в ходе обучения. В рамках проводимого в течение ряда лет исследования показана необходимость наличия обучающей и развивающей среды для формирования компетенций бакалавра. С учетом необходимости непрерывного развития компетенций и значимой роли в этом процессе самоорганизации и саморазвития личности бакалавра в качестве такой среды была представлена платформа LMS Moodle [11].

В современной психолого-педагогической науке основу компетентностного подхода составили исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. И. Байденко, В. А. Бо-

лотова, В. В. Серикова, А. В. Хуторского и ряда других. Зачастую взгляды исследователей разнятся в связи с многоаспектностью самого понятия. Среди многочисленных трактовок можно выделить некоторые наиболее распространённые из них. Так, Э. Ф. Зеером и И. А. Зимней, компетентностный подход представляется в виде совокупности общих принципов определения его целевой направленности, методов отбора содержания образования, условий организации образовательного процесса и инструментария оценки его результатов [3; 4]. Несколько отличны взгляды профессора В. И. Байденко, рассматривающего его как метод моделирования результатов образования и представления норм оценки его качества [7].

Внедрение в систему высшего образования Европейского сообщества компетентностного подхода позволяет его унифицировать для национальных образовательных стандартов большинства стран на общем для них языке компетенций. При этом академическая мобильность студентов обеспечивается благодаря такой сопоставимости образовательных стандартов всех участников Болонского процесса.

Составляющими компетентностного подхода смыслообразующими понятиями, как показал анализ психолого-педагогической литературы, выступают «компетентность» и «компетенция». Не останавливаясь на многочисленных определениях этих понятий, выделим позиции двух исследователей, наиболее полно отражающих, с нашей точки зрения, их содержание. В частности, И. А. Зимняя, в результате сравнительного анализа этих терминов заключает, что «компетентность» является более широким понятием в отличие от «компетенции». По ее мнению, составляющими содержание понятия «компетентность» являются такие компоненты как когнитивно-знаниевый, мотивационный, отношенческий, регулятивный. В тоже же время, под компетенциями понимаются отдельные внутренне-потенциальные новообразования в виде знаний, представлений, алгоритмов действий, систем ценностей и отношений, проявляющихся впоследствии в компетентностях человека в активной и деятельностной форме [4]. Отсюда очевидно, что, по мнению автора, компетентность основывается на входящих в ее состав совокупности компетенций. Не противоречит этому, позиция А. В. Хуторского, выражающаяся в рассмотрении этих понятий во взаимосвязи и взаимоподчинённости. Как отмечает ученый, в содержание понятия «компетенция» входит совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки и способы деятельности), позволяющих осуществлять на качественном уровне продуктивную деятельность в отношении определенного круга предметов и процессов. Понятие «компетентность», по мнению исследователя, проявляется во владении и обладании человеком соответствующей компетенцией, позволяющей выразить свое личностное отношение к предмету деятельности [9]. На наш взгляд, данный подход А. В. Хуторского, наиболее полно отражает четырехком-

понентный состав содержания образования, в связи с чем, стал исходным в рамках нашего исследования.

Для дальнейшего раскрытия возможностей компетентного подхода в развитии личности бакалавра, представим результаты теоретического анализа научных литературных источников.

В психолого-педагогических науках имеются различные теории личности. Проблема личности и ее развития с учетом данных различных наук, хорошо исследована в рамках психологии личности. Основными представителями этого направления являются К. Роджерс, К. Левин, М. Макони, М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффк, Дж. Келли. Несмотря на различие объяснительных принципов, на которых строятся их теории личности, объединяющим их является исходная позиция рассмотрения личности как динамической системы, находящейся в непрерывном изменении и развитии. Обобщая разные взгляды ученых, можно заключить, что личность является уникальной по своей сложности и многогранности категорией, исследуемой различными общественными (философией, этикой, биологическими и социальными) и психолого-педагогическими науками. В проводимом исследовании, в дальнейшем придерживались позиции В. Н. Мясищева, рассматривающего личность в виде иерархической динамической системы субъективных отношений, формирующихся в процессе ее развития, воспитания и самовоспитания [6]. По мнению ученого, личность отражает совокупность отношений человека к предметному содержанию опыта и связанной с ним системы ценностей [6].

Проведенный анализ позволяет рассмотреть компетентностный подход как условие полноценного развития личности бакалавра, позволяющее достичь главной цели высшего образования. В соответствии с ФЗ РФ «Об образовании в РФ», основной целью высшего образования является «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (статья 69 ФЗ РФ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ). В данном контексте подготовка высококвалифицированных кадров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование в соответствии с потребностями и интересами личности бакалавра в своем интеллектуальном, культурном и нравственном развитии становится возможным в результате освоения программы бакалавриата на основе сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

При этом для формирования любой из них необходимо овладение бакалавром опытом, включаемый в содержание образования как педагогически адаптированного социального общечеловеческого опыта.

По мнению В. В. Краевского и И. Я. Лернера, – опыта, изоморфного во всей ее структурной полноте человеческой культуре [10]. Так, приобретаемый личностью бакалавра опыт в ходе овладения компетенциями становится специфическим компонентом содержания образования, существующим неотрывно от нее самой. Этот опыт проявляется в виде сложившейся у личности бакалавра ценностной установки в процессе переживания, переосмысления содержания образования. Перенос акцентов в образовательном процессе при компетентностном подходе не отрицает его профессиональной направленности. Это позволяет создавать необходимые условия для приобретения бакалавром личностного опыта в процессе развития и саморазвития посредством овладения компетенциями.

В рамках данного подхода имеется возможность создания ситуаций, в которых личность бакалавра может столкнуться с явлениями или событиями, значимыми для нее в жизни и в профессии. Вне подобных ситуаций не может быть представлен личностный опыт бакалавра, связанный с выполняемой предметной деятельностью в ходе выполнения упражнений, разрешения проблем, взаимодействия и общения с преподавателем. По мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, такие ситуации, в рамках реализации компетентностного подхода, могут возникать у бакалавра в процессе познания и объяснения изучаемых явлений действительности; освоения современной техники и технологии; проявления этических норм во взаимоотношениях людей и при самооценке поступков; практического выполнения жизненно-значимых социальных ролей; применения правовых норм и выражения потребительских и эстетических оценок; выбора профессии с учетом потребности рынка труда и оценки собственной готовности к обучению в профессиональном учебном заведении; разрешения при необходимости собственных проблем, связанных с жизненным самоопределением, выбором стиля и образа жизни [2].

В целом, реализация компетентностного подхода в вузовском образовательном процессе позволяет создать необходимые условия для полноценного развития личности бакалавра в соответствии с целью высшего образования.

Библиографический список

1. Батищев Г. С, Старк Г. В. и др. Проблема человека в «Экономических рукописях 1857–1859 гг.» К. Маркса. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1977. – 177 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к программе. – М. : Педагогика, 2005. – № 10. – С. 8–14.
3. Зеер Э. Ф. Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования /Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара : Профи, 2001. – С. 56
6. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : МГУ, 1982. – С. 35–38.
7. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и Болонские измерения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
9. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М. : Эйдос; Институт образования человека. – 2013. – 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
11. Шехмирзова А. М. Развитие компетенции самоорганизации и самообразования бакалавров в ходе практики с использованием обучающей среды Moodle // Problems and prospects of professional education development in the 21st century: materials of the V international scientific conference on April 10–11, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 177 p. – P. 160–163
12. Шехмирзова А. М. Сущностный анализ содержания образования вузовской программы бакалавриата с позиции компетентностного подхода // Научный потенциал. – № 3–4 (16–17). – 2014 . – С. 100–104

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА

С. Ф. Явон

*Заведующий,
Детский сад
комбинированного вида № 106,
г. Краснодар, Россия*

Summary. This article discusses personality development issues of a pre-school child. The article explores some components of social and historical experience within this subject area. Particular attention is paid to the relationship between child's knowledge and child's activities.

Keywords: systematic knowledge; personal potential; social and historical experience.

Огромное значение дошкольного воспитания общепризнанно: ядро человеческой личности формируется именно в эти годы. Современная психологическая наука (Л. И. Анциферова, Л. И. Божович, Е. В. Шорохова и др.) рассматривают дошкольный возраст как период становления личности. Имеющиеся в этот возрастной период уникальные возможности для развития больше не повторяются. То, что будет упущено в эти годы, наверстать в дальнейшем весьма трудно или практически невозможно.

Личность может оказаться в чём-то обделённой, ущербной. Поэтому проблема полноценного развития личности в период дошкольного детства выдвигается на первый план.

Когда мы говорим о развитии ребёнка, то имеем в виду не естественное созревание, а развёртывание личностного потенциала, формирование сознания, накопление духовных качеств, приобщение к общечеловеческим нравственным ценностям. Если развитие не ориентировано на формирование непреходящих общечеловеческих ценностей, то оно может приобретать антисоциальную, античеловеческую направленность.

Источником развития является накопленный человечеством социально-исторический опыт (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.), который преломляясь через внутренние условия каждого растущего человека (его задатки, интересы, склонности и способности), становится его собственным достоянием и одним из средств для проявления собственной индивидуальности, полного раскрытия всего личностного потенциала, неповторимой уникальности [1, с. 38].

Социально-исторический опыт, накопленный человечеством в процессе его много векового развития, имеет определённую структуру. Центральным его компонентом выступает система знаний об окружающем мире, где аккумулирован опыт человечества о природе, обществе, самом человеке и способах его деятельности. Система знаний лежит в основе любой самостоятельной деятельности человека, обеспечивает её целеполагание, мотивацию, способы осуществления и контроля, результативность. Вторым компонентом социального опыта является выработанная человечеством в процессе исторического развития система деятельностей (познание, общение, труд, изобразительная, конструктивная, музыкальная деятельность и т. д.), обеспечивающая удовлетворение материальных и духовных потребностей людей. Система ценностных ориентаций и отношений к миру как компонент социального опыта позволяет человеку разграничивать добро и зло, предполагает освоение общепринятых способов поведения и эмоционального отношения к миру. В работах И. Я. Лернера в качестве компонента социального опыта выдвигается творческая деятельность как присущая только человеку [3, с. 56]. Поэтому важнейшая задача дошкольной педагогики будет заключаться в отборе той части социального опыта, включающего все его основные компоненты (система знаний об окружающей ребёнка действительности, система посильных ему видов деятельности, система отношений к миру, которая доступна для освоения и обеспечивает оптимальное развитие личности в период её становления).

Согласно А. В. Петровскому, личность может рассматриваться только в единстве трёх аспектов. Прежде всего личность выступает в аспекте её индивидуальности, в её отличиях от других людей. Во-вторых, личность проявляется в способности к деятельности и общению с другими людьми. Третье измерение личности – воздействие, влияние на личность другого

человека, «вклады в других людей, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством деятельности» [5, с. 234]. Чем богаче внутренний мир личности (если она действительно личность), тем она интереснее окружающим её людям, тем сильнее её воздействие на других людей, тем значимее её след на земле. Таким образом, личность выступает как сложное многоуровневое образование. Работы А. В. Петровского позволяют выявить для педагогики главнейшие системообразующие компоненты, обуславливающие формирование и развитие личности. Они показывают, что важнейшая задача педагога – обогащать внутренний мир личности воспитанника, формировать его сознание, помочь освоить систему знаний и видов деятельности, обеспечить его становление как субъекта деятельности и общественных отношений, ибо знания и деятельность обеспечивают само развитие личности, обуславливают содержание её внутреннего мира.

Признанный в психологии принцип единства сознания и деятельности позволяет вскрыть сложные взаимосвязи между знаниями и деятельностью, которые осваиваются ребёнком, и теми отношениями, которые при этом складываются.

С одной стороны, успешность освоения систем знаний и деятельностей обусловлены индивидуальными возможностями ребёнка, его интересами и потребностями, которые складываются в осваиваемых видах деятельности, а с другой стороны – именно системы знаний обеспечивают освоение, развитие самих деятельностей. В процессе этого сложного взаимодействия складывается отношение ребёнка к миру, к разным видам деятельности, к самому себе, сверстникам и взрослым, формируется активность, самостоятельность ребёнка, возникают элементы творчества. Вот почему в современной дошкольной педагогике одним из сложнейших вопросов является взаимосвязь содержания социального опыта и способов его присвоения ребёнком в разных видах деятельности, их единство.

Ясно, что система знаний успешно осваивается ребёнком в том случае, если он испытывает потребность в этих знаниях для реализации интересных и значимых для него видов деятельности (игра, общение со взрослыми и сверстниками, труд и т. д.) [1, с. 178]. Вместе с тем, осваиваемые системы знаний перестраивают и усложняют деятельность ребёнка, постепенно приближая её к развитой деятельности взрослого человека по её мотивации, умению выдвинуть цель, по отбору способов воздействия на материал, учёту качеств и свойств используемых материалов и инструментов. Эта перестройка, новые потребности ребёнка наиболее ярко проявляются в процессе освоения дошкольниками трудовой деятельности, способов поведения со взрослыми и сверстниками, в процессе познания мира природы.

Опыт исследовательской работы таких педагогов, как А. М. Леушина, В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, И. А. Хайдурова, показал, что сам социальный опыт, представленный в виде знания, имеет различное строе-

ние, и способен как обеспечивать, так и затормаживать оптимальное развитие личности.

В философской и психологической литературе выделяются разные виды знания: объектное, мереологическое, системное знание. Исследования показывают, что до трёхлетнего возраста ребёнок осваивает систему объектного знания. Эта система знаний значима там, где ребёнок должен узнать знакомый или незнакомый предмет, ответить на вопрос, что с ним можно делать. Однако развивающая возможность этой системы знаний чрезвычайно узка. Она не обеспечивает развития содержательных деятельностей, где требуются знания о качественных характеристиках предметов, т. е. мереологическая система знаний.

В дошкольной педагогике мереологическая система знаний наиболее интенсивно разрабатывалась М. Монтессори и Е. А. Тихеевой. В соответствии с общей идеей мереологического предметного знания, центром познания становятся качества предметов (цвет, размер, форма, количество и т. д.). При этом различение меры качества составляет ядро содержания знаний у М. Монтессори. Группировка предметов по качествам (систематизация) у М. Монтессори выведена за пределы дошкольного детства как следующая, более сложная ступень умственного развития.

В дидактической системе знаний Е. И. Тихеевой качества предметов выявляются ребёнком при сопоставлении пар предметов (или их изображений), различающихся по каким-то признакам (цвет, величина, форма и пр.) [4, с. 54–55]. Вторая часть дидактической системы знаний Е. И. Тихеевой представляет родо-видовую систематизацию объектов. Сюда включены роды и виды объектов природы (животные дикие и домашние, птицы, насекомые, деревья, овощи, фрукты и т. д.) и виды и роды предметов, созданных людьми (транспорт, мебель, орудия труда и пр.). Таким образом, программа знаний для дошкольников Е. И. Тихеевой по содержанию и строению приближается к требованиям предметной системы общенаучных знаний, включающей родо-видовые отношения познаваемых объектов.

Е. И. Тихеевой были разработаны и способы формирования этих отношений. В различении предметов разных видов одного рода (например, стул и кресло) основным является выявление признаков отличия (у кресла, в отличие от стула, есть подлокотники). Теоретической основой методики формирования родовых обобщений был взгляд на понятие как на ассоциацию, «притяжение» однородного, общего, отражённого в представлениях. Эта ассоциация осуществлялась путём одновременного или последовательного восприятия или припоминания объектов разного вида одного рода. Поэтому и в образовательной деятельности с детьми по формированию родовых обобщений (насекомые, животные, мебель, одежда и т. д.), предложенных Е. И. Тихеевой, рядоположенно назывались объекты, входящие в один ряд (мухи, муравьи, комары, жуки, стрекозы, пчёлы и пр.), и слово, обозначающее родовое обобщение (насекомые), но без выделения суще-

ственных признаков рода. И потому дидактическая система знаний для детей дошкольного возраста, включающая родо-видовые отношения, в своём методическом оформлении не поднимается до описательно-классификационной системы знаний.

На мереологической системе знаний базируется изобразительная деятельность, позволяющая отражать мир в формах, красках, отношениях. Эта система знаний делает бытовые ориентировки ребёнка более адекватными, а его более самостоятельным. Например, ребёнок знает, что вещи из стекла бьются, с ними надо обращаться осторожно. Однако и эта система знаний имеет ограниченное значение, отражает мир в чрезвычайно узком диапазоне чувственно-познаваемых свойств мира, не позволяет получить ответ на вопрос «почему?», не охватывает многообразный мир человеческих отношений (отношение человека к материальным и духовным ценностям, к другим людям и самому себе и т. д.). Вот почему в последние годы в педагогике разрабатывается иной подход к отбору содержания образования для детей дошкольного возраста, который получил название системного.

Главная характеристика системного знания состоит в том, что системные знания раскрывают сущность наиболее значимых явлений из социальной жизни и жизни природы. Наиболее значимым социальным явлением выступает труд, обеспечивающий возможность человеческого существования. Далее сам человек с его отношением к труду, другим людям, т.е. мир социальных ориентировок. И, наконец, природный мир, с которым человек тесно связан биологически и в котором сам живёт. Итак, труд, мир социальных ориентировок, природный мир – вот три важнейшие сферы познания уже в дошкольном детстве. Ориентировка ребёнка в этих сферах действительности обеспечивает становление базиса личностной культуры, приобщение к общечеловеческим духовным ценностям. Именно поэтому исследовательская работа сегодня направлена на определение доступного детям содержания и разработку оптимальных методик, обеспечивающих успешное овладение содержанием социально-исторического опыта в этих важнейших сферах познания в процессе организации разнообразной детской деятельности. Экспериментальная работа показывает, что единство освоения социального опыта и деятельности позволяет ребёнку успешно присваивать доступные ему знания, а с другой стороны – строить свою деятельность в соответствии с приобретёнными знаниями [6, с. 80]. Такая методика работы с дошкольниками обеспечивает единство развития личности ребёнка во всех её компонентах. Во-первых, обеспечивает развитие сознания путём освоения системных знаний. Элементарные системы знаний обуславливают адекватный взгляд ребёнка на мир, человека, природу, тем самым закладывается базис, первый уровень научного миропонимания. Во-вторых, обеспечивается самостоятельность ребёнка в разных видах деятельности (умение строить общение со взрослыми и детьми, умение ухаживать за растениями и животными, умения в самообслуживании и бы-

товом труде и т. д.). Это достигается благодаря тому, что системные знания раскрывают существенные характеристики предметов и явлений, рациональные способы действий и поведения. Единство знаний и деятельности делает ребёнка максимально самостоятельным, умеющим находить решения в разнообразных житейских ситуациях, что ведёт к развитию инициативности и творческого подхода, умению объяснить, почему действует так, а не иначе. Всё это закладывает новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, где максимально проявляется и раскрывается личность ребёнка в системе общения с учётом его правил и норм.

Таким образом, единство социально-исторического опыта, представленного в виде систем знаний, и развития деятельности детей-дошкольников обеспечивает благоприятные условия для их личностного развития, проявления неповторимой индивидуальности с собственными вкусами и интересами. Создаются оптимальные условия для развития творческих начал формирующейся личности, воспитания её гуманистической направленности.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб. : Питер, 2001.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М. : МПСИ, Воронеж, 2000.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
4. Морозова О. Е. И. Тихеева. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 5.
5. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии. – М., 1984.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие для пединститутов. – СПб. : Питер, 2002.



VI. INNOVATIVE IDEAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND SOCIALIZATION



ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭКОЛОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Рябкова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Самарский государственный
архитектурно-строительный
университет, г. Самара, Россия*

Summary. The article is devoted to the importance of foreign professionally oriented studying in higher ecological educational establishments. The author analyses the problems of teaching foreign languages in technical universities and the ways of their solving. The author describes the modern tendencies and changes of higher educational development, investigates the objectives of teaching foreign languages for specific purposes, determined by the competence approach, and analyzes pragmatic competences of bachelors and master students at non-linguistic universities.

Keywords: ecological engineers; professionally oriented communication; communicative competence; communicative difficulties; competence approach.

В настоящее время на международном рынке труда увеличивается спрос на специалистов-экологов с высшим образованием, но актуальным остается вопрос качественной языковой подготовки инженеров-экологов с учетом их будущей специальности. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, обладающих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения [4, с. 303].

Умение правильно передавать информацию из уст в уста или путем направления письменных сообщений является важным не только для безопасности технического процесса, но и жизни и здоровья людей, осуществления безаварийной работы, экологической безопасности среды. И, несмотря на это, уровень английского некоторых инженеров-экологов настолько низок, что у них есть трудности в общении даже между собой.

Однако общение означает не только процессы говорения, чтения, письма и т.д. Оно предусматривает обмен идеями, информацией и знаниями между отдельными людьми, между инженерами и их начальниками, распространение информации через профессиональные журналы, бюллетени и информационные письма из компании, информирующие инженеров-экологов о важных вопросах, которые влияют на их профессиональную жизнь, здоровье, безопасность и благополучие, также осознание, ин-

терпретация и правильное реагирование на поведение людей, случаи и ситуации, которые случаются из-за культурных различий. Таким образом, эффективная коммуникация является ключом к успешной деятельности любого инженера-эколога.

Расследование влияния человеческого фактора на количество катастроф в мире показали, что одна треть несчастных случаев происходит в первую очередь из-за недостаточного владения экологическим вокабуляром.

Таким образом, во время обучения будущих инженеров-экологов в вузе, очень важно повысить их осознание того, что английский язык улучшает возможность общения с другими экологами, способствует общественной гармонии и укрепляет командную работу, которая в чрезвычайных ситуациях, может быть жизненно важным фактором для безопасности всех. Хорошо организованная система обучения должна обеспечить, чтобы программа курса “деловой иностранный язык” была тщательно спланирована и согласована с техническими предметами, и давала студентам возможность изучать подлинный экологический английский в профессиональном контексте. Также благоприятным условием для обучения специалистов является тесное сотрудничество преподавателей, отвечающих за языковое обучение студентов и преподавателей специальных предметов, с одной стороны, и студентов с другой. Сотрудничество преподавателей языковых и неязыковых дисциплин может происходить в виде консультирования по вопросам отбора содержания обучения профессионального английского, обеспечения актуальными материалами, координации межпредметных связей [3, с. 34].

На проблему языковой компетенции может влиять статус английского языка в родных странах будущих экологов и национальных системах образования. К некоторым распространенным проблемам в обеспечении обучения экологическому английскому языку в высших учебных заведениях относится недостаток: времени, отведенного для делового иностранного языка; современных ресурсов интеграции экологического английского языка с коммуникативным подходом к изучению языка; времени для развития практических навыков аудирования и говорения (с упором на изучение терминологии); системы экзаменов для оценки разговорной компетенции; стандартизированной квалификации преподавателей экологического английского языка; возможностей для преподавателей экологического английского языка обновить свои знания в содержании предмета и методике преподавания.

Итак, инженеры-экологи могут закончить вуз с отличными (пассивными) знаниями экологического английского языка, но без практического (активного) умения пользоваться языком уверенно и свободно в штатных и аварийных ситуациях [2, с. 151].

Выбор пути обучения английскому языку имеет решающее значение, так как большинство экологов в настоящее время работают в командах со

смешанными национальностями, эффективное обучение английскому языку должно сосредоточиться на развитии беглости речи, понимании английского с различными международными акцентами, и влиянии национальной культуры на общение.

Так, в Самарском государственном архитектурно-строительном университете подготовка студентов по учебной дисциплине “Иностранный язык” предусматривает 2 этапа. На первом этапе она направлена на решение общеобразовательных задач (“Общий язык” / General Language), а на втором этапе – решение специальных профессиональных задач (“Язык для специальных целей” / Language for Specific Purposes). Они отличаются между собой тематикой и лексическим составом учебных текстов, развитием навыков, необходимых для усвоения соответствующего регистра речи. Оба направления связаны между собой в учебном процессе наличием грамматических тем, необходимостью овладения подобными синтаксическими явлениями и базовыми языковыми навыками.

В Самарском государственном архитектурно-строительном университете приоритетным подходом в преподавании английского языка является коммуникативный, целью которого является совершенствование процесса преподавания иностранного языка и создание условий для практического англоязычного общения студентов. Содержание обучения предусматривает языковые, речевые, социокультурные знания, навыки и умения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности использовать английский язык в процессе профессионального и межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения.

Изучение предмета основывается на принципах межпредметных связей, взаимосвязанных видов речевой деятельности, теории поэтапного контекстного обучения. В программе предусмотрено обучение соответствующим алгоритмам в ситуациях, имитирующих профессионально-трудо-вые отношения.

Дисциплина “Иностранный язык” на данном этапе подготовки специалистов является в определенной мере обобщающей и систематизирующей, поэтому в соответствии с действующими положениями международных конвенций, регламентирующих степень владения работниками английским языком в профессиональном общении, первостепенное значение уделяется обобщению изученного в процессе обучения английскому языку на предыдущих этапах подготовки, а также активизации знаний по специальным дисциплинам.

Главная цель обучения английскому языку – обеспечить практическое владение языком выпускниками нашего вуза [1, с. 332]. Поставленная цель предполагает решение конкретных задач:

– методические: развивать творческое мышление при выполнении практических заданий в специальных учебных ситуациях, требующих профессиональной компетенции специалистов-экологов;

– познавательные: сформировать и развивать у студентов начальную теоретическую базу, общие представления о специфике общения в экологической среде, которые обеспечат необходимую коммуникативную способность в сферах ситуативного и профессионального общения в устной и письменной форме с иностранными коллегами;

– практические: сформировать и развивать умение общения в социально-бытовых и профессионально-ориентированных ситуациях; развивать умение воспринимать на слух аудиозаписи и соответственно реагировать на прослушанную информацию: сформировать навыки чтения инструкций и текстов профессиональной направленности на английском языке; выработать навыки использования оригинальной технической литературы; развивать умение писать личные и деловые письма; применять полученные знания при прохождении собеседования в компаниях и при сдаче тестов.

В технических вузах эти задачи нужно решать в “рекордно короткие сроки” в условиях ограниченного количества учебных часов и далеко несовершенной коммуникативной, а также иноязычной коммуникативной подготовки студентов. Достижение необходимого уровня владения иностранным языком при подготовке специалистов инженеров-экологов требует постоянного повышения качества обучения, заставляет искать новые формы и приемы, внедрять в учебный процесс инновационные образовательные и современные информационные технологии, что, безусловно, должно способствовать совершенствованию учебного процесса.

Библиографический список

1. Арефьева Ф. Г. Тесты как форма контроля при обучении иностранным языкам в вузе // Вестник Казан. технолог. ун-та. – Т. 17. – № 12. – 2014. – С. 331–334.
2. Евстропова Н. С., Опарина К. С. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе (на примере технологии “командообразования”) // Вестник Вятского гос. гуманитар. ун-та. – №6. – 2014. – С. 149–152.
3. Лопухова Ю. В. Толерантность как непреходящая ценность // Вестник Балтийского фед. ун-та им. И. Канта. – № 11. – 2011. – С. 31–36.
4. Муртазина Э. М., Амирова Г. Г. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку: лингвистический подход к содержанию // Вестник Казан. технолог. ун-та. – Т. 17. – № 11. – 2014. – С. 300–304.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Э. В. Семенова
И. Ю. Ессина

*Кандидат педагогических наук, доцент,
кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовская государственная
юридическая академия,
г. Саратов, Россия*

Summary. The authors of the article consider speech activity as a remedy of forming of student's communicative competence. In this article communicative competence is regarded as an important component of lawyer training in the higher educational establishments.

Keywords: communicative competence; speech activity; skills; higher education.

Цель профессиональной подготовки специалиста понимается как система конкретных действий и ожидаемого результата, который определяет характер, порядок, содержание форм, методов и технологий различных этапов становления специалиста. Г. И. Петрова отмечает, что современная философия образования рассматривает возможности формирования новой коммуникативной парадигмы образования, которая обусловлена информационно-коммуникативным характером социальности [6, с. 3–8].

К современному специалисту-юристу предъявляются требования не только высокого профессионализма, но и понимания принципов общения, особенно речевого. По существу речь является одной из составляющих профессиональной правовой подготовки специалиста. Отсюда вытекает понимание, что специалист-юрист должен в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности, уметь квалифицированно вести беседу и уверенно чувствовать себя как в бытовой, так и в профессиональной сфере общения.

Успешное взаимодействие субъектов общения возможно в условиях эффективной гармоничной речевой коммуникации, так как в общении реализуются содержание и форма взаимодействия. Речевое общение связано с лингвистическими понятиями «язык», «речь» с одной стороны, с другой стороны с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения». В общении соотносятся языковые (лингвистические) и неязыковые явления. Полагаем, что современное образование и подготовку специалиста в области юриспруденции невозможно рассматривать без основательной языковой подготовки, так как важнейшей составляющей профессиональной деятельности юриста является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность является сегодня необходимым атрибутом межкультурного и профессионального общения и понимания.

На наш взгляд, коммуникативная компетенция может отражать профессионально-личностное качество специалиста-юриста, владеющего нормами литературного языка и профессионально-ориентированной речи.

В связи с тем, что одним из основных компонентов юридической деятельности является коммуникативная составляющая, подготовка специалиста-юриста, на наш взгляд, должна быть направлена на формирование навыков публичного выступления, межличностной и групповой коммуникации. Сюда можно отнести и умения быть «эффективным» слушателем, распознавать, анализировать и применять как вербальные, так и невербальные аспекты общения и др. В юридической деятельности коммуникативная компетентность становится мощным дополнительным профессиональным ресурсом специалиста.

Сложной проблемой в коммуникационном процессе является проблема затруднений общения, с которыми специалист сталкивается в профессиональной деятельности. В рамках общепсихологической интерпретации затруднения общения рассматриваются как смысловые, эмоциональные, когнитивные и тактические. В деятельностном подходе мотивационные и операционные затруднения соотносятся с коммуникативной и интерактивной сторонами общения.

Одним из видов коммуникативной деятельности является речь, которая выступает как конкретная деятельность, выражающаяся либо в звуковой, либо в письменной форме, и как результат деятельности – текст, сообщение и т. д.

Формирование у студентов, будущих юристов, коммуникативной компетенции может также заключаться в овладении иностранным языком на уровне, позволяющем применять его в профессиональных целях. Исходя из понимания коммуникативной компетенции как выбора и реализации речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения [3, с. 38], нам представляется возможным проанализировать некоторые виды речевой деятельности как средства формирования коммуникативных компетенций студентов-юристов.

Речевая деятельность характеризуется целенаправленностью, ориентированностью и планированием и включает четыре аспекта (виды речевой деятельности): говорение, слушание, письмо и чтение. Особое внимание в контексте поставленной проблемы представляют работы о роли языка и речи (А. А. Леонтьев, Г. И. Железковская), формирование иноязычной компетенции по видам речевой деятельности (Т. С. Лесохина, Е. С. Мусницкая), теории речевой деятельности, связанной с психологическими и психолингвистическими идеями Л. С. Выготского и точкой зрения Л. В. Шербы.

При изучении иностранного языка проблема формирования речевых умений и навыков выходит на первый план. В речевой деятельности методические категории, такие как умение и навык соотносятся с психологическими понятиями «операция», «действие». Отсюда следует, что навык со-

относим с речевой операцией, а умение с речевым действием. Чтобы выразить сформированность речевых навыков, необходимо добиться автоматизма, уровня совершенства речевых операций. В свою очередь, слаженность умений и навыков, способность переходить друг в друга, предполагает непрерывность их единства. Skills, т.е. навыки в комплексной составляющей, соотносимой со следующими видами речевой деятельности: чтение (reading), аудирование (listening), говорение (speaking), письмо (writing).

В последние годы как в области психологии, так и в области методики преподавания иностранных языков внимание исследователей привлечено к вопросу о взаимовлиянии разных видов речевой деятельности, в частности о взаимовлиянии чтения и аудирования [2]. Рассмотрим речевую деятельность как задачу понять информацию в устной и письменной форме (listening, reading). Чтение – процесс осмысления и оценки информации, представляет собой активную мыслительную деятельность, включающую воображение и даже эмоциональное состояние. Взаимодействие всех рецептивных умений и навыков снимает психолингвистические трудности. Цель чтения состоит в извлечении и переработке информации, содержащейся в тексте. По словам С. Н. Плотникова чтение «это жизнехранящая функция культуры. Это технология интеллектуального воспроизводства в обществе. Это коммуникативный посредник, живой диалог с современниками и ушедшими» [7, с. 9]. Чтение рассматривается как рецептивный вид деятельности, связанный со зрительным восприятием речевого сообщения.

Переработка смысловой информации текста свидетельствует об уровне владения изучаемым языком. Понимание текста при чтении включает в себя последовательные этапы: языковое понимание и извлечение смысла [8]. Умения и навыки быстрого извлечения информации и понимание смысла впоследствии снимает проблему затруднений общения в профессиональной деятельности. Суть процесса получения информации состоит в декодировании графических символов и переводе их в мыслительные образы, заложенные автором в тексте. Еще один вид речевой деятельности – аудирование – одновременное восприятие (auditory perception), узнавание (recognition) и понимание (understanding) речи на слух. Внутренние механизмы вызывают следующие психические процессы: внимание, восприятие, узнавание, смысловая догадка, прогнозирование, группировка и как завершающий этап – интерпретация сообщения. Необходимым фактором для успешного аудирования, как рецептивного вида речевой деятельности, является объем речевого сообщения, визуальная наглядность и темп речи.

Общий речевой механизм обоих видов речевой деятельности сближает слова и понятия, раскрывает смысл речевого сообщения и замысел автора. Процесс переработки информации движется от общих фоновых знаний и ожидания слушающих и читающих к распознаванию лексико-грамматических конструкций [1]. Следует отметить, что подобный подход

уместен лишь тогда, когда действующие речевые механизмы отличаются автоматизированностью, определенной устойчивостью. Формирование рецептивных умений с учетом подобного механизма развивает языковую догадку и актуализирует фоновые знания. Фоновые знания включают в себя информацию по проблеме общения и соответственно ключевые слова по теме. Помощником в углублении и расширении фоновых знаний могут служить аудио и видео материалы, справочная литература и наглядные пособия.

Психолингвистическая модель рецептивных видов речевой деятельности поясняет, как информация, направленная в виде звуковых сигналов трансформируется и хранится в памяти получателя устного или письменного сообщения, как овладеть навыками расшифровки сообщений с помощью хранящихся в памяти готовых знаков и подсознательно вычленяемых знакообразовательных структур [4].

Рассмотрев только общие положения некоторых видов речевой деятельности, можно сделать вывод, что речевая деятельность лежит в основе коммуникационного процесса. И от того насколько сформированы навыки видов речевой деятельности, зависит эффективность, успешность речевого общения и коммуникации в целом. В этом случае, развивая навыки речевой деятельности посредством иностранного языка, студенту, как будущему специалисту, дается возможность научиться работать с разного рода информацией, сформировать умения анализа и комбинирования в своей деятельности различных подходов к решению профессиональных проблем. Таким образом, приобретенные коммуникативные компетенции выступают как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуации межличностного взаимодействия» [5, с. 2].

Библиографический список

1. Абрамова Н. В., Ессина И. Ю. Инновационные стратегии в билингвальном обучении // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6–2. – С. 345–349.
2. Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе. В сб.: *Научные труды МГПИИЯ им. Тореца*. Вып. 121. – М., 1977.
3. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // *Русский язык за рубежом*. – 1977. – № 6.
4. Ессина И. Ю. Развитие иноязычной письменной речи будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2003.
5. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников Л. А. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990.
6. Петрова Г. И. Коммуникативная онтология и современное образование // *Философия образования*. – 2004. – № 2(10).
7. Плотников С. Н., Книжность как феномен культуры // *Вопросы философии*. – 1994. – № 7.
8. Семенова Э. В. аннотирование иноязычного текста как средство повышения качества учебных достижений студентов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007.

METHODS AND FORMS OF TRAINING FUTURE ART TEACHERS FOR THEIR SPECIALITY

S. Zh. Turikpenova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor,
Arkalyk state pedagogical institute
named after I. Altynsarin,
Arkalyk, Kostanai district, Kazakhstan*

Summary. The article is dealt with problems of forming skills and abilities in training of intending art students for their future specialty in the field of Fine Arts, methods and skills in teaching “Art” discipline.

Keywords: art education; art training; creative training; methodical training; form of training.

The primary task in preparing modern type of specialists is their ability to be competitive in everyday life and in every sphere of their action. For the purpose of integrating to the world education process one must take into consideration world educative technologies, best ways of teaching and education new innovative methods of getting knowledge in order to be a highly qualified specialist. That is why one of the main task is to provide our graduates with those habits and skills they will need in their future pedagogical activity.

Analyzing modern practices in teaching fine arts at schools we must admit that there is a great interest of senior schoolchildren to modern art and their willing to get art education after finishing high schools. In the near future our secondary education system must be ready to start transforming to professional and vocational type of education.

Well known pedagogic and scientist K. E. Eralin in his scientific-research works stresses on that there are three main directions in training future art and labor training teachers: art-researching, art-practicing and professional-methodical directions.

Art-researching combines in itself common history of fine arts and providing students with good knowledge of art development. Training for art practicing includes students skills and habits for art knowledge.

Future art specialists, their methodological training are fully reflected in K. E. Eralin’s research works how to form and organize future teachers’ methodical activity and how to model schoolchildren’s aesthetic teaching and training [1, p. 156].

According to the theoretical works of scientists making research in the field of training future fine art specialists there are four ways of preparing them to the pedagogical career:

The first is introducing art, ways of getting art knowledge, skills and habits for making research work with schoolchildren for their better comprehension of studying art, during teaching practice at schools provide children with the de-

velopment of world and national art history, stimulate future teachers of art for their teaching career during making their Diploma Paper;

Secondly, creative art training, graphics, sculpture, handicraft art, designing needs much knowledge, skills and habits. For this purpose future art teachers must do much work for self education, make scientific-research work with the help of advisers to get move habits and skills and knowledge for their future teaching career;

Thirdly, they need methodical supply for their teaching art at schools; they must be skilled in theory and practice of pedagogical profession for their better communication in teaching values of art in the modern world;

Fourthly, it is that students must be good at educating children: they must have a good knowledge of teaching methods of art and fine arts, educate children and provide them aesthetic feeling; during students' making Diploma or project works it is necessary to teach them how to conduct education of children [2, p. 204].

In teaching process there must be paid much attention to training students of arts the following goals and tasks:

1. The formation of good knowledge of future art specialists through planning of fine arts works and its analyzing methods. Students should have acquire special methodical knowledge and skills for their future specialty.

2. The main thing is to organize an elective course for future art teachers as "Methods of teaching art discipline".

3. The content of elective courses is to teach students theoretical and practical directions of art discipline, its methods of teaching at school, learning the history of art knowledge, goals and tasks of teaching art at school, modern didactic necessities, studying art works and methods of their organizing.

Taking into account the analysis made in the methodical research of scientific works and the result of practical-experimental researches there is a ground to state that.

For training future Fine-Art teachers there should be created a certain methods for acquiring needed knowledge in art available to be put in practice together with students methodical activity and skills of a highly trained specialist [3, p. 76].

Training art teachers for their art subject includes to organize teaching process according to the aim and subject of a discipline, to give students knowledge in self-education and self-evaluation.

"The methods of teaching art subject" depends on many factors of developing of a person in modern world. On the one hand he must be devoted to his future specialty and he should obtain high moral qualities. On the other hand he must be active in social work and be a creative person with better understanding of the duties he is to carry on in future life. The importance of learning this subject is to stimulate students for their future profession in order to become a real and qualified specialist of fine arts.

During the first step of introducing this course a special programme “For teaching art discipline at secondary schools” was developed which contained such items as: types and methods of fine arts, history of ancient art, methods of teaching art development in West Europe and ancient Russian art history, the development of fine arts in the epoch of renaissance, in characteristics of art history during the XVII century in West Europe, methods of teaching Kazakh tradition of fine arts, architecture, sculpture, paintings, Kazakh examples of handicraft works and their teaching technologies.

In this direction at the “Fine Art and drawing department” the students study “History of art and its theory”, “Methods of teaching fine arts”, “Graphics”, “Landscape”, “Fashion and applied art”, “Sculpture” and other programmes for acquiring aesthetic education.

For the need of some secondary schools we have developed out special programme “Art” for classes studying art in advanced programme and it is in practice under our supervision [4, p. 107].

Year by year scientific research works are being carried out for developing schoolchildren’s outlook and interest in fine arts. The effectiveness of teaching art discipline and introducing pupils with our national and world art history depends on our students devotion to their future career.

Training future art teachers needs the theoretical and practical knowledge and skills in using art vocabulary. For this purpose we have developed the course “Methods of teaching art discipline” and students self work “Terminology of Fine Arts”. It helps them to get acquainted with folk pedagogy of our nation and make ethno-pedagogic analysis of their course papers.

The main goal of students’ self work course “Terminology of Fine Arts” is to develop students art studying culture, art-research work and using these terminology in their future practice at school. During lecture hours they get full descriptions of those terms, their identification and meanings. They also get guidance how to introduce those terms to schoolchildren for better consideration of their characteristics.

For example when introducing such items as “Cubism”, “Impressionism”, “Graphics”, “Colour paints”, “Composition”, “Realism” and others it is necessary to show the origin of these words and their characteristics are explained.

During taking this course students learn how to get skills in drawing of the given items, and how to use visual and technical aids at the lesson. At lecture hours they also get introduced with the fine art works of the epoch of renaissance, barocco style their characteristic features.

In training and educating future art teachers we use the discipline “History of art and its theory” and the programme “Fine Arts in Kazakhstan” where students learn how to do analysis of works of art, its composition, the effect of light, the effect of making colour, composition of works of graphics. They also get skills how to analyze national fine art works.

In conclusion our Fine Art department graduates must be good trained, have a good knowledge of their specialty, professional skilled and competitive in modern education area.

Bibliography

1. Eralin K. E. Training of art students through fine arts. – M. : Prometei, 1991. – p. 32.
2. Eralin K. E. Fine Arts in Kazakhstan in the system of professional training of future teachers at pedagogical Institutions. Auto report, Ph.D. – M., 1992. – p. 72.
3. Turikpenova S. Zh. Methods of training future art teachers to art subject. Monographie. – Arkalyk, 2013. – p. 148.
4. Eralin K. E., Turikpenova S.Zh. Methods of teaching Fine Arts. – Arkalyk, 2008. – p. 243.
5. Turikpenova S. Zh. Methods of training future art teachers to art subject : auto report, dissert, Ph.D., 2010. – p. 24.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDESKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ» В 2015 ГОДУ**

Дата	Название
1–2 июня 2015 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
10–11 сентября 2015 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2015 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2015 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2015 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2015 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2015 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2015 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
10–11 октября 2015 г.	Актуальные проблемы связей с общественностью
12–13 октября 2015 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2015 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2015 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
20–21 октября 2015 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2015 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
1–2 ноября 2015 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2015 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2015 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
10–11 ноября 2015 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2015 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2015 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2015 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2015 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2015 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2015 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук.

**ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА»
И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»**

Название	«СОЦИОСФЕРА»	«PARADIGMATA POZNÁNÍ»
Страна	Россия	Чехия
ISSN	ISSN 2078-7081	ISSN 2336-2642
Тематика	Социально-гуманитарный	Мультидисциплинарный
Сроки выхода номеров	Март, июнь, сентябрь, декабрь	Февраль, май, август, ноябрь
Реферативные базы	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Россия), • Open Academic Journal Index по адресу, • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада) 	<ul style="list-style-type: none"> • РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада)

ВСЕРОССИЙСКИЙ КОНКУРС УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ «ПЕДИННОВАЦИИ»

Конкурс проводится в дистанционной форме через сеть Интернет.
Официальный сайт конкурса <http://sociosphere.com>

Приглашаем к участию педагогов:

- Общеобразовательных организаций (школ, гимназий, лицеев).
- Профессиональных образовательных учреждений.

Конкурсная работа представляет собой **учебно-методическую разработку**, относящуюся к одному из видов:

- Технологическая карта и конспект учебного занятия, составленные на основе инновационных методик преподавания.
- Комплекс авторских интерактивных педтехнологий для внеклассных и воспитательных мероприятий.
- Разработка контрольно-оценочных критериев и средств.

Конкурс проводится с 15 апреля по 15 августа 2015 года. Итоги будут объявлены 1 сентября 2015 года.

Все конкурсные работы будут размещены на сайте и доступны для обсуждения посетителями сайта.

Участники конкурса получают **дипломы участников, лауреатов или победителей конкурса.**

Победители, набравшее наибольшее количество баллов, получают дипломы за 1-е, 2-е и 3-е место, а также возможность бесплатной публикации учебно-методической разработки (до 5 страниц) в научно-методическом и теоретическом журнале **«Социосфера»**.

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

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.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России

(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок).
- Изготовление оригинал-макета.
- Дизайн обложки.
- Печать тиража в типографии.

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 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals;
- ✓ autoabstracts;
- ✓ dissertations;
- ✓ monographs;
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered
Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
or in Russia

(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors).
- Making an artwork.
- Cover design.
- Print circulation in typography is by arrangement.

These types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text;
- production of an artwork;
- cover design;
- printing coloured flexicover;
- printing copies in printing office;
- ISBN assignment;
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic;
- sending books to the author by the post.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items)..

Other options will be considered on an individual basis. For questions and requests you can contact us by e-mail sociosphere@yandex.ru.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian (Slavic) State University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF A PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION

Materials of the VI international scientific conference
on May 15–16, 2015

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Signed in print 26.05.2015. 60x84/16 format.
Writing white paper. Publisher's sheets 8,4.
100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz