

**МОСКОВСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ПСИХОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИКИ**

**XVIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ
УЧЕНЫХ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»
(01.02.2014 г.)**

г. Москва – 2013

© Московский научный центр психологии и педагогики

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 0869-2321

Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения:
XVIII международная научно-практическая конференция для студентов,
аспирантов и молодых ученых, г. Москва, 01.02.2014г.- М.: Московский
научный центр психологии и педагогики.- 190 стр.

Тираж – 300 шт.

УДК 159
ББК Ю88
ISSN: 0869-2321

Издательство не несет ответственности за материалы,
опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции
и отображают персональную позицию участника конференции.

СОДЕРДАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Чечик А.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОВСЕДНЕВНОГО ФАНТАЗИРОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ПОДРОСТКОВ.....	8
Чикурова Е.И. СТРАТЕГИИ ПРЕДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМИ КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ.....	11
Добрынина Д.А. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ СПАСЕНИЯ	14
Германова Е.В. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, РОДИВШИХ ДЕТЕЙ С ПАТОЛОГИЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА	17
Яковлева М.В. ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЛЕЧЕНИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	20
Коломийченко Е.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕЙ ТЕЛЕСНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ Я-ОБРАЗА.....	22
Котельникова Ю.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ СТРЕМЛЕНИЙ С ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ.....	24
Мануйлова О.В. РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	27
Мурчакова О.В., Тимошина Е. И. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	30
Оганесян Н.Ю., Риковская В.Б. РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОГРАММЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»..	33
Пахомова А.М. ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕРБАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА	36
Полторак А.Н., Ермакова О.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	39
Целяева С.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ РИСОВАННЫХ СИТУАЦИЙ.....	42

Воробьева А.А. СООТНОШЕНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ И ДОБРОСОВЕСТНОСТИ У СТУДЕНТОВ	45
Матыцына В.А. ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА	49
ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Заец Д.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ФСБ РОССИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	52
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Глухов В.П. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	56
Каримова Ф. Р. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ	59
Любавина А.А. ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ.....	62
Микеладзе Л.И. ПЕРЕЖИВАНИЕ ВРЕМЕНИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ: КЛИНИКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	66
Шумская Н.А. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	69
Шурыгина Г.С. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И СТРАДАЮЩИХ ОККЛЮЗИВНОЙ ГИДРОЦЕФАЛИЕЙ.	72
Шелковникова Н.И. НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Л.С. ВЫГОТСКОГО В ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ.....	76
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Грива О.В. АТТРАКЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	80
Лотьш А.В. ВЫЗОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	81

Пушкин И. А. ПРОТЕКТОРНАЯ РОЛЬ СЕМЬИ У ЗДОРОВЫХ ЛИЦ ОТДАЛЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА РОССИИ.....	85
Воркина К.С. АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ЯПОНЦЕВ: «СТАРЕЮЩЕЕ ОБЩЕСТВО» И ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ	87
ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Платонова А. Е. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ	91
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	
Гусакова В. О. ИКОНА В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ	93
Ларисова И.А. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ (ВНЕАУДИТОРНАЯ) РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ...	96
Мокрогуз Е.Д. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ	98
Шалягин Р.Е. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» ДЛЯ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	101
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	
Полева А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	104
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
Капустина Г.Ю., Петрова Е.В. УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА	107
Савина А.М., Рямова К.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВМ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ.....	110
Грудинина В.В. СОТРУДНИЧЕСТВО С ВУЗОМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ.....	114
ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ	
Смольникова О. А., ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	118

Клейносов Д. П. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ХИМИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ПРЕДЕЛЬНЫЕ УГЛЕВОДОРОДЫ (АЛКАНЫ)»	120
Поваляева О.Н. В СТАТЬЕ ОСВЕЩАЮТСЯ ВЗГЛЯДЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ.....	123
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.	
Тихонова Т.Е. ВВЕДЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗА И ПРОТИВ	126
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Багаутдинова В.Р., Рямова К.А. ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ.....	130
Бикбулатов Р.Р. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАренных ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	132
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Лукина А.А. ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЦЕНТРА ПО АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	136
ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
Иксанова Г.Р. ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ И ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В РАМКАХ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ	140
УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ	
Юркина Л.В. ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ	144

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Грузкова С.Ю. СОСТОЯНИЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО.....	146
Губарева Т. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	148
Кострюкова О.Ю. ХОРЕОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСБ РОССИИ	152
Медвидь Т.А., Терешенко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ- ХОРЕОГРАФОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	156
Минасян Е. Т. EXPLOITING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN ESP CLASSROOM.....	159
Попова Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	163
Русинова С.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ	167
Звягинцева Е.П. СУБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ	170
Искандарова О. Ю. ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФАСИЛИТАЦИИ.	173
Кузнецов С.В., ПОДГОТОВКА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ.....	176
Роговая Н.А. BUSINESS ENGLISH COURSE TEACHING.....	179
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Мальцева Д.Д. ОПЕРАТИВНЫЙ ОБРАЗ ДВИЖЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ	183
Цымбал И.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	186

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Чечик А.А.

*аспирантка факультета психологии
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, РФ*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОВСЕДНЕВНОГО ФАНТАЗИРОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ПОДРОСТКОВ

Феномен повседневного фантазирования, которому посвящена данная работа, является одним из проявлений общей способности людей к фантазированию, начинающей активно формироваться после полутора лет. Исследования фантазирования в детском возрасте достаточно традиционны для психологии, но специфика фантазийного мира подростков и взрослых изучена намного меньше.

Предметом нашего исследования стало повседневное фантазирование, которое присутствует как важный компонент фантазийной активности в психическом опыте и подростков, и взрослых.

Мы определяем феномен повседневного фантазирования как процесс творческого оперирования образами представлений воображения, направленный на удовлетворение эго-потребностных целей, реализуемых во внутреннем мире личности. Продуктом процесса фантазирования является мысленное представление и мысленное проживание интересующих субъекта ситуаций, благодаря которому у него появляется возможность интеллектуальной и эмоциональной проработки этого материала в соответствии с актуальными личностными задачами [1, с. 25].

В англоязычной психологической литературе существует термин. «daydreaming», к психологическому содержанию которого традиционно относят «образы и размышления, не связанные напрямую с выполняемой задачей» [2, с. 15; 3, с. 367], или «ненаправленные, спонтанно возникающие мысли» [4, с. 32]. Повседневное фантазирование только частично совпадает с понятием «daydreaming», поскольку наши исследования показывают, что люди зачастую занимаются повседневным фантазированием в контексте решаемой задачи, а также оно может быть осознанным и целенаправленным.

Цели исследования: 1) описать основные виды повседневного фантазирования, присутствующие в жизни современных подростков и взрослых людей; 2) выявить возможные различия в фантазийном репертуаре подростков и взрослых, а также мужчин и женщин.

Методы: в данной работе мы опирались на качественную методологию и на сочетание качественных и количественных методов сбора и обработки данных. Были использованы методы многоэтапного глубинного и полуструктурированного интервью, дневники самонаблюдения и составленная в соавторстве с М.В Осориной авторская анкета, позволившая провести электронный опрос целевых групп респондентов. Результаты электронного опроса были обработаны при помощи статистических методов. Для сравнения

подростков и взрослых по частоте встречаемости разных типов фантазий, был применен критерий U Манна-Уитни. Аналогичным образом сравнивались по этому параметру мужчины и женщины.

Участниками нашего исследования стало 480 человек в возрасте от 13-ти до 54-х лет. Это были ученики школы № 17 Василеостровского района и Второй Санкт-Петербургской гимназии (42 человека), студенты Санкт-Петербургского государственного университета, учащиеся математического, физического, химического и психологического факультетов (199 человек), а также взрослые с высшим образованием, в основном выпускники Санкт-Петербургского государственного университета (239 человек), получившие как гуманитарное, так и техническое образование. Среди них было 331 женщина и 149 мужчин. Все они дали информированное согласие на участие в исследовании.

Результаты эмпирического исследования подтвердили предположение о том, что повседневное фантазирование является широко представленным в психическом опыте и подростков, и взрослых.

Анализ материалов интервью показал, что конкретное содержание фантазий людей крайне многообразно и не может быть основанием для классификации. Поиск такого основания заставил нас обратиться к отногенетическим истокам способности к повседневному фантазированию, которая начинается с практики фантазирования «с опорой на объект» [5, с. 115].

Его суть заключается в том, что ребенок использует в качестве перцептивной опоры для своей фантазии предмет или человека, находящегося в его поле зрения. Например, сидя над тарелкой супа, воображает, что это море с затонувшими кораблями. Материалы интервью показали, что этот тип повседневного фантазирования широко представлен и в опыте взрослых людей. Как и дети, взрослые используют его для развлечения в скучных ситуациях, например, мысленно переделывают интерьер помещения, в котором находятся. Анализ фантазийных образов «с опорой на объект» явился толчком к тому, чтобы выбрать основанием для классификации видов фантазирования тип «опоры», которую использует личность. Полученный материал позволил выделить четыре основных вида фантазирования: 1) с опорой на объект, 2) с опорой на текст (книгу, кинофильм, картину, музыкальное произведение), 3) с опорой на ситуацию (из прошлого, настоящего или будущего), 4) с опорой на внутреннюю задачу. Пункты 1) – 3) - это виды фантазирования, опорой и триггерами для которого являются события внешнего мира. Только фантазирование с опорой на внутреннюю задачу имеет своим основным источником психический мир личности. Итак, фантазирование намного теснее связано с реальностью, чем это может исходно показаться, и базируется на реальных жизненных впечатлениях, иногда до неузнаваемости трансформируемых в фантазии.

В рамках электронного опроса мы сравнивали подростков со взрослыми, а также мужчин с женщинами по степени представленности в их фантазийном опыте следующих вариантов повседневного фантазирования. Фантазирование с опорой на объект: а) создание фантазийных биографий, б) фантазийное

переодевание людей, в) фантазийное раздевание людей, г) фантазийное изменение интерьера, д) фантазийные манипуляции с реальными предметами. Фантазирование с опорой на текст: а) фантазирование с представлением себя на месте одного из персонажей текста, б) придумывание продолжения произведения, в) дополнение сюжет произведения, г) изменение сюжета произведения. Фантазирование с опорой на ситуацию: а) фантазийное преобразование проблемной ситуации из прошлого, б) фантазийное преобразование приятной ситуации из прошлого, в) фантазийное создание негативного сценария развития будущей ситуации, г) фантазийное создание позитивного сценария развития будущей ситуации.

Обнаружены статистически достоверные различия (p меньше 0,05) между подростками и взрослыми в степени представленности следующих типов фантазирования: подросткам более свойственно «создание фантазийных биографий», «создание фантазийного сценария негативного развития будущей ситуации». Также обнаружены различия на уровне статистической тенденции (p меньше 0,1): подростки чаще представляют «фантазийное раздевание людей», «фантазийное изменение интерьера», «фантазийное изменение сюжета произведения».

Обсуждение результатов. 1. Существует взаимосвязь между возрастом и частотой встречаемости определенных типов фантазирования. Однако найденные различия в фантазировании подростков и взрослыми оказались не столь значительными как различия между мужчинами и женщинами. Предполагаем, что фантазийный репертуар у подростков и взрослых мало различается, потому что он сформировался на отнoгенетически более ранних этапах, т.е. еще в детстве.

2. Подростки в большей степени, чем взрослые, склонны к фантазированию «с опорой на объект», которое считается более «детским». Фантазии подростков слегка отличаются тематикой: их больше интересуют проблемы телесности, им нравится проявлять больше самостоятельности и независимости при фантазировании с опорой на чужие авторские тексты (книги, фильмы и т.п.), они более склонны воображать негативные сценарии будущих событий, что выдает напряжение и страх.

Литература

1. Осорина М. В., Чечик А. А. Исследование повседневного фантазирования взрослых. Часть I: Подход и методы. // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 16. 2013. Вып. 3. С. 25–34
2. Singer, J.L. The inner world of daydreaming. NY. Harper & Row, 1975. 387 с.
3. Giambra L.M. The Temporal Setting, Emotions, and Imagery of Daydreams: Age Changes Age Difference from Late Adolescents to the Old-Old // Imagination, Cognition and Personality / Ed. J.L. Singer, R.G. Kutzendorf. Vol. 19. № 4. Baywood Publishing Co, 2000. с. 367 – 415.
4. Klinger E. Thought Flow: Properties and Mechanisms Underlying Shifts in Content // At Play in the Field of Consciousness. Essays in Honor of Jerome L.

Singer / Ed. Jefferson A. Singer, P. Salovey. L.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. с. 29-51

5. Осорина М.В. Пространственная пульсация ментального образа и ее проявления в детском фантазировании// Теоретическое наследие Л. М. Веккера: на пути к единой теории психических процессов. Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л. М. Веккера. СПб.: СПбГУ, 2008. с. 110 – 120

Чикурова Е.И.

*Аспирант кафедры общей психологии
Санкт-петербургского Государственного Университета
г. Санкт-Петербург, РФ*

СТРАТЕГИИ ПРЕДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМИ КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЯМИ

В современной социально-политической и экономической ситуации наблюдается неуклонный рост стрессоров в жизни человека, в связи с этим растет количество исследований, посвященных проблеме преодоления стрессовых ситуаций в психологии. На сегодняшний день описана эффективность таких ресурсов совладания в преодолении стрессовых ситуаций, как локус контроля, социальный интеллект, самооценка, Я-концепция (Л.А. Александрова, Т.Д. Крюкова, Е.В. Либина, М.В. Кишко, Н.И. Сирота, В.Д. Сапоровская, А.А. Чазова и др.). Единичные работы М.А. Падун и Е.А. Загряжской посвящены изучению роли когнитивных стилей в преодолении стресса. Авторы зафиксировали различия в когнитивных механизмах регуляции негативных аффектов в зависимости от индивидуальных способов переработки информации [2, с. 37]. В исследованиях А.А. Алексопольского были выявлены ряд корреляций между когнитивным стилем полнезависимость-полнезависимость и стратегиями совладания со стрессовыми ситуациями [1, с. 95]. Недостаточная ясность относительно роли интеллектуальной сферы в совладающем поведении обуславливает актуальность исследования стилевых свойств интеллекта в связи со стратегиями совладания.

Цель - выявление специфики выбора стратегий преодоления стрессовых ситуаций у лиц с разными когнитивными стилями в ситуации экзамена.

Гипотезы

1. Когнитивный стиль «полнезависимость-полнезависимость» взаимосвязан с психологическими ресурсами: копинг-стратегии.

2. Лица, обнаружившие преобладающий когнитивный стиль полнезависимость, склонны использовать большее количество копинг-стратегий.

В исследовании приняли участие 130 человек: студенты пятого курса Томского государственного Архитектурно-строительного института факультет экономики в предэкзаменационное время ГОС экзаменов – май 2012года в количестве 65 человек. Также были обследованы студенты четвертого курса Санкт-петербургского государственного университета факультет психологии

(35 человек) и студенты четвертого курса Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена факультет экономики (30 человек) в предэкзаменационное время зимней сессии – декабрь 2012 года.

Для выявления способов совладания со стрессом была использована методика COPE (Ч.Карвер, М.Шейер и Ж.Вентрауб в русскоязычной адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.А. Рассказовой, О.А. Сычева, В.Ю. Шевяховой) [2]. Данная методика, основанная на модели Ч.Карвера и М.Шейера, предлагает расширенный вариант классификации копинга, предложенного Р.Лазарусом. В неё входят 14 шкал, которые вносят дополнительные различия внутри категорий проблемно-ориентированного и эмоционально-ориентированного копинга и добавляют новые, основанные на современных исследованиях, стратегии совладания: «обращение к Богу» и «избегание (алкоголь и наркотики)». Опросник COPE предназначен для измерения как ситуационных копинг-стратегий, так и лежащих в их основе диспозиционных стилей. В инструкции для выполнения методики респондентов просили вспомнить, какие стратегии они использовали при подготовке к экзаменам и отметить их в бланке ответов.

Для выявления уровня полезависимости-поленезависимости (ПЗ-ПНЗ) использовалась групповая методика АКТ-70 К. У. Эттриха в адаптации И.П.Шкуратовой [2]. Испытуемому в верхней части листа предъявляются 5 простых фигур, в нижней — сложные фигуры (по 15 на каждом из двух листов). Задача испытуемого - найти и указать в протоколе для каждой сложной фигуры ту простую фигуру, которая включена в нее в качестве составной части. В каждой сложной фигуре всегда замаскирована одна простая фигура.

Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистических методов (SPSS v.20). Применялись описательные статистики, Кластерный анализ, метод Уорда, корреляционный анализ, метод Стьюдента.

Таблица 1. Выделившиеся кластеры в рамках когнитивного стиля «полезависимость-поленезависимость».

	кластер	N	%	показатели
1	Крайние полезависимые	46	35	1,1-2,5
2	Средние показатели полезависимости-поленезависимости	66	50,7	2,5-3,8
3	Крайние поленезависимые	18	14	3,8 – 4,2

Согласно данным кластерного анализа было образовано три группы респондентов: группа лиц с крайними показателями поленезависимости показатели (14%); группа лиц со средними показателями полезависимости-поленезависимости (50,7%); группа лиц с крайними показателями полезависимости (35%).

Результаты кластерного анализа согласуются с данными порогового значения ПЗ-ПНЗ методики Эткинда. Мы предполагаем, что полученные результаты с доминирующим количеством респондентов с крайними

полезависимыми показателями, связаны с стрессовым состоянием респондентов.

Анализ показателей средних значений методики COPE выявил, что наиболее популярными для всех групп испытуемых были стратегии: планирование, положительная оценка и развитие, активный копинг ($M=8,0$, $SD=1,89$) (Таблица 2). На наш взгляд, данное количество копингов не удовлетворяет требованиям современной жизни для успешного преодоления стресса.

Таблица 2 Средние значения субшкал COPE в группах испытуемых с разными уровнями показателей когнитивного стиля «полезависимости-полнезависимости».

Шкалы COPE	лица с крайними показателями ПНЗ				лица со средними показателями ПЗ-ПНЗ				Лица с крайними показателями ПЗ			
	M	MIN	MAX	SD	M	MIN	MAX	SD	M	MIN	MAX	SD
A	8,00	4,00	12,00	1,89	7,91	3,00	12,00	2,35	7,30	3,00	12,00	2,75
B	8,76	2,00	12,00	2,23	7,75	2,00	12,00	2,80	8,12	2,00	12,00	2,48
C	5,67	,00	11,00	2,31	5,51	,00	10,00	2,21	5,06	1,00	10,00	2,17
D	6,50	1,00	10,00	2,27	5,94	,00	12,00	2,61	5,81	3,00	10,00	1,87
E	7,47	2,00	12,00	2,65	6,98	,00	12,00	2,46	7,36	3,00	12,00	2,78
F	6,88	,00	12,00	3,45	6,63	,00	12,00	3,01	6,72	2,00	12,00	2,80
G	8,32	2,00	12,00	2,12	8,25	,00	12,00	2,65	8,06	2,00	12,00	2,65
H	6,32	,00	12,00	3,05	6,62	,00	12,00	2,88	6,00	,00	11,00	3,08
I	4,05	,00	10,00	2,81	3,75	,00	9,00	3,04	3,51	,00	12,00	3,20
J	5,44	,00	12,00	2,77	5,81	,00	12,00	2,90	5,39	,00	11,00	2,97
K	3,58	,00	8,00	2,38	3,32	,00	10,00	2,52	2,75	,00	8,00	1,96
L	3,14	,00	9,00	2,57	2,82	,00	9,00	2,52	1,93	,00	6,00	1,69
M	4,23	,00	10,00	2,55	3,91	,00	10,00	2,36	2,87	,00	7,00	1,83
N	2,35	,00	12,00	2,92	2,56	,00	10,00	2,80	1,33	,00	5,00	1,67

Корреляционный анализ выявил всего корреляционные связи между показателями ПЗ-ПНЗ и копинг стратегиями Концентрация на проблеме ($r=0,174$, $p<0,05$), Избегание (на уровне сознания) ($r=0,192$ $p<0,035$)

В нашем исследовании респонденты отмечали у себя характерные стратегии преодоления в конкретной ситуации подготовки к экзаменам. Полученные нами показатели согласуются с традиционными представлениями Уиткина о ПЗ-ПНЗ. Согласно Уиткину, полнезависимые испытуемые умеют преодолевать видимое поле, структурировать его и выделять в нем отдельные элементы. Полученные данные обнаруживают, что респонденты могут также успешно обнаруживать конкретный стрессор, и концентрироваться на его преодолении до полного устранения. Полнезависимые испытуемые могут не только выделять стрессор и концентрироваться на нем, но и, выделив стрессовый фактор из поля, управляя своим восприятием ситуации, могут избегать мыслей о стрессоре, заменяя их другими мыслями. Вероятно, когнитивный когнитивный стиль ПЗ-ПНЗ тесно связан с психическими процессами распределения и концентрирования внимания Р.Гарднер в своих работах рассуждает о том, что «...внимание является центральной или доминантной переменной в когнитивном функционировании» [4, с.154].

В итоге, был сделан вывод о том, что особенности интеллектуальной сферы субъекта, а именно стилевые свойства интеллекта, являются психологическими ресурсами преодоления стрессовых ситуаций.

Литература

1. Алексапольский А.А. Силевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: Дисс. ... канд. пс. наук. М.: 2008. 147 с.
2. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Сычев О.А., Шевяхова В.Ю. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE В кн.: Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II международной научно-практической конференции. Кострома, 23-25 сентября 2010. Под ред. Т. Л. Крюковой, М. В. Сапоровской, С. А. Хазова, 2010. С. 195—197
3. Падун М.А., Загряжская Е.А. Психологический дистресс у лиц с различными когнитивными стилями. // Психологический журнал. 2007. № 6. С.30-39.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
5. Шкуратова И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности. Дисс. ...канд. психол.наук. Л.:1983. 194 с.

Добрынина Д.А.
студентка 5 курса
ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская
государственная академия образования»
г. Иркутск, РФ

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ СПАСЕНИЯ

Современный образ жизни, насыщенный эмоциональными всплесками, стрессовыми состояниями, а также ненормированный график работы безусловно, отрицательно сказываются на состоянии нервной системы каждого человека. Профессия «спасателя» является достаточно востребованной на рынке труда в наши дни. За последние несколько лет в России у молодых людей возрос большой интерес к профессиям экстремального профиля. На данный момент ведется активная физическая и психологическая подготовка специалистов экстремального профиля, ведется жесткий отбор кадров. Восприимчивость специалиста к ситуациям стресса определяется индивидуальными психофизиологическими характеристиками, уровнем стрессоустойчивости, опытом работы, готовностью быстро принимать решения. Ведь цена ошибки достаточно велика. Знание закономерностей психического реагирования на стрессовую ситуацию повышает толерантность организма к воздействию стресса. Термин «копинг-поведение» (от англ. to cope – «совладать») – способы, которыми индивидуум поддерживает психосоциальную адаптацию в период стресса. Основной задачей совладающего поведения является преодоление либо избегание трудностей,

уменьшение отрицательных последствий. Впервые данное понятие было введено при изучении кризисов развития в 1962 году, благодаря Л. Мэрфи [4, с. 98-99]. В последующем изучение копинг -стратегий обрело популярность, а термин стал одной из основных, базовых характеристик личности.

Единой, четко сформулированной классификации совладания не существует. Однако в своем исследовании мы опирались на основные положения и выводы Р.Лазаруса и С.Фолкман [3, с. 138], которые в своих исследованиях выделяют 8 основных стратегий совладающего поведения: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

В соответствии с этим целью нашего исследования является выявление особенностей копинг-стратегий у сотрудников службы спасения. Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы и на его основе обосновать положение о том что, существуют особенности копинг-стратегий у спасателей;
2. Изучить копинг-механизмы у сотрудников службы спасения;
3. Выявить особенности совладающего поведения у сотрудников службы спасения.

Исследование проводилось в 2012-2013 году. В нем приняли участие 30 спасателей; контрольной группой послужили студенты ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирской государственной академии образования» в составе 30 человек. Возраст испытуемых обеих групп 20-25 лет.

Для исследования нами был использован ряд валидных диагностических методик, основной из которых мы считаем «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкман.

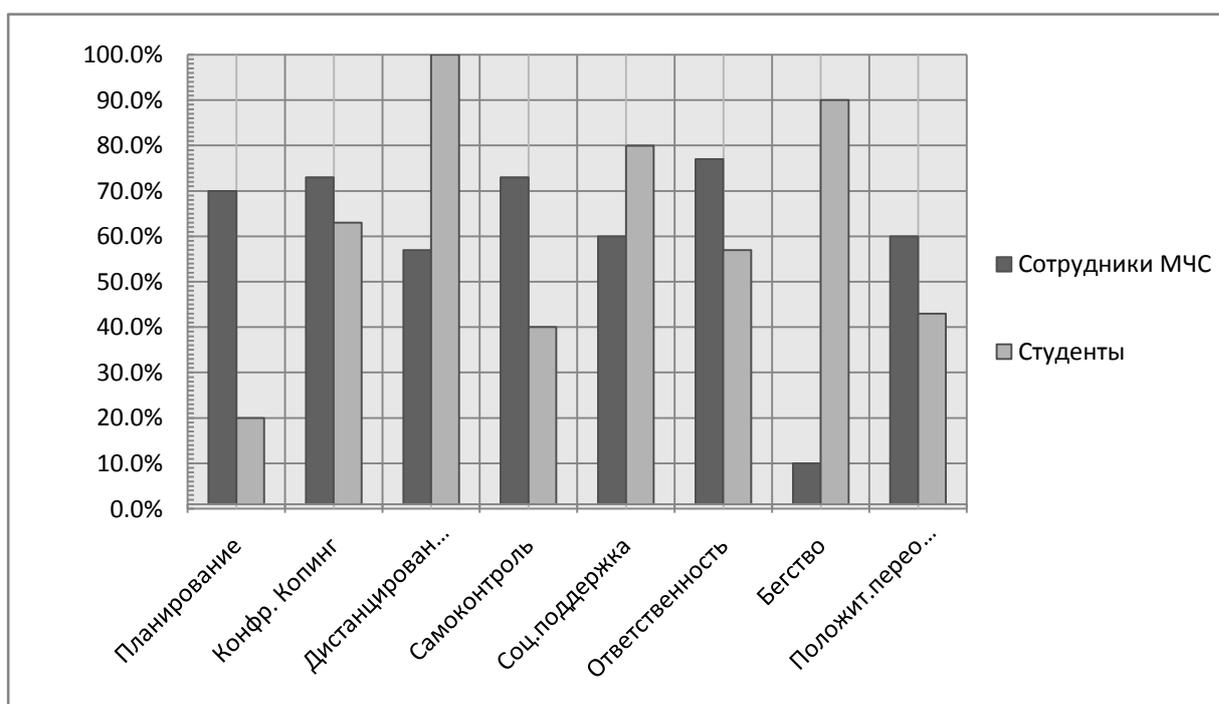


Рисунок 1: «Распределение испытуемых по уровню напряженности копинг-механизмов (в %).

Результаты исследования по «Опроснику способов совладания»

Анализируя полученные данные в ходе методики можно с уверенностью сказать, что у сотрудников службы спасения в 77% случаев наблюдается такая стратегия как принятие ответственности, что говорит о признании своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения. По этой же шкале испытуемые студенты набрали 57%. Также в ходе диагностической работы выявилось, что 73% спасателей прибегают к шкале самоконтроль-усилия по регулированию своих чувств и действий. Испытуемые контрольной группы прибегают к данной стратегии в 40% случаев. Испытуемые службы спасения-73% и студенты в количестве 63% набрали по шкале конфронтационный копинг, свидетельствующей об определенной враждебности и готовности к риску. По стратегии поведения планирование решения проблемы-усиления по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме, результаты распределились следующим образом: 70% испытуемых спасателей, 20% испытуемых студентов. Такой копинг-механизм как дистанцирование свидетельствующий об усилении отделиться от ситуации уменьшении ее значимости, наблюдается в 57% случаев испытуемых спасателей, тогда как у студентов данный механизм наблюдается в 100% случае. 80% испытуемых контрольной группы и 60% сотрудников службы спасения прибегают к шкале поиск социальной поддержки, что говорит об поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки. По шкале совладающего поведения бегство – мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы, результаты распределились следующим образом: 10% испытуемых спасателей, и 90% испытуемых студентов. По стратегии совладающего поведения положительная переоценка, интерпретирующей как усилия по созданию положительного значения направленного на личностный рост, испытуемые студенты набрали 43%, тогда как испытуемые службы спасения набрали 43%.

Следовательно, можно говорить о том, что у спасателей преобладают такие механизмы совладающего поведения как ответственность – 77% (выбор объективных принятий и решения проблемы); конфронтационный копинг – 73% (склонность к риску, враждебность, агрессия); самоконтроль -73% (контролирование своих чувств и действий); планирование – 70% (ход действий, направленных на усилия по разрешению проблемы).

Достоверность и значимость полученных данных в ходе исследовательской работы подтверждаются методами математической статистики. Критерий ранговой корреляции Спирмена равен 0,46.

Полученные в нашем исследовании данные позволяют говорить о необходимости целенаправленной работы с сотрудниками службы спасения: составление программы – коррекции, и формирование адаптивного копинг-поведения, что и является направлением нашего дальнейшего исследования.

Литература:

- 1.Василук Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е.Василук. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
- 2.Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы [Текст] /

Р.М.Грановская, И.М.Никольская. - СПб.: Знание, 1999. – 347 с.

3.Корытова Г.С. Защитное и совладающее поведение личности: теоретические основания [Текст] / Г.С. Корытова .- Иркутск:Изд-во ИГПУ. – 290 с.

4.Крюкова Т.Л. О диагностике совладающего (копинг) поведения у современной молодежи [Текст] / Т.Л.Крюкова // Психология на рубеже веков. – Тула, 2000. – С. 98–99.

5.Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом [Текст] / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. Учебное пособие. – Казань, 2003. - С.23-29.

6. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных [Текст] / под ред. к. психол. н. Ю.С.Шойгу. – М. :Смысл, 2007 – 319 с.

7. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях: Пособие для врачей и медицинских психологов [Текст] / под ред. проф.мед. н. Л.И. Вассермана. - СПб., 2008 – 35 с.

Германова Е.В.

*соискатель кафедры общей психологии и психологии развития
Южный федеральный университет,
г.Ростов-на-Дону, РФ*

ОСОБЕННОСТИ САОМОТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, РОДИВШИХ ДЕТЕЙ С ПАТОЛОГИЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА

Сегодня в психолого-педагогической литературе особое значение уделяется вопросам обучения и воспитания детей с нарушениями развития, вопросам их социальной и психологической адаптации [3,с.196]. Факторы отношения родителей, и особенно, матерей, к ребенку с нарушением в развитии, факторы самоотношения таких матерей в психологической литературе называются факторами «первого порядка» [1], потому что от самоотношения матери и от отношения ее к ребенку будет зависеть успех его адаптации в социальной среде. В нашем исследовании рассматривается раннее формирования самоотношения рожениц, дается сравнительный анализ формирования самоотношения матерей, родивших здоровых детей и детей с патологическими отклонениями.

С целью выявления особенностей самоотношения у женщин, родивших здоровых детей и детей с патологией, было проведено диагностическое исследование с помощью методики МИС (методика исследования самоотношения), разработанной Р.С. Пантелеевым в 1989 г. [2, с. 82]. В качестве респондентов, были выбраны следующие группы женщин: женщины, родившие здоровых детей в количестве 31 человека; женщины, родившие детей с патологией так же в количестве 31 человека.

Все участники исследования (62 человека) были женщины в возрасте от 21 до 49 лет. Исследование включало следующие этапы:

1. Отбор участников эмпирической части исследования.
2. Проведение анкетирования, с целью выявления особенностей осознания самоотношения в новом социальном статусе.
3. Проведение диагностики с целью выявления самоотношения респонденток.
4. Сравнительный анализ полученных диагностических результатов.

Сравнительный анализ частоты выраженности шкал по методике МИС в двух группах женщин указывает на отсутствие сильных отличий. В обеих группах средние показатели демонстрируют большинство женщин по открытости, самоуверенности, зеркальному «Я», самопривязанности и конфликтности. Открытость, внутренняя честность определяют достаточно выраженную рефлексивность, критичность, способность не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Средними показателями выражена самоуверенность, сомнение, внутренняя напряженность находится в пределах нормы. По поводу ожиданий к себе можно сказать, что у женщин в обеих группах оно выражено средним показателем – ожидается естественное внимание к себе и своим поступкам без преувеличения собственной значимости, но и без излишнего самоуничижения. Умеренное повышение по шкале конфликтности говорит о повышенной рефлексивности, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения у женщин в обеих группах. Однако, в первой группе по этому показателю достаточно высокий процент женщин (48%), то есть половина, показали очень низкие значения, что свидетельствует о прямо противоположной значимости. Также женщины в обеих группах не склонны к самообвинению, достаточно высоко ценят и уважают себя, принимают свои промахи и неудачи, достаточно уверены в своих силах, знаниях и умениях.

Самоценность и самопринятие в двух группах женщин также выражены высокими и средними показателями у большинства женщин.

Обращает на себя внимание низкие показатели по самообвинению в группе женщин, родивших здоровых детей, что мы связывали с несформировавшейся идентификацией и адаптацией молодых мам.

В целом проведенное исследование позволило сделать ряд выводов об особенностях самоотношения у женщин, родивших здоровых детей и детей с патологией.

1. Фактор «Самоуважение». Сравнительный анализ частоты выраженности шкал по методике МИС в двух группах женщин указывает на отсутствие сильных отличий. В обеих группах средние показатели демонстрируют большинство женщин по открытости, самоуверенности, зеркальному «Я». Открытость, внутренняя честность определяют достаточно выраженную рефлексивность, критичность, способность не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на ее значимость. Средними показателями выражена самоуверенность, сомнение, внутренняя напряженность находится в пределах нормы. По поводу ожиданий к себе можно сказать, что у женщин в обеих группах оно выражено средним

показателем – ожидается естественное внимание к себе и своим поступкам без преувеличения собственной значимости, но и без излишнего самоуничижения.

2. «Аутосимпатия». В группе женщин, родивших здоровых детей выражено очень высокое принятие собственного «Я», любовь к себе, осознание ценности для себя самой и себя для других. В отличие от первой группы, во второй группе женщин эти показатели выражены умеренно, адекватно. В то же время самопринятие в первой группе женщин выражено в большинстве своем средними показателями, а во второй высокими. Это означает, что согласия с собой в большей степени достигают женщины из второй группы, они принимают свои неудачи и ошибки более охотно, чем женщины из первой группы. Женщины обеих групп демонстрируют умеренную склонность к переменам, адекватно рефлексируют необходимость изменяться, не привязаны к собственным установкам и мнениям, их Я-концепция достаточно пластична. Этот факт может во многом объяснить неадекватное самоотношение – в сторону завышения самооценки – у женщин, родивших здоровых детей – вплоть до дезадаптации.

3. «Внутренняя неустроенность». Этот фактор связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Умеренное повышение по шкале конфликтность говорит о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения у женщин в обеих группах. Однако, в первой группе по этому показателю достаточно высокий процент женщин (48%), то есть половина, показали очень низкие значения, что свидетельствует о неадекватно высоком самоотношении вплоть до дезадаптации, требующей психологической коррекции. Дело в том, что на фоне достаточно высокого самоотношения женщин, родивших здоровых детей, резкое снижение по 8 и 9 шкале может быть связано с кризисной жизненной ситуацией экзистенциального характера – рождение ребенка, переход в новый социальный статус, незавершенная и несформировавшаяся адаптация к новому социальному функционированию. Удачное рождение здорового ребенка неадекватно завышает самоотношение женщин. Во второй группе женщин мы видим среднюю конфликтность и достаточно выраженные низкие и средние показатели по самопривязанности, что также указывает на неадекватно завышенное самоотношение женщин, но в отличие от первой группы, это только тенденция, которая не носит характер дезадаптации.

Практическая значимость полученных результатов чрезвычайно важна в социально-педагогическом и психологическом сопровождении как самих детей, родившихся с патологией, в процессе их адаптации и социализации на различных этапах онтогенеза, так и в психологической реабилитации самоотношения самих матерей, родивших детей с патологиями. Полученные данные могут быть использованы специалистами самых разных направлений – социальными педагогами, психологами, педиатрами.

Литература:

1. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. СПб.: КАРО, 2006.

2. Касьяник Е.Л., Макеева Е.С. психологическая диагностика самосознания личности. Мозырь: Содействие, 2007, с. 82.

3. Социальная педагогика. Под ред. В.А.Никитина. М.: ВЛАДОС, 2000, с.196.

Яковлева М.В.

*аспирант кафедры медицинской психологии и психофизиологии
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, РФ*

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЛЕЧЕНИЮ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Проблема изучения личности не теряет своей актуальности уже многие десятилетия, причем каждый новый этап в развитии психологической науки ставит перед исследователями новые вопросы.

Сегодня, когда разные научные области тесно переплетаются друг с другом, личность зачастую становится центральным понятием, объединяющим разные дисциплины при постановке исследовательских задач. Примером такого междисциплинарного сотрудничества может послужить интерес к личности на стыке психологии и медицины.

Подобные исследования вызваны в том числе запросами от медицинского сообщества, поскольку психический компонент во многих острых и хронических состояниях становится все более выраженным, а психогенный характер множества заболеваний подтверждается многочисленными исследованиями. В связи с этим изучение психологических аспектов и применение психологических методов неизбежно требуется для более эффективного лечения и восстановления, а также профилактики. Именно поэтому получаемые психологические данные всегда имеют высокую практическую ценность, позволяя судить об особенностях протекания различных психических процессов, о психологических особенностях испытуемых, что, в свою очередь, позволяет организовывать целенаправленную коррекцию.

Предметом пристального внимания как психологов, так и докторов всегда были отношения между врачом и пациентом, но в последние десятилетия изучение данного вопроса становится все более актуальным. Наблюдается большой процент отказа пациентов от лечения, особенно поддерживающего (долгосрочная терапия). Например, только 6% пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями (которые на сегодняшний день являются одной из ведущих причин смертности в развитых странах) выполняют рекомендации врача через 3 года с момента начала проведения терапии [3]. Такая неблагоприятная статистика привлекает внимание к проблеме приверженности лечению (в некоторых источниках – т. н. компла(й)енс).

В частности в кардиологии проблема приверженности поддерживающей терапии отчетливо прослеживается у пациентов, страдающих ишемической болезнью сердца, после операции коронарного шунтирования. В данном

конкретном случае проблема в значительной степени вызвана субъективным переживанием полного выздоровления после проведения операции. Однако неполное или неточное соблюдение врачебных рекомендаций в краткосрочном и долгосрочном послеоперационном периоде приводит к новой манифестации заболевания.

Неизбежно встает вопрос о том, существуют ли отличия в личности приверженного лечению пациента и неприверженного, какие психологические характеристики могут влиять на поведение больных и что вносит особый вклад в выбор стратегии поведения: личностные особенности, когнитивные и ценностные установки, влияние предыдущего опыта и т. д. На сегодняшний день существуют противоречивые данные о значимости личностно-психологического фактора в формировании приверженности лечению: с одной стороны, он не определяет приверженность [5], а с другой – является наиболее значимым фактором, влияющим на ее формирование [1]. Таким образом, вопрос влияния личности на приверженность лечению остается открытым.

Опыт врачей свидетельствует о том, что применение одних экономических и организационных мер не решает проблему повышения приверженности лечению. В то же время доказали свою эффективность многопрофильные программы реабилитации, включающие просветительскую составляющую и индивидуальный подход к пациентам [2], что предполагает более активное подключение к этой работе психологов.

В связи со всем вышесказанным является актуальным дальнейшее изучение понятия приверженность, в частности конкретных психологических факторов, оказывающих на него влияние. В русле данного направления нам представляется целесообразным проведение комплексного исследования, имеющего целью сравнительный анализ психологических характеристик пациентов, страдающих ишемической болезнью сердца, перенесших операцию коронарного шунтирования [4]. Дополнительное изучение социально-демографических, эмоциональных, личностных особенностей пациентов может внести вклад в разработку проблемы приверженности лечению и позволит выработать рекомендации и коррекционные программы для психологической работы с неприверженными пациентами для дальнейшего их учета на всех этапах терапии.

Литература

1. Банщиков Ф.Р. Комплайенс в психиатрии: реальность и перспективы // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2006. Т. 3. №4. С. 60–68.
2. Лубинская Е.И., Николаева О.Б., Демченко Е.А. Сопоставление клинической и социальной эффективности кардиореабилитации больных, перенесших коронарное шунтирование. Экспериментальные исследования. Вестник Российской Военно-Медицинской Академии. 2012. №1 (37). С. 218–223.
3. Шальнова С.А., Деев А.Д. Характеристика пациентов высокого риска. Результаты эпидемиологической части научно-образовательной программы ОСКАР // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2006. №5. С. 58–63.

4. Яковлева М.В. Прогнозирование приверженности восстановительному лечению пациентов, страдающих ишемической болезнью сердца // Психология – наука будущего. Материалы V международной конференции молодых ученых 28-29 ноября 2013 года / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, К.Б. Зуев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 711.

5. World Health Organisation (2003): Adherence to longterm therapies, evidence for action. Geneva, 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://www.who.int/chp/knowledge/publications/adherence_report/en/ (дата обращения 28.01.2014).

Коломийченко Е.В.

*соискатель кафедры общей психологии и психологии развития
Южный федеральный университет,
г.Ростов-на-Дону, РФ*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕЙ ТЕЛЕСНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ Я-ОБРАЗА

В современном обществе и культуре преобладает представление о том, что внешняя привлекательность и телесная красота являются важными условиями личностной, профессиональной, социальной успешности. Данные представления наряду с эталонами красоты диктуются средствами массовой информации и учреждениями, предлагающими услуги в области индустрии красоты, здоровья и моды. Практически речь идет о том, что человеческая телесность определяет привилегированное положение в современном обществе. Таким образом, в условиях искусственного завышения значимости человеческого тела рождается потребность в формировании красивого тела. Прослеживается явная тенденция роста потребления услуг, ориентированных на удовлетворение этой потребности: спортивные секции и залы, домашние тренажеры, учебная литература, диетическое питание, услуги по коррекции фигуры самыми разнообразными методами. Всплеск интенсивного развития телесно ориентированных социальных практик связан с трудностями современного человека в формировании отношений между собой и своим телом. Для мужчин и женщин решающую роль в повышении значимости телосложения играет именно восприятие своего тела и отношение к нему, а не реальные параметры. Это предполагает необходимость изучения психологических оснований, влияющих на формирование представления человека о своем теле.

Чрезвычайно актуальным сегодня представляется процесс формирования когнитивной составляющей Я-образа у молодых людей и девушек посредством самовосприятия и самооценки. Предметом такого восприятия является, прежде всего, физическая телесность, а также способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений [1]. На основе Я-концепции индивид строит взаимодействие с другими людьми и с самим собой.

В исследованиях самосознания и Я-концепции отечественные и зарубежные психологи называют Я-физическое источником (Бернс Р.), базисом (Налчаджян А.А.) развития Я-концепции, одним из факторов (Чеснокова И.И., Мерлин В.С.), звеньев самосознания (Мухина В.С.). Однако, подчеркивая значимость Я-физического как основы для развития самосознания и формирования Я-концепции, исследователи недостаточно раскрывают функции Я-физического в самосознании взрослого человека.

Нами было проведено исследование, которое касалось нескольких групп испытуемых: респондентов, занимающихся спортом профессионально, а именно черлидингом, респондентов, «приобщенных» и «не приобщенных» к физической культуре и спорту. Под «приобщенными» мы подразумеваем респондентов, которые регулярно (не менее трех раз в неделю) имеют физическую нагрузку, занимаются каким-либо видом спорта на любительском уровне, интересуются результатами и достижениями спортсменов и спортивных команд, знают специфику видов спорта. Под «не приобщенными» мы понимаем респондентов, не занимающихся видами спорта и не интересующихся спортом и здоровым образом жизни.

Первично нами был проведен скрининг и выделены две возрастные группы - группа юношей и девушек от 14 до 21 года, и группа мужчин и женщин от 22 до 45 лет. Применялась разработанная нами анкета для исследования отношения респондентов – не профессиональных спортсменов – к спорту и здоровому образу жизни. В результате были получены две неравные группы: 60 % - «приобщенные», 40 % - «не приобщенные» к физической культуре и спорту. Далее мы исследовали самоотношение респондентов по следующим шкалам: внутренняя честность (открытость), самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я (отраженное самоотношение), самооценку, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение, самоуважение. Всего было исследовано 28 взрослых и 27 молодых респондентов. Интерес данной работы затрагивает результат исследования самоотношения у респондентов второй возрастной группы.

Результат исследования показал, что 30 % приобщенных к физической культуре и спорту респондентов имеют высокий позитивный уровень самоотношения и адекватности самооценки, так как у них выражены средние значения по всем шкалам. Высокие показатели свидетельствуют о высокой рефлексии переживания собственного Я как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность и жизнедеятельность, чувства, что судьба находится в собственных руках, о том, что жизнь и деятельность человека способны вызвать уважение других. Эмоциональная и когнитивная оценка и принятие себя так же адекватно высоки. Им свойственна низкая внутренняя конфликтность. 30 % показали также позитивный уровень самоотношения, так как имеют высокие значения по шкалам самопринятие, зеркальное Я и саморуководство и средние значения по шкале самоуверенность, низкие значения по шкале открытость.

Негативное самоотношение и неадекватную самооценку показали 40 % респондентов «не приобщенных» к физической культуре и спорту, так как у

них выражены или крайние низкие показатели или крайне высокие показатели по всем шкалам. Низкий уровень самопринятия и самоуважения указывает на низкие значения по шкале самопринятие, зеркальное Я, саморуководство, самоуверенность, самооценочность и высокие значения по шкалам открытость, самоуверенность, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение. Эти показатели указывают на высокий уровень внутриличностной неудовлетворенности, конфликтности, отсутствие самоуважения и самопринятия, либо, наоборот, неадекватно завышенных, с точки зрения данного человека.

Таким образом, когнитивное моделирование представления личности о своей телесности как составляющей Я-образа может осуществляться через формирование позитивного самопринятия и самоуважения индивида, приобщенного к физической культуре и спорту.

Литература:

- 1) Колядин А. П. Подходы к изучению «Я-концепции» в психологической науке// Серия «Гуманитарные науки». — 2005. — № 1).
- 2) Реан А.А. Психология личности. СПб, 2004.

Котельникова Ю.А.

*Санкт-Петербургский государственный университет, аспирант.
г.Санкт-Петербург, РФ*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ СТРЕМЛЕНИЙ С ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ.

Психологическая наука на современном этапе развития имеет все необходимые условия и возможности для проведения комплексного анализа психологических характеристик, обращаясь как к наследию отечественных классиков психологии, так и к работам зарубежных психологических школ. Данная тенденция позволяет развивать идеи научных школ, освещая их наиболее полно и системно. В рамках данной работы мы обратились к анализу категории жизненных стремлений [6] в их взаимосвязи с рефлексивностью [2] и временной ориентацией личности [3, 5].

Раскрытие содержания категории жизненных стремлений в рамках данной работы отсылает нас к теории самодетерминации (Self-Determination Theory) Эдварда Деси (Edward L.Deci) и Ричарда Райана (Richard M.Ryan) [6]. Авторы теории согласны с выделением двух типов мотивации: внешней, когда источник активности субъекта деятельности находится вне его самого, и внутренней, в случае которой деятельность является самоцелью и ее источник находится внутри личности субъекта. Данное разделение послужило причиной выделения двух групп жизненных стремлений – внутренние и внешние. К внутренним стремлениям они отнесли личностный рост, стремление к любви и привязанности, служение обществу и здоровью, определив данную группу как жизненные цели, обеспечивающие удовлетворение базовых психологических потребностей, а также способствующие личностному росту и психическому здоровью. Вторая группа стремлений – внешние – включает материальное

благополучие, социальное признание посредством популярности (или известность) и физическую привлекательность (или внешность). Внешние стремления являются средствами достижения внешних по отношению к личностному Я целей, они имеют лишь внешние атрибуты благополучия и признания и не ведут к личностному росту. Оценка и достижение их зависит от реакций других людей [7].

Жизненные стремления непосредственным образом связаны со смысловой сферой личности. Под смыслом мы, вслед за А.Н.Леонтьевым, понимаем отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению). Процесс становления личности есть процесс становления связной системы личностных смыслов [4]. По его мнению, структуру личности можно представить в виде устойчивой конфигурации главных, внутри себя иерархизованных, мотивационных линий, которые образуют психологический профиль личности [4]. Жизненные стремления человека как раз являются отражением данной мотивационной структуры. Их внешняя направленность в меньшей степени способствует смыслопорождению, поскольку является средством достижения внешних целей, которые не связаны с личностным Я. Внутренние же стремления представляют собой осмысленные и принятые в качестве личностно значимых условия функционирования человека.

Тесная взаимосвязь смысловой организации личности, как интегральной ее характеристики, с жизненными стремлениями обуславливает их связь с временными ориентациями личности. В соответствии со смысловой насыщенностью жизни человека строится временная организация личности. При этом пространство смыслов распределяется во времени так, что можно отмечать ориентацию личности на прошлое, настоящее или будущее.

Курт Левин использовал понятие временной перспективы как существующую в данный момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого [3]. В более поздних работах К.Левин разрабатывает модель жизненного пространства, которая рассматривает влияние как прошлого опыта, так и планов на будущее и на стоящее поведение человека. Ж.Нюттен разделяет понятие «временной перспективы» [5]. Опираясь на идеи К.Левина, Ф.Зимбардо принимает тезис о влиянии прошлого и будущего на настоящее человека. В отечественной психологии В.И.Ковалевым, К.А.Абульхановой и Т.Н.Березиной разрабатывается понятие «временной трансперспективы», под которой понимается «способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни» [1].

Временная перспектива имеет непосредственные связи с другими конструктами, такими как достижение, постановка целей, рисковое поведение, поиск новых ощущений и др. Люди, ориентированные на достижение жизненных целей и стремлений, которые отражают глубинные установки Я (внутренние стремления), будут принимать себя и искать смыслы во всех

событиях своей жизни, извлекать опыт из прошлого и строить свое будущее в соответствии с внутренними стремлениями. Люди которые склонны наполнять свою жизнь внешними по отношению к их Я целями и стремлениями будут стремиться ситуативно удовлетворить возникающие у них желания здесь и сейчас. Процесс осмысления своей жизни не является главенствующим, поскольку основное для таких людей – получение внешних благ, которые, как они полагают, будут выступать средством их признания в обществе.

Жизненные стремления личности есть отражение его внутреннего мира, осознание которого самим субъектом представляется важным как в отношении принятия им себя, так и с позиции возможной переоценки своих жизненных позиций. Здесь главенствующим оказывается понятие рефлексивности. А.В.Карпов определяет рефлексивность как синтетическую психическую реальность, которая может выступать как психический процесс, свойство и состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них. Пространство психического, как считает А.В.Карпов, – это система координат – процессы, свойства, состояния и время. Системность данного понятия проявляется в его связях с временными ориентациями личности, осмысленностью жизни и жизненными стремлениями как состояниями [2]. С помощью рефлексии мы способны осознавать события на шей жизни, наделяя их смыслом. Рефлексивность, рассматриваемая как механизм самосознания, необходима для поиска смысла. В связи с чем ориентация на внутренние стремления, как содержания личностных смыслов, будет связана с высокими уровнями рефлексивности и осмысленности жизни.

Теоретические представления о взаимосвязи жизненных стремлений с временной ориентацией и рефлексивностью личности были подтверждены в ходе ряда исследований, проведенных нами на базе Курского государственного медицинского университета. Взаимосвязь жизненных стремлений с временными ориентациями личности проявляется в следующем. Люди, ориентированные на внутренние стремления, склонны позитивно воспринимать все аспекты временной перспективы, прошлое, настоящее и будущее. Причем, подобная ориентация способствует осмыслению своего настоящего и будущего, извлечению опыта из прошлого (положительная связь с позитивным прошлым и отрицательная с негативным прошлым). В случае же преобладания внешних стремлений в картине личности отмечается ориентация на гедонистическое настоящее, что может быть связано со стремлением людей, имеющих данную ориентацию, к сиюминутным удовольствиям, внешним наградам и удовлетворению возникающих желаний здесь и сейчас. Причем люди, стремящиеся к богатству, не склонны рассматривать свое настоящее как фаталистическое и имеют выраженную ориентацию на будущее, как и в случае стремления к известности. В случае стремления к известности и привлекательной внешности отмечается переживание прошлого как позитивного, что может быть обусловлено восприятием себя в прошлом как «молодых» и имеющих широкий круг знакомств (однако, отношения в этом случае могут быть неглубокие и незначимые).

Направленность человека на внутреннее стремление к отношениям связано с высоким уровнем рефлексивности, в то время как стремление к богатству, относящееся к группе внешних стремлений, имеет отрицательную корреляцию с рефлексивностью, что свидетельствует о том, что ориентация на данное стремление связана с низким уровнем рефлексивности. Данные результаты могут быть объяснены тем, что высокий уровень рефлексивности, как механизма поиска смысла, в случае преобладания внутренних стремлений связан с высокой осмысленностью жизни, самопознанием себя как личности. Стремление же к внешним явлениям (например, к материальному достатку) не способствует осмыслению себя как личности, а лишь позволяет стремиться к внешним благам.

Литература

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001;
2. Карпов А.В. Психология рефлексорных механизмов деятельности [Текст] – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.- 421 с.;
3. Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. — СПб.: Речь, 2000;
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во Политиздат, 1975;
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Авторский сборник – М.: Смысл, 2004, 608 с.;
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268;
7. Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.

Мануйлова О.В.

*студентка 5 курса факультета психологии ЮФУ
Южный федеральный университет,
г.Ростов-на-Дону, РФ*

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛА ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Взаимодействуя с одаренными детьми и подростками в условиях модернизации образовательного пространства важно помнить не только о психолого-педагогическом сопровождении самих этих детей, но и о помощи родителям, учителям, педагогам системы дополнительного образования и множеству других специалистов, работающих с этими детьми. Также важным направлением в работе с одаренными является объединение усилий различных социальных институтов (школа, СУЗ, ВУЗ, дополнительное образование), подготовка преемственности и непрерывности работы, оказание психолого-

педагогической и учебно-методической поддержки преподавателям, специалистам, работающим в системе взаимодействия учреждений высшего и общего образования. При Южном федеральном университете создан центр по работе с одаренными детьми, подростками и лицами юношеского возраста с целью оказания психологического сопровождения одаренным на разных этапах развития. Очень важной частью работы этого центра является создание интерактивного ресурса - Портала поддержки одаренных детей ЮРЦО (Южного Российского центра развития одаренности). Диагностика видов одаренности, уровней развития и проблемных зон одаренного ребенка является неотъемлемой частью общей работы портала и психолого-педагогического сопровождения.

Диагностика одаренности является комплексной задачей. Под комплексным подходом понимается:

1. Применение нескольких стандартизированных методик диагностики одаренности.

2. Основные психолого-педагогические методы, напрямую не связанные с диагностикой одаренности: наблюдение, беседа, диагностика личностных особенностей.

3. Долговременность исследования одаренности, которая включает 4 основных этапа: «Этап предварительного поиска», «Этап оценочно-коррекционный», «Этап самостоятельной оценки», «Этап заключительного отбора».

4. Участие нескольких «экспертов» в диагностике одаренности: педагоги, психологи, социальные педагоги, родители, сами дети и подростки.

Говоря о диагностике одаренности подростков и лиц юношеского возраста, следует помнить о возрастных особенностях и характере взаимоотношения с данными респондентами. Одаренные дети сами по себе имеют тонкую психологическую организацию, которая делает непростым характер взаимоотношения с ними, но в условиях подросткового кризиса и юношеского самоопределения взаимодействовать с одаренными детьми еще более тяжело и более ответственно. Исходя из этих возрастных особенностей, можно сформулировать основные принципы и рекомендации по диагностике одаренных подростков и лиц юношеского возраста. Взаимодействовать по принципу подачи «обратной» связи и «активного слушания»:

1. Использовать «подстройку» (поза, голос, жесты, дистанция).
2. Строить доверительные отношения (принцип добровольности, контакт глаза-в-глаза).
3. В два раза больше слушать, чем говорить.
4. Давать возможность высказаться.
5. «Слона не съесть одним куском» - дозировать информацию.
6. Выбирать место и время для подачи обратной связи.
7. Не критиковать в присутствии сверстников – это ведет к снижению самооценки.
8. Создавать зону «ближайшего развития», дробить сложные задачи на ряд более мелких и достижимых – это дает возможность не «сбивать»

уровень притязания, что особенно актуально для одаренных подростков и лиц юношеского возраста.

9. Критиковать поведение, а не личность.

10. Никогда не навязывать «свое участие», предлагать помощь («если ты захочешь поговорить об этом, ты всегда можешь обратиться ко мне»).

11. Давать информацию, способствующую развитию рефлексии у подростков и лиц юношеского возраста.

Принципы диагностики:

1. Фиксировать антропометрические данные, дату и время.

2. Четко знать название и цель диагностики, писать вывод по диагностике, который является ответом на поставленный вопрос.

3. Четко давать инструкции, как предложено в методике, не изменять процедуру сбора информации.

4. Никогда не отвечать на вопросы вместо диагностируемого, чтобы не спровоцировать ненужную установку.

5. Никогда не интерпретировать полученные результаты, исходя из собственного мнения или опыта. Только опираясь на материал методики.

6. Работать только с тем эмпирическим материалом, который был получен в ходе диагностики. Нельзя «домысливать» полученную информацию.

7. Проводить диагностику одной и той же формы одаренности несколько раз в разное время суток, в разные периоды времени. Средние показатели считать оптимально адекватными.

Особенности диагностики одаренных детей, подростков и лиц юношеского возраста были помещены в диагностический модуль портала поддержки одарённых детей ЮРЦРО, были представлены материалы по 6-ти основным направлениям диагностической одаренности: «Диагностика предметной одаренности» - под которой понимается развитие уникальных способностей учащегося в определенных сферах знаний – математическая, физическая, гуманитарная, химико-биологическая и т.д., «Художественно-эстетическая одаренность», «Технологическая одаренность». Все тесты представлены для младшего, школьного и юношеского возрастов, для педагогов, родителей и заинтересованных в работе с одаренными детьми специалистов в системе взаимодействия учреждений высшего и общего образования.

В результате апробации диагностического модуля было проведено тестирование более 100 человек по представленным видам одаренности и около 88 человек прошли опрос о своевременности и необходимости функционирования модуля. Были получены следующие результаты:

- 100% респондентов сообщили, что такой модуль необходим и является своевременным, представленные инструкции по работе с конкретными методиками и по диагностическому модулю в целом их удовлетворяют;

- 90% считают, что необходимо расширить, дополнить представленную диагностическую базу;

- 80% изъявили желание сотрудничать с Южным центром поддержки одаренных детей через созданный портал;

- 10% - внесли предложение дать больше наглядности в диагностическом модуле.

Такой несложный мониторинг показал своевременность и необходимость создания портала по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей, подростков и лиц юношеского возраста в системе взаимодействия учреждений высшего и общего образования, а также необходимость проведения самой диагностики видов одаренности с учетом не только возрастных особенностей, но и особенностей самих одаренных детей, их уровня и темпов развития, необходимость использовать в последствии результаты диагностики для создания наиболее оптимальных условий для дальнейшего развития детей, подростков и лиц юношеского возраста специалистами различных социальных институтов, в которых происходит обучение и социализация одаренных респондентов.

Литература:

- 1.Петровский А. В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 1998. - 512 с.
- 2.<http://talant-portal.sfedu.ru/> Портал поддержки одаренных детей ЮРЦРО

Мурчакова О.В.

*магистр кафедры дошкольного образования
Череповецкий Государственный Университет
г. Череповец, РФ*

Тимошина Е. И.

*канд. педагог. наук, доцент кафедры дошкольного образования
Череповецкий Государственный Университет
г. Череповец, РФ*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Застенчивость - это особенность, характерная для многих людей, как детей, так и взрослых. Как правило, застенчивость, как характеристика поведения, начинает складываться в дошкольном возрасте. С течением времени её проявления становятся более устойчивыми и распространяются на всю коммуникативную сферу человека. Эту черту можно назвать наиболее распространенной причиной возникновения коммуникативных трудностей. Застенчивые люди испытывают большие трудности в установлении межличностных контактов; пассивны в деятельности и жизнедеятельности в целом; чрезмерно озабочены оценкой себя другими людьми; более зависимы от других, ранимы, внушаемы, поддаются давлению со стороны окружения. Эти особенности, присущие застенчивым людям, делают их очень уязвимыми в условиях современной жизни. Застенчивость затрудняет их адаптацию в обществе.

В зарубежной психологии проблему застенчивости исследовали такие ученые, как Ф. Зимбардо, Д. Филдипс, Р. Кеттел, Д. Дениелс, С.Суоми, Д.Каган и другие. Психологи утверждают, что застенчивость - это симптом,

внешнее проявление глубинного бессознательного конфликта. Фрейд - основатель психоанализа, психические расстройства рассматривал как дисгармонию между Ид (Оно), Эго (Я) и Супер Эго (Сверх Я) - тремя основными компонентами личности. В этих терминах застенчивость расценивается как некоторый симптом неудовлетворённого эдипова комплекса [2, с. 28]. Социологи связывают застенчивость с чувством личного неблагополучия. Вместе с тем все психологи отмечают связь застенчивости с особенностями самосознания ребенка и связанного с ним отношения к людям: неуверенность в себе, отрицательная самооценка, недоверие к окружающим [3, с.28].

В зарубежной психологии следует особо отметить исследования Ф. Зимбардо. Это явление он называет социальным - заболеванием, последствия которого могут быть самыми разрушительными. По словам Ф. Зимбардо, застенчивость - это «комплексное состояние, которое проявляется в разнообразных формах: это может быть и легкий дискомфорт, и необъяснимый страх, и даже глубокий невроз» [1].

Как отдельное самостоятельное свойство личности, застенчивость в отечественной психологии практически не изучалась, за исключением нескольких работ И.С. Кона, А.Б. Добрович, В.Н. Кунициной, Н.В. Шингаева, Е.Н. Бойцовой, Л.Н. Галигузовой, Т.Л.Шишовой.

Л.Н. Галигузова, изучавшая проявления робости и стеснительности у детей среднего и старшего дошкольного возраста, рассматривает застенчивость «как один из видов амбивалентного (противоречивого) отношения ребенка к другим людям и к самому себе, которое проявляется в общении и в межличностных отношениях» [2, с.28].

Были выделены четыре основные причины застенчивого поведения детей:

первая - и наиболее распространенная причина - отношение ребенка к оценке взрослым (как реальной, так и ожидаемой) его деятельности в целом или отдельных действий. У застенчивых детей наблюдается обостренное восприятие и ожидание оценки;

вторая причина - собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям вне зависимости от оценок взрослого. Ребенок ведет себя застенчиво в ситуациях ожидания неуспеха в деятельности;

третья причина - общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, а в целом - оказаться в центре внимания.

четвертая причина отражает особую, характерную для застенчивых детей потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства. Эта потребность действует одновременно с доброжелательным отношением ребенка ко взрослому, желанием общаться с ним. У пяти, шестилетних детей в разных вариантах внеситуативно-личностного общения такая причина застенчивости встречается чаще всего [2, с. 34].

Все проявления застенчивости принято подразделять на *внешние* (поведенческие) - человек неохотно вступает в контакт с посторонними людьми; избегает смотреть в глаза; стесняется начать и поддержать беседу; не задает вопросов, на заданные вопросы отвечает с видимой неохотой, тихим голосом; *внутренние* (психоэмоциональные); *физиологические* - учащенный пульс и сердцебиение, потоотделение, покраснение кожных покровов [1].

Далее рассмотрим, проявления застенчивости у детей дошкольного возраста:

Застенчивость проявляется в поведении ребенка (ребенок держится в стороне от детских игр, хотя игра явно его интересует, наблюдает за играющими, но не решается присоединиться).

В большинстве случаев ребенок хочет общаться с другими людьми, но испытывает при общении большой дискомфорт, не знает, как этого избежать, из-за чего ему приходится подавлять свои желания и скрывать свои возможности.

Задания взрослого выполняет не с первой попытки или робко отказывается выполнять какие-либо действия.

Если взрослый задает вопрос - ребенок отвечает неуверенно, тихим голосом, шепотом или не отвечает совсем.

Во время проведения детских утренников или других массовых мероприятий ребенок может быть хорошо подготовлен, но выученное стихотворение рассказывает скороговоркой, тихим голосом или шепотом, иногда совсем отказывается, и сам при этом очень расстраивается.

Наиболее сильно застенчивость проявляется при освоении детьми новых сфер деятельности; при поступлении в ясли, детский сад или школу. Переход ребенка из одной среды в другую, изменение окружающих условий заставляет детей чувствовать себя неуверенно, дети зачастую боятся проявить незнание или неумение и стесняются в этом признаться, затрудняются попросить помощь.

Важной особенностью застенчивых детей является склонность к внутреннему способу выражения эмоций, сдержанность в их внешних проявлениях. Такие дети почти никогда громко не смеются и не плачут.

Застенчивый ребенок затрудняется устно проявлять свои умственные способности, затрудняется с ответами, что производит впечатление незнания и неумения. Тем не менее, застенчивые дети не хуже других справляются с разного рода заданиями и всё же при выполнении их ведут себя особым образом. Малейшее порицание может вызвать у него робость и смущение, тормозит деятельность, а иногда приводит к её прекращению.

Как правило, застенчивый ребёнок считает себя очень хорошим, самым лучшим, то есть отношение у него к себе как личности самое положительное. Ему представляется, что другие относятся к нему хуже, чем он сам относится к себе. С возрастом у застенчивого ребёнка наблюдается тенденция к разрыву в оценке себя самим и другими людьми. Дети продолжают высоко оценивать себя, но всё ниже с точки зрения взрослых - родителей и воспитателей. Сомнение в положительном отношении к себе других людей вносит

дисгармонию в самоощущение ребёнка, заставляет его мучиться сомнениями относительно ценности своего Я [4, с.197].

Таким образом, мы выделили основные особенности проявления застенчивости у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности. Следовательно, основная задача педагога и родителей увидеть данные проявления у детей и помочь им преодолеть застенчивость.

Литература

1. Богачкина Н.А., Сиренко Р.Н., Как преодолеть детскую застенчивость: Академия развития, 2007. - 224 с.
2. Галигузова А.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии - 2000 - № 5 - с.28-38.
3. Галигузова Л.Н. Застенчивый ребёнок// Дошкольное воспитание. - 2000 - № 4.- с. 116-121.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 256 с.

Оганесян Н.Ю.

*к.психол.н., зав. кафедрой танцевально-двигательной терапии
Институт практической психологии «ИМАТОН»;
мед. психолог, танцевальный терапевт
СПб ГКУЗ Психиатрическая больница № 6 (стационар с диспансером)
СПб ГКУЗ Клиника неврозов им. И.П. Павлова
г. Санкт-Петербург, РФ*

Риковская В.Б.

*преподаватель кафедры танцевально-двигательной терапии
Институт практической психологии «ИМАТОН»;
мед. психолог, танцевальный терапевт
СПб ГКУЗ «Городская психиатрическая больница №3
им.И.И.Скворцова-Степанова»
г. Санкт-Петербург, РФ*

РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОГРАММЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

В Санкт-Петербурге разработана и успешно применяется программа переподготовки «Танцевально-двигательная терапия: теория и практика». Первые выпускники этой программы получили дипломы в ИДО РГПУ им. А.И.Герцена более семи лет назад и пришли работать в психиатрические и соматические стационары и диспансеры, общеобразовательные и коррекционные школы Санкт-Петербурга [1, стр. 366; 2, стр. 40; 3, стр. 266; 4, стр. 109; 5, стр. 101]. Полученные знания и приобретенный опыт позволили им стать преподавателями программы переподготовки по танцевально-двигательной терапии в ИПП «ИМАТОН», где в настоящее время проводится

этот курс. За последние несколько лет дипломы на право проведения танцевально-двигательной терапии получили уже 56 специалистов, которые работают на всей территории нашей страны от Петропавловска-Камчатского и Благовещенска до Петрозаводска и Архангельска, а также в Эстонии.

В учебный план программы «Танцевально-двигательная терапия: теория и практика» включены практикумы, учебно-практические семинары и лекционные занятия. Все обучение можно разделить на три больших блока: 1. Теоретические и методические основы ТДТ; 2. Танцевально-двигательный практикум с отработкой профессиональных навыков ТДТ; 3. Использование ТДТ в различных областях психологической практики. Богатый практический опыт преподавателей позволяет поэтапно формировать у студентов необходимые для танцевального психотерапевта профессиональные навыки. Например, такие, как постановка психотерапевтических целей и задач в зависимости от имеющегося психического или соматического заболевания, запроса клиента, подбор наиболее эффективных методов и профессиональное исполнение технических приемов танцевально-двигательной терапии.

Следует отметить, что техники работы танцевального терапевта с больными ДЦП, аутизмом, ЗПР, нарушениями слуха и зрения, психотическими пациентами и клиентами, не имеющими серьезного психического расстройства, различаются в постановке целей, задач и методик работы [7, стр. 133-137; 8, стр. 70-73]. Так, например, такая техника как свободный (импровизационный) танец часто может быть просто неприменима в психотерапии некоторых клинических групп пациентов. В таком случае акцент делается в большей мере на психомоторную составляющую танцевально-двигательной терапии.

Практические навыки танцевально-двигательной терапии передаются из рук в руки между студентом и танцевальным терапевтом-преподавателем, во время совместной тренировки техник невербального кинестетического присоединения. В первую очередь к таким техникам относится кинестетическая эмпатия [8, стр. 68]. Она включает в себя: диагностику особенностей движений и координации, присоединение к партнёру (пациенту/ клиенту) через моторику, поиск индивидуальных моторно - эмоциональных движений партнёра (пациента/ клиента), исследование психологических особенностей партнёра (пациента/ клиента) через двигательные функции с последующим выходом на мишени психотерапии. Большое время в учебном процессе уделяется развитию навыков групповых танцевальных импровизаций и их анализа в контексте группового взаимодействия и т.д.

Отдельно необходимо сказать о системе оценки динамики танцевально-двигательной терапии. В зависимости от цели исследования могут применяться разные психологические тесты. Однако диагностический инструментарий может быть направлен на исследование изменений не только психологических особенностей, но и психомоторных. Танцевально-двигательная терапия – это, прежде всего, работа с моторикой. Нами применяются апробированные всеми выпускниками Санкт-Петербургской школы танцевальной терапии методики «Анализ телесного компонента интеллекта» и «Телесный анализ» Н.Ю.Оганесян [6, стр. 178]. Таким образом, на сегодняшний день танцевальные

терапевты уже имеют специфические экспериментальные методики исследования психомоторики, что позволяет получать дополнительную диагностически значимую информацию, лежащую вне рамок обычной психологической диагностики.

Резюмируя необходимо отметить, что подготовленные нами профессиональные танцевальные терапевты обладают специальными методиками, навыками и знаниями, которые позволяют им эффективно работать индивидуально и в группе с разными категориями пациентов и клиентов в психиатрических и соматических стационарах, социально-реабилитационных центрах, психоневрологических диспансерах, школах для детей с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, а также в общеобразовательных школах и частной практике. Представители Санкт-Петербургской школы занимаются научными исследованиями особенностей применения танцевально-двигательной терапии, участвуют в российских и зарубежных конференциях с докладами и мастер-классами [9].

Литература

1. Оганесян Н.Ю., Толошинова Д.Ю., Риковская В.Б. Развитие танцевальной терапии в психиатрических стационарах Санкт-Петербурга // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: Труды Четвёртой Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. СПб.: Вести, 2009. 572с. Стр. 365-367.

2. Толошинова Д.Ю. «Применение техник индийского классического танца в танцевальной терапии детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата». Вестник психотерапии, Санкт-Петербург, 2009 г, 29 (34), с.40-47.

3. Андреева М.А., Оганесян Н.Ю. Танцевально-двигательные тренинги детей школьного возраста как психологическая составляющая телесного здоровья // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: Труды Четвёртой Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. СПб.: Вести, 2009. 572с. Стр. 266-268.

4. Елисеева М.В. Применение методов танцевально-двигательной терапии в работе школьного психолога. Материалы международной научно-практической конференции "Клиническая психология: теория, практика. обучение" - СПб.: ООО "СЕНСОР", 2010. - 173 с. стр 109 - 111.

5. Оганесян Н.Ю., Ильина Д.В. Танцевальная психотерапия больных психосоматическими заболеваниями // Журнал ВАК. Ученые записки СПбМУ им.И.П.Павлова, Изд-во: СПбГМУ СПб.: Т XVII № 2, 2010. Стр. 101 - 102.

6. Оганесян Н.Ю., Толошинова Д.Ю., Риковская В.Б. Телесный анализ в танцевальной психотерапии больных шизофренией как метод диагностики психических состояний. Актуальные проблемы военной психиатрии/материалы всероссийской юбилейной научно-практической конференции.- СПб.:ВМЕДА.- 2011.-266с., стр.178

7. Оганесян Н.Ю. Танцевальная психотерапия невротических расстройств (особенности проведения). Современные методы психотерапии [Текст]: материалы ежегод. научн.- практ. симп./ под ред. С.А. Осиповой, В.П.

Курпатова; СПб. мед. акад. последипл. образ. – СПб.: СПбМАПО.2011.-220с., стр.133-137

8. Н.Ю. Оганесян, Д.В. Назарова, А. В. Полярина, Е.В. Попова, Д.С. Михайлова, Опыт применения техник танцевально-двигательной терапии у детей и подростков различных нозологических групп", Вопросы психического здоровья детей и подростков" 2012(12) с.67-75.

9. www.spbadmt.ru Сайт Санкт-Петербургской ассоциации танцевально-двигательной терапии

Пахомова А.М.

*аспирантка кафедры «Возрастная психология»
Московский Городской Психолого-педагогический Университет
г. Москва, РФ*

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕРБАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

Данная статья посвящена анализу формирующего этапа исследования динамики соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления подростков в условиях ненаправленного и организованного развития. Проведенный ранее этап изучения динамики компонентов в условиях стихийного формирования позволил выделить факторы, влияющие на их соотношение: интеллектуальное развитие (индивидуальный внутренний фактор), специфические условия обучения (внешний, средовой). Последующее сравнение динамики преобладания компонентов творческого мышления у учащихся различных общеобразовательных программ подтвердило значимое влияние содержания обучения на уровень развития обоих компонентов [5]. Возникла задача изучения возрастной динамики развития компонентов творческого мышления в условиях проведения специальных программ, построенных на различных теоретических основаниях и использующих различный стимульный материал (вербальный и невербальный). Такое формирование направлено на выявление наличия или отсутствия взаимосвязи между компонентами (за счет возникновения или отсутствия переноса развивающих воздействий с компонента, непосредственно задействованного в работе, на другой); обнаружить такие приемы и средства работы, использование которых стимулирует развитие обоих творческих компонентов и не зависит от материала формирования. При создании развивающих программ мы опирались на положение о том, что развитие творческого мышления связано с усвоением особых способов и средств (образных и вербальных), которые перестраивают саму психическую функцию. В этой публикации описана программа, направленная на овладение детьми такими способами работы с вербальным материалом, которые стимулируют словесное творчество, которое понимается как одно из проявлений творческого мышления. Творческий характер речевого акта обеспечивается такими его свойствами как: подвижность, изменчивость, способность включения различных словесных

форм для изложения мысли [7, с. 90], которые приняты в данной программе в качестве критериев подбора материала заданий.

Принципы организации обучения:

1. все задания даются детям в вербальном плане, без наглядной опоры;
2. приемы вербального анализа специально не «открываются» учащимся, их использование проходит на интуитивном уровне;
3. материал заданий опирается на подключение жизненного опыта детей
4. работа над половиной заданий идет в групповой форме. Учащиеся, имеющие трудности, слыша ход рассуждений более успешных сверстников, легче овладевают вербальными творческими средствами.
5. для повышения продуктивности мышления при выдвижении идей используются правила «мозгового штурма» А. Осборна. Это активизирует учащихся с высоким уровнем тревожности, часто отмалчивающихся из-за боязни критических замечаний.
6. задания программы направлены на одновременное развитие нескольких средств вербального творчества.
7. программа предусматривает увеличение самостоятельности при составлении сравнений, поощрение инициативы в выборе признаков, подлежащих сравнению, переход от внешнего контроля оригинальности вербального продукта (осуществляемого взрослым) к самоконтролю;

Способы работы с вербальным материалом, заложенные в заданиях программы:

1. Словесный анализ понятийных признаков предметов, обобщение и абстрагирование признаков. Это умение выделять множество возможных признаков, разделять их на взаимосвязанные элементы, систематизировать по степени обобщенности и значимости, относить один и тот же признак предмета к значимым или второстепенным в зависимости от цели деятельности; использовать прошлый опыт, преобразовывать его для усвоения нового; видеть как устойчивые, так и неожиданные признаки и функции. Учащиеся используют имеющиеся в активном и пассивном словарном запасе понятия применительно к различным объектам, представленным в речевом плане. Этот вид речемыслительных операций Т.Н. Ушакова называет «актуальным именованием», когда говорящий решает задачу выбора словесного средства для выражения своей мысли среди множества имеющихся вариантов. Применение известных слов для передачи нового содержания превращает именование в творческий акт [6, с. 43].

2. Расширение семантических полей понятий (за счет активизации использования слов). Под семантическим полем понимается ряд слов объединенных общим (интегральным) семантическим признаком; это слова, имеющие некоторый общий неординарный компонент значения. В работах разных авторов показано, что для носителя языка семантическое поле представляет собой интуитивно понятную психологическую реальность, отдельные единицы которой связаны различными семантическими отношениями и образуют языковую систему. Семантические поля возникают благодаря присутствию в языке различных семантических групп и возможности

вхождения языковых единиц в одну или несколько таких групп [2]. Например, существительное «жизнь» одновременно входит в семантические поля «физиологическое существование человека», «совокупность всего пережитого» и «жизненная сила, энергия».

Расширение семантических полей понятий как способ работы с вербальным материалом направлен на понимание того, что слово может иметь несколько значений (может быть отнесено к разным семантическим полям).

3. Смена контекста (включение слов в различные ситуации). Под контекстом мы понимаем такое окружение понятия, в котором оно реализует своё значение за счет включения в общий смысл фрагмента. В зависимости от функций выделяются несколько типов вербального контекста: разрешающий (в нем смысл понятия трактуется однозначно), поддерживающий (относится к терминам в научном и научно-техническом тексте), погашающий (понятие используется в нетипичном значении), компенсирующий (контекст облегчает правильное понимание смысла высказывания при отсутствии какого-либо легко подразумеваемого слова), интенсифицирующий (понятие одновременно предстает сразу несколькими значениями). Задания программы предполагают использование погашающего, компенсирующего и интенсифицирующего контекстов [3]. В качестве примера, взятого из программы, можно привести вопрос: «Что может быть теплым»? Отвечая на него подростки расширяли семантическое поле слова «теплый» и осуществляли смену контекста: «Погода», «Одежда», «Чувства», «Объятия».

Согласно концепции «семантического треугольника» Г.Фреге понятие, представление в результате жизненной практики связывается со словом и объектом, благодаря чему активность в психической сфере переходит в сферу слов. Н.И. Жинкин говорит о «податливости слов к заменам», показывая, что один и тот же объект может иметь разные словесные обозначения [1, с. 151].

4. Создание метафоры.

В данной программе метафора понимается как перенос свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих соотносимых объектов [5, с. 14]. Овладение метафорой предполагает понимание и конструирование смысла отдельного высказывания и текста в целом. Работая по программе, дети с большим интересом принимали задания на понимание метафор, успешно справлялись с объяснением их смысла. Однако при самостоятельном построении метафорического высказывания у части учащихся отмечалась неосознанная смена признака сравнения. Например, в метафоре «мягкий характер» в значении прилагательного «мягкий» как «уступчивый», «покладистый», «бесконфликтный» дети в самостоятельной работе предлагали наряду с метафорами «легкий характер» и «воздушный характер», метафоры «пуховый характер» и «пышный характер».

5. Формирование образно-описательного способа самостоятельного составления рассказов способствует развитию связной речи, таких ее элементов как: умение выделять главные и второстепенные объекты и их характеристики; устанавливать и описывать взаимосвязи между ними; детализировать сочиняемые истории. Материал заданий программы

стимулирует подростков использовать при составлении рассказов такие операции анализа как: выбор основной (возможной) функции объекта; перечисление его элементов, частей и признаков, подбор объектов с похожими признаками; перечисление возможных вариантов изменений объектов во времени, построение сети взаимосвязей с другими объектами, четкое обозначение времени существования истории (начало и конец). Важным моментом является использование средств символической аналогии, сравнений и метафор. Работа по программе формирует у учащихся способность к творческому восприятию и отражению окружающего мира, повышает выразительность речи за счет её обогащения фразами с образными характеристиками.

Описанная программа предназначена для учащихся средней массовой школы.

Литература

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Избр. труды. Язык–Речь–Творчество. М.: 1998. С. 146–163
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000. – 352 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. — М.: Сов. энцикл., 1990. — 682 с
4. Пахомова А.М. Этапы динамики соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления в подростковом возрасте // Азимут научных исследований. Педагогика и психология, 2013, № 4 (5). С. 47 – 49.
5. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технология развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений), 2004 - 59 с.
6. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
7. Ушакова Т.Н. О психологии словесного творчества // Психологический журнал, 2007, том 28, №4. С. 90–100.

Полторак А.Н.

*студентка 5 курса, государственного и муниципального управления
Подпорожский филиал АОУ ВПО «ЛГУ имени А.С. Пушкина»
г. Подпорожье, РФ*

Ермакова О.М.

*ассистент кафедры государственного и муниципального управления
Подпорожский филиал АОУ ВПО «ЛГУ имени А.С. Пушкина»
г. Подпорожье, РФ*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В процессе своего становления и развития человек сталкивается с рядом проблем и трудностей, с которыми приходится постоянно бороться и приспособливаться, т.е. адаптироваться.

Д.В. Колесов дает определение адаптации как способность живого отвечать на воздействия внешней среды таким образом, чтобы оставаться самим собой, не утрачивая своей индивидуальности. Ключевыми понятиями адаптации является адаптивный эффект – резистентность и реактивность.

Резистентность – это устойчивость, сопротивляемость живого к воздействиям внешней среды, мера его биологической прочности.

Реактивность – это количественно временная характеристика изменений в организме и психике, возникших в ответ на воздействие внешних факторов и ведущих к достижению адаптивного эффекта.

Процесс адаптации можно обозначить термином адаптирование, состояние организма в результате успешного осуществления этого процесса – адаптированность.

В данном случае можно сказать, что адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности.[1, с. 20].

В развитие современной теории адаптации в физиологии, биологии и медицине внесли значительный вклад ряд отечественных и зарубежных ученых, в том числе Г. Селье, П.К. Анохин, Р.М. Баевский, Ф.З. Меерсон, В.В. Богословский, Д.В. Колесов, В.И. Медведев, А.Ж. Юревиц и другие.

Понятие «личностный адаптационный потенциал» было введено А.Г. Маклаковым в 1992 году. Адаптационному потенциалу ученый отводит важную роль в психическом и социальном развитии индивида, выделяя в нем следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения. Все перечисленные характеристики автор считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным ситуациям, чем больше они выражены, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться [3, с. 16].

В зарубежной психологии есть понятие эквивалентное «личностному адаптационному потенциалу» [2, с. 56], это «hardiness» - «жизнестойкость». Данное понятие было введено С. Мадди. Автор включал в это понятие «включенность», «контроль», «вызов» и такие базовые ценности как кооперация, доверие, креативность. То есть «hardiness» выступает как черта личности, способствующая поиску выхода из трудной ситуации [4, с. 265].

В условиях реформ образования проблема адаптационного потенциала приобретает новые перспективы своего развития. К примеру, возникает вопрос о развитии адаптационного потенциала личности в ходе профессионализации в вузе при двухуровневой системе образования (бакалавр, магистр). Изменится ли динамика адаптационного потенциала при переходе на балльно-рейтинговую систему оценки? Как влияет социально-экономическая ситуация в стране на

развитие адаптационного потенциала у конкретного человека? Какую роль занимает воспитание? Подобных вопросов тысячи, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований в области развития адаптационного потенциала личности в ходе обучения.

Молодое поколение вступает в жизнь в условиях формирования информационного общества, где образование, знания, владение информацией становятся основными ресурсами, обеспечивающими жизненный успех.

Образование — это один из важнейших факторов социальной стратификации, основной канал восходящей вертикальной социальной мобильности и важный индикатор устойчивого развития общества. Кроме того, уровень образования безусловно оказывает важное влияние на социальное самочувствие личности.

Таким образом, адаптация студентов к среде вуза — явление достойное отдельного рассмотрения, так как процесс адаптации в данном случае осуществляется к разным факторам среди них: требования образовательной среды, взаимоотношения с группой, администрацией, преподавателями, изменение бытовых условий, режима дня. Исходя из этого, стоит подчеркнуть необходимость рассмотрения как личностных факторов, способствующих адаптации, так и описание психических познавательных процессов, комфортность среды. Кроме того, обучение в вузе крайне важно, так как в этот период происходит становление будущего профессионала.

Задачей нашего экспериментального исследования — определить особенности адаптации студентов к обучению в вузе. Исследование проводилось среди студентов первого курса очного отделения Подпорожского филиала АОУ ВПО «ЛГУ имени А.С. Пушкина».

По результатам выяснилось, что выбирая будущую профессию молодежь ориентируется на такие факторы как высокая заработная плата, возможность профессионального роста, престижность и т.д. Определяющими факторами являются : высокая заработная плата-66%, на втором месте, интересная работа и возможность профессионального роста-50%. К сожалению, такие ценности, как соответствие способностям и наклонностям, общественная значимость, не являются определяющими при выборе будущей профессии.

Выявлено, что главной чертой учебно-трудового поведения современной молодежи является иждивенчество. Протестантская этика провозглашала нормы предпринимательского поведения, советская коммунистическая этика — нормы героического трудового поведения. В соответствующих обществах молодежь стремилась либо заработать свой миллион, либо уехать на комсомольскую стройку, в самые тяжелые условия. Современная же молодежь берет у родителей до тех пор, пока это возможно.

По данным исследования, снижение иждивенчества проходит в тот момент, как только человек включается в нормальный производственный процесс, то есть устраивается на постоянную работу.

Решение для данной ситуации одно, рекомендуется, по мнению социологов, даже в студенческие годы, давать молодежи работу. Нужно чтобы студенты понимали, что радость можно получать не только от тусовок

и распития пива, но и оттого, что сделал что-то своими руками, получит признание. Молодежи нужно давать не рыбу, а удочку, это будет менять стратегию учебно - трудового поведения.

Нашей задачей было помочь студентам адаптироваться в условиях социально-экономического пространства. Проблемой многих молодых людей является неспособность самостоятельно принимать решения, привычка оглядываться и ждать, кто бы за тебя все решил.

Литература

1. Колесов Д.В. Введение в общую психологию. М. 2002. С. 20
2. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 56
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал, 2001, том 22, №1. С. 16
4. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. - № 2. – P. 265

Целяева С.И.

*аспирантка факультета психологии
Санкт-Петербургский Государственный Университет
г. Санкт-Петербург, РФ*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ РИСОВАННЫХ СИТУАЦИЙ.

Современный человек регулярно сталкивается с огромным количеством ситуаций, представленных в изобразительной форме: это фотографии, иллюстрации, объявления, социальные информационные знаки и пр. Авторы таких изобразительных текстов стараются, чтобы смысл их произведений был понятен большинству взрослых людей. Однако, как показало наше исследование, это далеко не так. Субъективный компонент понимания может сильно исказить смысл, заложенный автором изображения. То, как люди на самом деле понимают рисованные ситуации, достаточно мало изучено. Исследования в этой области [3, с.248] показывают, что люди сильно отличаются тем, насколько адекватно и полно они понимают смысл изображений. Даже респонденты с высшим образованием испытывают серьезные трудности в процессе выполнения такой задачи. Чтобы успешно реконструировать смысл изображенной ситуации, необходимы достаточно сформированные навыки чтения иконических (изобразительных) текстов, опирающиеся на определенный уровень общей и психологической культуры и когнитивных способностей.

В качестве стимульного материала для нашего исследования были выбраны рисованные шутки. Они хорошо знакомы большинству людей по публикациям в газетах, журналах, книгах, Интернете. Для нас было важно, что

в рисованных шутках представлены ситуации социального взаимодействия, рассказывающие о поведении героев, в котором присутствуют как минимум два мотива: явный и скрытый. Для того, чтобы понять эти мотивы, зрителю необходимо реконструировать содержание психического мира героев: их мысли, чувства, желания, т.е. создать “theory of mind” для каждого из них [1, с.56]

Скрытый мотив поведения героев рисованной шутки обычно сильно отличается от явного. Неожиданное столкновение двух противоречивых по смыслу идей составляет юмористический компонент шутки. Но его присутствие всегда усложняет задачу на понимание смысла. [4, с.109]

Создавая рисованную шутку, ее автор-художник хочет, чтобы она была понята зрителем. В изобразительном тексте, в отличие от словесного, вся информация представлена одномоментно. Зритель самостоятельно выбирает путь и способ последовательного мысленного передвижения в поле изображения. Для облегчения этой задачи автор рисунка размещает в нем разнообразные «визуальные подсказки». Для полноценного понимания смысла изображенной ситуации зрителю важно собрать все авторские подсказки, адекватно интерпретировать их и непротиворечиво связать между собой в единую смысловую схему. Последовательность соединения этих подсказок каждым конкретным зрителем индивидуальна.

Как показали предыдущие исследования [2, с.154] процесс понимания рисованных ситуаций можно описать как передвижение мысли реципиента по 6 уровням смысловой организации изобразительного текста. Качество реконструкции этого смысла зависит от того, на каком смысловом уровне остановится зритель в своей работе.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и описании характера психологических затруднений, возникающих у реципиентов в процессе понимания смысла рисованных шуток. Важной задачей был подбор стимульного материала в виде юмористических рисованных ситуаций, основанных на социальном взаимодействии героев. В результате поиска в Интернете были выбраны 5 рисованных шуток (2 русских и 3 английских), которые были проанализированы 5 экспертами-психологами, работавшими сначала индивидуально, а затем как фокус-группа. Их задача состояла в описании уровневой когнитивной структуры каждой шутки, необходимой для качественной и количественной обработки интервью с респондентами.

Участниками исследования стали 60 человек в возрасте от 6 до 38 лет:

- две группы взрослых людей с высшим техническим или гуманитарным образованием (каждая по 23 человека в возрасте от 18 до 38 лет);
- взрослые люди, не имеющие высшего образования (5 человек);
- дети и подростки (7 человек в возрасте от 6 до 14 лет);
- двое реципиентов-англичан. Группы детей, взрослых без образования и иностранцев были важны для качественного анализа, позволявшего отследить некоторые тенденции в интерпретации смысла шуток, но их результаты не использовались для статистических целей.

В результате было собрано 290 интервью, записанных на диктофон (продолжительностью от 40 до 90 минут). Помимо качественного анализа данных интервью, нами были использованы методы математической обработки в виде подсчета средних и критерия U-Манна-Уитни. Статистически достоверные результаты были получены нами в отношении двух основных групп взрослых респондентов («Технари» и «Гуманитарии»).

Обсуждение результатов и выводы.

1. Подтвердилось, что содержательную многослойность рисованных шуток, как особого вида изобразительных текстов, можно описать как иерархическую структуру, где нижний уровень (опознание действующих лиц и предметно-пространственных элементов ситуации) является одновременно и самым простым для понимания. Сложность каждого следующего уровня возрастает по сравнению с предыдущим, постепенно вызывая все большее количество затруднений у реципиентов. Так, вторым по сложности оказался уровень опознания действий персонажей, затем - их невербального взаимодействия. Наибольшие трудности вызывали верхние информационные пласты, требующие реконструкции “theory of mind” персонажей, т.е. их чувств, мыслей и желаний, а самой сложной задачей оказалось понимание замысла автора.

2. Характер затруднений и ошибок при реконструкции смысла на уровне отдельных информационных слоев иконического текста является индикатором существующих у реципиента проблем понимания. Эти затруднения были связаны с:

- слабостью навыков визуального сканирования информационного поля картинки;
- трудностями перевода изобразительной информации на собственный образный язык реципиента, в частности, связанные с неприятием изобразительной стилистики художника;
 - недостаточностью культурного тезауруса;
 - непроработанностью личного социально-психологического опыта и его слабая актуализация в процессе реконструкции смысла рисованной шутки;
- слабостью перецентрации, эгоцентричностью мышления и склонностью эмпатически отождествляться с эмоциями, мыслями, мотивами поведения персонажей, что приводит к неспособности проведения ментальных границ между собой, персонажами и позицией автора;
 - слабостью метакогнитивных навыков, обуславливающих управление субъективной психической продукцией, которую реципиент проецирует на изображенную ситуацию;
 - неумением вербализовать свои впечатления и мысли по поводу содержания картинки;

3. Реципиенты – представители определенных целевых выборок отличались характерными затруднениями в процессе реконструкции смысла отдельных информационных слоев иконического текста:

- для людей с техническим образованием («Технари») основные затруднения представляла реконструкция “theory of mind” персонажей и

замысла автора, тогда как люди с гуманитарным образованием («Гуманитарии») справлялись с этим заданием успешнее (уровень значимости $p=0,001$);

- для группы детей (получено 35 интервью: 7чел.×5 шуток) был характерен более детальный и качественный, чем у взрослых, сбор информации о персонажах, но слабость в понимании действий героев и реконструкции их “theory of mind”; представление об авторе-художнике и его замысле отсутствовало полностью, в то время как у взрослых замысел автора поняли 14% «Гуманитариев» и 9% «Технарей» (уровень значимости $p=0,001$);

- реципиенты-англичане быстрее понимали ситуативный контекст, точнее описывали эмоциональное состояние героев английских шуток. Однако полная реконструкция “theory of mind” персонажей была для англичан также затруднительна, как и для российских испытуемых.

Литература.

1. Сергиенко Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И. Телевизионная реклама и дети. М.: Институт психологии РАН, 2013. – 134с.

2. Осорина М. В. Рисованные истории в изобразительном творчестве детей и их зрительском опыте // Русский комикс: Сб. статей / Сост. Ю.Александров, А.Барзах. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 107-170

3. Осорина М. В. Исследование уровней понимания на примере рисованных историй // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации / Под ред. А. Л. Журавлева, М. А. Холодной и др. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 247–257

4. Щербакова О. В., Осорина М. В. Юмористический компонент как фактор повышения сложности интеллектуальных задач (на примере теста Д. Векслера) // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер.12. 2009. Вып.1 ч.1. С. 108–115

Воробьева А.А.

*соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии
Российский университет дружбы народов
г. Москва, РФ*

СООТНОШЕНИЕ НАСТОЙЧИВОСТИ И ДОБРОСОВЕСТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Исследования личности остаются одной из важнейших проблем в современной психологии. Данные, полученные в ходе таких исследований, могут быть использованы в самых разных отраслях, например, индивидуальном и групповом консультировании, профессиональной ориентации и переквалификации, обучении разных возрастных и социальных групп, рекламе, бизнесе и других сферах человеческой жизни. Но мы не можем не обратить внимание на то количество подходов к изучению личности, которое существует в современной психологии, причем каждый из подходов имеет определенное применение и, соответственно, право на существование. Одной из перспектив развития психологии на современном этапе мы видим поиск связей и соотношений между различными психологическими моделями, тех точек

соприкосновения, которые позволят нам применять несколько методик различных научных школ и быть уверенными в валидности результата их применения [3; 4]. В частности, мы бы хотели рассмотреть модели, относящиеся к достаточно востребованным в настоящее время теориям личности: отечественная системно-функциональная модель, разработанная А.И. Крупновым, и западная Пятифакторная модель личности, так же известная, как модель «Большая пятерка» (Big 5) [1; 2].

В рамках системно-функционального подхода считается, что каждая личностная черта содержит следующие компоненты, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя по две переменные, которые можно условно разделить на «гармонические» и «агармонические»: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный [1; 6].

В рамках модели «Большая пятерка» предполагается, что личность человека включает в себя пять общих и относительно независимых черт (диспозиций). В адаптации на русский язык факторы имеют следующую интерпретацию: экстраверсия, согласие, добросовестность, нейротизм, открытость новому опыту [2; 7].

В данной статье мы бы хотели рассмотреть соотношение переменных настойчивости и фактора добросовестности модели «Большая пятерка». Выявление связи между данными чертами личности представляется нам интересным, так как и настойчивость, и добросовестность отражают волевую сферу личности [5]. Отметим, что в рамках модели «Большая пятерка» добросовестность представлена не только волевыми качествами, но и такими качествами, как пунктуальность, последовательность, умение следовать алгоритму, стандарту, при высоких показателях и ситуативность, непоследовательность, способность выйти за рамки стандартных схем действий при низких.

В выборку нашего исследования было включено 207 студентов первого и второго курсов Института иностранных языков РУДН направления «Лингвистика» (166 девушек и 41 юноша) в возрасте от 17 до 37 лет из России, Украины, Сербии, Молдовы, Таджикистана и Казахстана.

Для диагностики добросовестности использовался адаптированный опросник «Большая пятерка», для диагностики любознательности был использован бланковый тест А.И. Крупнова. Для статистической обработки данных использовался корреляционный анализ Пирсона.

В результате нами было получено 16 значений коэффициентов корреляции, из которых 12 оказались значимыми. Полученные значения приведены в таблице.

Добросовестность положительно связана как с переменной *общественно значимые цели*, так и с переменной *лично значимые цели* установочно-целевого компонента, что означает, что настойчивость личности с высокими показателями добросовестности направлена на достижение различных целей.

Таблица
Коэффициенты корреляции переменных настойчивости и фактора добросовестности модели «Большая пятерка» (n=207)

Переменные настойчивости	Добросовестность
Общественно значимые цели	0.2918
Личностно значимые цели	0.3393
Социоцентричность	0.2295
Эгоцентричность	0.2971
Осмысленность	0.1448
Осведомленность	0.0288
Предметность	0.3484
Субъектность	0.3946
Энергичность	0.5086
Аэнергичность	-0.4055
Стеничность	0.2697
Астеничность	-0.1181
Интернальность	0.3548
Экстернальность	-0.1520
Операциональные трудности	-0.4045
Личностные трудности	-0.3837

Примечание. Серым фоном и жирным шрифтом выделены значимые корреляции между параметрами ($p < 0,05$).

Для переменных мотивационного компонента также получены две значимые корреляции (для переменных *социоцентричность* и *эгоцентричность*), что указывает на то, что при более высоких показателях добросовестности проявление настойчивости мотивировано как общественными, так и личными интересами.

Для когнитивного компонента значимых корреляций получено не было, собственные представления личности о настойчивости не связаны с ее уровнем добросовестности.

Для продуктивного компонента были получены значимые положительные корреляции для обеих переменных, т.е. личность с высоким уровнем добросовестности стремится проявлять настойчивость как для достижения высоких результатов деятельности, так при решении личных проблем.

Для динамического компонента были получены две значимые корреляции: положительная для переменной *энергичность* и отрицательная для переменной *аэнергичность*, что говорит о том, что личность с более высокими показателями добросовестности в целом более активна и постоянна в проявлении своей настойчивости.

Для эмоционального компонента была получена положительная корреляция для переменной *стеничность*. Таким образом, личность с более высокими показателями добросовестности обычно испытывает положительные эмоции, если ее настойчивость помогла добиться желаемых результатов.

Для регуляторного компонента получена значимая корреляция для переменной *интернальность*. В данном случае мы можем говорить о том, что личность с более высокой добросовестностью характеризуется более активной, независимой от других позицией при проявлении настойчивости и берет на себя ответственность за результаты своей деятельности, связанные с проявлением настойчивости.

Для рефлексивно-оценочного компонента так же были получены две значимые корреляции, обе отрицательные, т.е. личность с более высоким уровнем добросовестности реже испытывает какие-либо трудности (как *операциональные*, так и *личностные*) в деятельности, требующей проявления настойчивости (и, соответственно, волевых качеств).

Таким образом, мы видим, что фактор добросовестности тесно связан с большинством переменных настойчивости (кроме когнитивного компонента). Настойчивость и добросовестность характеризуют волевою сферу личности, поэтому столь высокая корреляция между отдельными компонентами настойчивости и фактором добросовестности представляется нам вполне логичной.

В своей дальнейшей работе мы бы хотели рассмотреть связи между настойчивостью и другими факторами модели «Большая пятерка». Для уточнения и дополнения полученных результатов мы планируем продолжение исследования: проведение лонгитюда; использование других методов диагностики и статистической обработки данных.

Литература:

1. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2006. – № 1. – С. 63-73.

2. Лаак Я. тер, Бругман Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания. – М.: Книжный дом «Университет», 2003.— 112 с.

3. Новикова И.А. К проблеме комплексного изучения индивидуальности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика».— 2003. - № 1. – С. 98-107.

4. Новикова И.А. К проблеме сравнительного исследования черт характера // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика».— 2006. - № 1 (3). – С.83-92.

5. Kozhukhova Yu.V. Quantitative and qualitative characteristics of persistence of students with different levels of progress in foreign language learning // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics. – 2010. – № 1. – P. 78-82.

6. Krupnov A.I., Novikova I.A., Kozhukhova Y.V. Sistem-Functional Model of Personality Traits // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. – 2013. – Vol. 2. – No 3. – P. 407-413.

7. Vorobyeva A.A. The Five-Factor Model: General Overview // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics. – 2011. – № 4. – P. 80-86.

ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

В последние десять лет *эмоциональная дезадаптация* студентов стала важным предметом научных исследований. Специалисты фиксируют рост эмоционального неблагополучия среди детей, подростков и молодежи в российском населении [10]. Эмоциональное неблагополучие становится причиной академической неуспеваемости у студентов ВУЗов, снижения общих показателей здоровья и употребления ПАВ [12]. Наиболее опасная тенденция связана с ростом суицидальной активности среди молодежи [11].

Закономерно встает вопрос о психосоциальных факторах этого явления. В этом контексте интенсивно исследуется *перфекционизм* – склонность следовать завышенным стандартам деятельности и выдвигать к собственной личности чрезмерно высокие требования [4]. Доказано, что студенты-перфекционисты характеризуются симптомами депрессии, общей тревоги, повседневного стресса, экзаменационной и социальной тревожности; им свойственна сверхмобилизация копинг-ресурсов, сопряженная с риском переутомления и сгорания [8]. Наименее изученными остаются интерперсональные последствия перфекционизма, в частности, его связь с социальной эмоцией *зависти*. Под завистью понимается отношение к другому человеку, обусловленное субъективной оценкой его превосходства в значимых сферах, сопровождающееся комплексом негативных эмоций, снижением самооценки и желанием нивелировать превосходство Другого [3]. Обстоятельства современной жизни — экономическое расслоение общества, повсеместное воздействие рекламы и СМИ — являются мощными макросоциальными факторами зависти [9]. Активное участие в социальных сетях также оборачивается для многих мучительными социальными сравнениями [1].

Отечественные авторы выдвинули предположение о склонности лиц с выраженным перфекционизмом к *частым социальным сравнениям* [6]. Согласно теории Л. Фестингера, социальные сравнения являются универсальным качеством человека, связанным с необходимостью поиска критериев для оценки собственных качеств личности. Лица с высоким уровнем перфекционизма испытывают перманентные сомнения в качестве выполняемой ими деятельности, склонны ориентироваться на внешние критерии успеха, зависимы от одобрения окружающих. Гипотеза о склонности к частым социальным сравнениям у перфекционистов представляется весьма достоверной. Несмотря на неизбежность и универсальность социальных сравнений, склонность к их частому применению связана с психическим неблагополучием - нейротизмом, негативным аффектом, риском депрессивных состояний, тревогой, трудностями взаимодействия, прокрастинацией [7]. Частые социальные сравнения служат также облигатным условием

возникновения зависти. Представляется правомерной идея о том, что маршрут от перфекционизма к депрессии может быть опосредован склонностью к частым социальным сравнениям и зависти.

Для совладания с болью частых сравнений используются разнонаправленные стратегии: конструктивная конкуренция и гиперконкуренция. Первая направлена на личностный рост и позитивное развитие, вторая – на соревнование как средство поддержания самоуважения при манипулировании и унижении других людей [2]. В свете данных о тесной связи перфекционизма и враждебности [5, 13], логично предположить, что лица с выраженным стремлением к совершенству характеризуются низким уровнем конструктивной конкурентности при выраженной гиперконкурентности.

С целью эмпирической проверки выдвинутых гипотез проводилось пилотажное исследование. В нем приняли участие 102 студента московских ВУЗов (75 девушек, 27 юношей в возрасте от 17 до 33 лет; средний возраст – 20 лет, учащиеся 1 – 5 курсов). Для оценки эмоционального состояния и уровня стресса использовались опросник тревоги А.Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI), опросник депрессивности А.Бека (Beck Depression Inventory, BDI), опросник недавних жизненных событий у студентов (Inventory of College Student's Recent Life Experiences, ICSRLE; Kohn P., Lafreniere K., Gurevich M.), шкала социального избегания и дистресса (Social Avoidance and Distress Scale, SADS; Watson D., Friend R.). Для оценки дисфункциональных черт и стратегий поведения применялись опросник перфекционизма (А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян), диспозиционная шкала зависти (The Dispositional Envy Scale, DES; Smith R.), шкала ориентации на социальное сравнение (Scale for social comparison orientation, SCOS; Gibbons, F., Buunk, B.), шкала конкурентности, способствующей развитию личности (Personal Development Competitive Attitude Scale, PDCAS; Ruckman M. с соавт.), шкала гиперконкурентных установок (Hypercompetitive Attitude Scale, HCA; Ruckman M. с соавт.).

По критерию Колмогорова-Смирнова зафиксировано нормальное распределение общего показателями перфекционизма. Методом процентилей выделены диапазоны низких, умеренных и высоких значений общего показателя перфекционизма. Группы студентов сопоставлялись по степени эмоциональной дезадаптации, частоты социальных сравнений, уровню зависти, выраженности конкурентных установок (непараметрический критерий U-Mann-Whitney). В исследовании получены предварительные данные:

1. Студенты с высоким уровнем перфекционизма характеризуются повышенными показателями депрессии, тревоги, повседневного стресса в академической и интерперсональной сферах по сравнению со своими сверстниками с умеренной выраженности данной личностной черты. Этот результат дублирует ранее полученные [6, 8].

2. Студенты с высоким уровнем перфекционизма достоверно чаще прибегают к социальным сравнениям, чем студенты с умеренным и низким перфекционизмом ($p < 0,001$). Показатель склонности к частым социальным сравнениям, в свою очередь, положительно связан с симптомами депрессии (0,396; $p = 0,001$; коэффициент корреляции r -Spearman), повседневного стресса

(0,396; $p=0,001$), социальной тревожности (0,284; $p=0,016$), гиперконкурентными установками в общении (0,238; $p=0,044$).

3. Студенты с высокими показателями перфекционизма характеризуются достоверно повышенными показателями зависти в сравнении со сверстниками с умеренной выраженностью этой черты ($p<0,001$). Одновременно выявлены положительные корреляционные связи между показателем зависти и симптомами депрессии (0,619; $p<0,000$), тревоги (0,316; $p=0,007$), повседневного стресса (0,433; $p<0,000$), социальной тревожности (0,454; $p<0,000$), гиперконкурентными установками (0,279; $p=0,017$). Отметим, что показатель зависти отрицательно связан с конкурентностью, способствующей здоровому развитию личности (0,290; $p=0,014$).

4. Студенты — перфекционисты характеризовались специфическим соотношением двух изучаемых форм конкурентности: они не отличались от сверстников с умеренной выраженностью этой черты по параметру здоровой конкурентности, при этом достоверно чаще придерживаясь гиперконкурентных установок ($p<0,001$).

Результаты пилотажного исследования отчетливо подтверждают выдвинутые гипотезы: испытуемые с высоким уровнем перфекционизма отличались склонностью к частым социальным сравнениям, интенсивной завистью и деструктивными формами конкурентности. Эти данные диктуют необходимость дальнейшего изучения интерперсональных последствий чрезмерной озабоченности совершенством. Они также делают актуальным поиск ответов на ряд вопросов – существует ли зависимость этих проявлений от рейтинга ВУЗа? Как практика современного ВУЗовского обучения поощряет склонность к чрезмерно частым социальным сравнениям и зависти в студенческой среде? Каково влияние современных форм общения молодежи (в частности, социальных сетей) на формирование изучавшихся черт? Отыскание ответов на поставленные вопросы открывает большую исследовательскую перспективу.

Литература

1. Krasnova H., Wenninger H., Widjaja T., Vuxmann P., 2013
2. Ruckman R., Thornton B., Butler J.C., 1993
3. Бескова Т.В., 2012
4. Гаранян Н.Г., 2006
5. Гаранян Н.Г., 2010;
6. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю., 2001
7. Зборовский Г.Е., 2005
8. Москова М.В., 2008
9. Муздыбаев К., 2002
10. Ремшмидт Х., 2001
11. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М., 2009
12. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В., 2009
13. Цыганкова П.В., 2011

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Заец Д.А.

*Соискатель Современной гуманитарной академии
г. Москва, РФ*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ФСБ РОССИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В настоящее время сложная оперативная обстановка на основных направлениях деятельности органов ФСБ России (далее по тексту – органы безопасности) обуславливает необходимость постоянного совершенствования кадровой работы, психологического обеспечения профессиональной деятельности, поиска новых подходов к решению существующих проблем в этих сферах. В связи с этим все большее значение приобретает развитие организационной культуры органов безопасности.

В современной литературе существует довольно много определений понятия «организационная культура». В настоящее время концепция организационной культуры не имеет единственного «верного толкования» [3: с. 174]. Но все же большинство авторов сходятся в том, что организационная культура представляет собой сложную композицию важных предположений (часто не поддающихся формулированию), бездоказательно принимаемых и разделяемых членами коллектива. Часто организационная культура трактуется как принимаемые большей частью организации философия и идеология управления, предположения, ценностные ориентации, верования, ожидания, расположения и нормы, лежащие в основе отношений и взаимодействий как внутри организации, так и за её пределами [2: с. 487].

В общем смысле «организационная культура – это система общепринятых в организации культурно-эстетических, моральных и других правил в отношениях между людьми и в деятельности по достижению намеченных результатов, которые отличают данную организацию от других» [5: с. 93].

В свою очередь, в нормативной базе обеспечения деятельности органов безопасности организационная культура ФСБ России (далее по тексту организационная культура) трактуется, как «совокупность духовных ценностей, социальных и мировоззренческих установок, норм профессиональной этики, разделяемых сотрудниками, а также характерных традиций, ритуалов и символики» [3: 175].

Мы же больше склоняемся к определению организационной культуры, которое дает Е.Д. Малинин: «Организационная культура – это система разделяемых трудовым коллективом ценностей, убеждений, верований, норм, традиций, которые определяют соответствующий стереотип поведения людей в сфере трудовой деятельности» [4: с. 124].

Во всех рассмотренных выше определениях организационной культуры ценности выступают одним из основных элементов данного понятия.

С точки зрения психологической науки ценности – «это фундаментальные

духовные детерминанты индивидуального и коллективного выбора, определяющие, в конечном счете, перспективу развития данного общества. Характеризуя «человеческое измерение» различных объектов, они образуют стержень культуры, концентрированное выражение потребностей и интересов» [4: с. 116].

В современной организационной психологии становятся популярными новые социально-психологические, так называемые мягкие, ориентированные на человека, технологии управления коллективом и мобилизации сотрудников всех уровней на выполнение служебных задач. В основе этих технологий лежит «пробуждение» интереса к работе, разумной инициативе, творчеству и профессиональному совершенствованию. Центральное место в данных технологиях занимает формирование профессиональных ценностей в рамках развития организационной культуры.

Профессиональные ценности сотрудников органов безопасности (далее по тексту – профессиональные ценности) – «это позитивные убеждения, воинские традиции и церемониалы, символика, образцы поведения, оказывающие конструктивное воздействие на поведение и профессиональную деятельность сотрудников» [1: с. 10]. По мнению одного из исследователей организационной культуры специальных служб Российской Федерации М.А. Буренкова, позицию которого мы разделяем, к наиболее актуальным профессиональным ценностям относятся следующие: патриотизм, мужество и самопожертвование, профессионализм, строгое соблюдение норм права, знание и уважение истории, конструктивных традиций своего подразделения, в котором сотрудник проходит службу, научное обеспечение служебной деятельности, российские военные традиции.

Необходимо отметить, что в современный период профессиональные ценности, являясь одним из важнейших элементов организационной культуры, выступают в качестве гарантии стабильности и эффективности служебной деятельности, личной и ведомственной безопасности.

На основе анализа научных и публицистических источников может быть сформулирован следующий перечень профессиональных ценностей:

- патриотизм;
- верность воинскому долгу, преданность Отечеству, мужество и самопожертвование при исполнении служебных обязанностей;
- гражданская ответственность;
- офицерская честь;
- профессионализм;
- строгое соблюдение норм права и режима секретности;
- знание сотрудниками военной истории России, истории своих подразделений, а также истории ведомства в целом;
- научное обеспечение служебной деятельности;
- личный пример руководителя для подчиненных;
- профессиональные ценности сотрудников спецподразделений [1: с. 11].

Необходимо учитывать, что «организационная культура является мощным

инструментом создания коллективного мировоззрения, «духа» организации и повышения эффективности профессиональной деятельности» [1: с. 12]. Позитивная организационная культура является той конструктивной средой, которая во многом формирует и корректирует поведение и личностную позицию сотрудника, его отношение к профессиональной деятельности, к служебному коллективу и к себе, т. е. оказывает существенное влияние на самооценку сотрудника, его поведение и эмоциональное состояние. По мнению специалистов в области организационной психологии помимо руководителя, наставника и сослуживцев, принципиальное воспитательное воздействие на сотрудника оказывает организационная культура подразделения, одним из основных элементов которой являются профессиональные ценности.

В целом профессиональные ценности сотрудников органов безопасности можно условно разделить на духовные, духовно-материальные и материальные.

К духовным ценностям относятся:

- установки, убеждения и интересы, а так же этические и профессиональные нормы, которыми руководствуются сотрудники;
- история подразделения и ведомства;
- особенности управленческой деятельности (управленческий стиль, характер стимулирования подчиненных и т.д.);
- девизы различных подразделений.

К духовно-материальным ценностям относятся:

- воинские церемониалы, ритуалы;
- образцы поведения;
- традиции и обычаи;
- ведомственные и профессиональные праздники;
- военные и ведомственные песни.

Некоторые профессиональные ценности, т. е. традиции и церемониалы, реализуемые органами безопасности, являются частью российских государственных традиций. Это способствует созданию позитивного образа ФСБ России в общественном сознании граждан.

К материальным ценностям относятся:

- музеи, залы славы и истории органов безопасности;
- ведомственные награды;
- воинская форма одежды;
- ведомственные наградные знаки, сувениры;
- ведомственные памятники и архитектурные сооружения;
- другие материальные ведомственные символы.

В военной службе, особенно в боевой и экстремальной обстановке, невозможно опираться только на юридические нормы. В настоящее время назрела необходимость развивать и регулярно обновлять систему профессиональных ценностей сотрудников и тем самым формировать высокий уровень организационной культуры органов безопасности.

Проблема соотношения организационной культуры органов безопасности и профессиональных ценностей сотрудников является достаточно новой, и в

данной статье предпринята попытка лишь частично её обозначить.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что рассмотренные в данной статье вопросы послужат основой для проведения исследований по актуальным проблемам современной организационной психологии, а также обратят внимание руководителей разных уровней на необходимость развития профессиональных ценностей сотрудников в рамках повышения уровня организационной культуры.

Литература

1. Буренков М.А. Профессиональные ценности сотрудников федеральных органов государственной охраны: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – М.: АПКИППРО, 2011. – 80 с.

2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 576 с.

3. Заец Д.А. Социально-психологические основы организационной культуры //Вестник Дагестанского государственного университета. – Махачкала, 2012. – Вып. 4. – 209 с.

4. Малинин Е.Д. Организационная культура и эффективность бизнеса: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

5. Попов С.Г. Организационное поведение: учеб.пособие. – М.: «Ось-89», 2007. – 112 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Глухов В.П.

*к.п.н., доцент кафедры логопедии
Московского государственного гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова, г. Москва, РФ*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция постоянного увеличения числа детей с комбинированными нарушениями познавательного и речевого развития. Как правило, такие дети направляются в специальные (коррекционные) дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Учебно-образовательная программа, по которой работают данные коррекционные учреждения, направлена, в первую очередь, на преодоление и компенсацию нарушений психофизического и познавательного развития. Несмотря на наличие раздела по коррекции нарушений речи, специальная логопедическая работа по коррекции общего недоразвития речи этой программой не предусматривается.

Экспериментальное исследование проводилось в ГБДОУ компенсирующего вида № 2281 СЗУО г. Москвы и в МДОУ – Центрах развития ребенка №№ 50, 53 и 91 г. Люберцы Московской области. По результатам подготовительного этапа исследования, включавшего мониторинг, предварительное психолого-педагогическое изучение детей, была сформирована экспериментальная группа детей 6-6,5 лет, имевших (по заключению ПМПК при ЦДиК Люберецкого района) сложный дефект развития: ЗПР в сочетании с ОНР III уровня. Все дети экспериментальной группы (80 человек) прошли клиническое и психолого-педагогическое обследование. У всех детей этой группы было диагностировано общее недоразвитие речи (III уровня) первичного характера и нарушение познавательного развития, которое диагностировано как задержка психического развития. Контрольную группу (40 человек) составили дети того же возраста, не имеющие отклонений в речевом и познавательном развитии.

Программа экспериментального исследования включала: изучение семейного и медицинского анамнеза; исследование степени сформированности различных компонентов речевой системы: обследование словаря с помощью специально составленного словаря-минимума; сформированности «языковой базы» связной речи (прежде всего, уровня сформированности языковых операций словоизменения и словообразования); комплексное обследование уровня сформированности навыков связных высказываний: выявление степени овладения навыками отдельных фразовых высказываний и обследование состояния связной монологической речи. Обследование состояния монологической речи включало выполнение детьми 5-ти различных заданий: составление рассказа по сюжетной картинке и серии последовательных

картинок, пересказ текста, составление рассказа-описания, окончание рассказа по данному началу [3, 4]. Проведенное нами экспериментальное исследование позволило получить целостную оценку речевой способности детей с комплексными нарушениями психоречевого развития в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества).

Данные проведенного эксперимента показывают, что дети с сочетанным психоречевым дефектом также мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, в самостоятельных монологических высказываниях употребляют преимущественно короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений. Характерна ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексическим разрядам, как названия деталей предметов, качественная характеристика предметов (*цвет, размер, детали строения* и др.). Дети затрудняются при подборе обобщающих слов-понятий, при определении пространственного расположения предметов. Возникают существенные затруднения при составлении отдельных (коммуникативно-достаточных) предложений, что может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Большинство детей с комплексными психоречевыми нарушениями не может самостоятельно составить рассказы, не соблюдает логическую последовательность изложения, отмечаются длительные паузы на границах фраз или их частей, что свидетельствует о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. Связность изложения нарушена как с точки зрения смысловой, так и грамматической организации высказываний. Смысловая связь между частями текста (а также между отдельными предложениями) соблюдается только в отдельных рассказах. Отсутствует завершенность смыслового выражения мысли, информативно-достаточное отображение предмета речи (включая предметно-событийные ситуации). Отмечается большое количество нарушений грамматической связи слов как внутри предложения, так и между предложениями. Последовательность изложения нарушена по-разному: высказывания некоторых детей как бы «сжаты» до одного-двух предложений, что приводит к смешению нескольких рядов последовательности с одновременным пропуском других членов последовательности; в рассказах других детей преобладают перестановки и повторы.

Во всех видах заданий на составление развернутых высказываний у детей с ЗПР и ОНР обнаружилось специфические нарушения программирования текста, невозможность подчинить собственную речевую деятельность замыслу речевого сообщения, соскальзывание на побочные ассоциации.

Наиболее существенными особенностями, характеризующими уровень овладения связной монологической речью детьми с комбинированным психоречевым дефектом, по данным нашего исследования, являются следующие.

- Даже при наличии некоторой речевой способности к составлению отдельных видов развернутых высказываний (рассказ из личного опыта,

рассказ по серии картинок) у большинства детей экспериментальной группы (не менее 90%) не отмечено возникновения четкого замысла высказывания.

- Связность речи при составлении рассказов нарушена как в плане логико-смысловой организации высказывания, так и в плане обеспечения грамматической связи между предложениями, а также отдельными словами и словосочетаниями в контексте предложения. При этом число смысловых ошибок и ошибок в синтаксическом оформлении текста в рассказах детей *примерно одинаково*.

- Практически все дети данной группы затрудняются в произвольном планировании развернутых высказываний: рассказы многих детей реализуют «эмоциональный план отображения» [6] предмета речи и нередко представляют собой довольно хаотичную передачу личных впечатлений.

- Недостаточность произвольного внимания и памяти у детей с сочетанными нарушениями психоречевого развития приводит в ряде случаев к неточному осмыслению предмета речи – недостаточному осознанию сути событийного действия (при составлении *рассказа по наглядной опоре*) или к пропускам его смысловых звеньев *при пересказе*.

- Практически все рассказы детей составлены с той или иной помощью педагога. Отмечаются значительные нарушения связности высказывания (как со стороны смысловой, так и грамматической его организации). В рассказах всех детей встречаются смысловые ошибки и несоответствия. Отсутствует *законченность* смыслового выражения мысли (отображения предмета речи).

- Существенно страдает логико-смысловая организация высказываний: предметы и явления окружающей действительности отражены у большинства детей неадекватно или неточно; замысел высказывания во многих случаях не находит воплощения в конкретной программе высказывания.

- Нарушения последовательности изложения текста (или отображения наглядного содержания) проявляются в пропусках, перестановках и смешении разных рядов последовательности; при этом преобладающим является первый вид нарушения («смысловые скважины» по Н.И. Жинкину [5]).

Все перечисленные особенности связной речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о нарушениях формирования как семантического, так и грамматико-синтаксического компонентов речевой деятельности, которые проявляются в первую очередь в несформированности операций внутреннего программирования и грамматического структурирования речевого высказывания.

Анализ данных исследования (по методике дифференцированной «уровневой» оценки) показал, что большинство детей экспериментальной группы выполняло задания на составление монологических высказываний на *низком* и *недостаточном* уровне. Наиболее трудным для детей со сложным дефектом оказалось составление рассказа-описания и окончания рассказа по данному началу. Наиболее доступным было составление рассказа из личного опыта.

Как показали сравнительные исследования, дети с нормальным речевым развитием выполняли те же задания на хорошем или удовлетворительном уровне.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что у детей с сочетанием ЗПР и ОНР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

Данные экспериментального исследования по проблеме формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития позволяют сделать вывод о том, что обучение детей этой категории по программе, предназначенной для обучения дошкольников с ЗПР, не в полной мере обеспечивает необходимую динамику формирования лексического и грамматического строя речи у детей со сложным дефектом, овладения ими навыками связных высказываний. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость разработки специальной программы логопедической работы по формированию навыков связных высказываний у детей, имеющих сложные психоречевые нарушения.

На основе анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации к проведению коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста со сложным психоречевым дефектом развития.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. – М.: Гном-Пресс, 2000.
2. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. Монография. – М., 2003.
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитарных вузов и практикующих логопедов. – М.: В. Секачев, 2012.
4. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития». – М.: В. Секачев, 2013.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
6. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. – М.: Академия, 2004.

Каримова Ф. Р.

Студентка

Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

г. Казань, РФ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ

На современном этапе развития общества увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными

потребностями, которые не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы. Поэтому необходимо психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 19]. И одной из инновационных форм социализации и образования таких детей является Лекотека. Это служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития, в том числе с ранним детским аутизмом [1, с. 10]. Аутизм рассматривается в качестве одного из наиболее серьезных нарушений развития. В последние годы проблемам, связанным с этим расстройством, уделяется все большее внимание, поэтому разработка эффективных методов коррекции раннего детского аутизма является актуальной проблемой. Так как условия и организация работы Лекотек делают возможным использование как традиционных, так и альтернативных методов коррекции различных дефектов и аномалий развития детей, то представляется актуальным рассмотреть, какие альтернативные методы коррекционной работы входят в логопедическую практику реабилитации детей с синдромом раннего детского аутизма, определить условия их успешного применения.

Но прежде чем определить наиболее эффективные альтернативные методы коррекционной работы учителя – логопеда с детьми дошкольного возраста с РДА в условиях Лекотеки, необходимо рассмотреть психолого-педагогическую характеристику детей с данным диагнозом. Аутизм как нарушение развития относится к расстройствам, которые характеризуются качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности. Никольская О.С. выделила четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения. Речевое развитие таких детей всех четырех групп происходит по-разному: у одних речь появляется раньше, у других - задерживается. Выявляются нарушения формирования экспрессивной речи, недостаточность коммуникативной функции речи, при этом достаточно развита «автономная речь». Также для детей с РДА характерны явления эхолалии, присутствие в речи неологизмов, скандированное произношение фраз, протяжная интонация, применение по отношению к себе местоимений и глаголов во втором и третьем лице [3, с. 87].

Индивидуально-ориентированные коррекционно-развивающие программы реализуются в процессе игровой деятельности командой специалистов, работающих в Лекотеке, и учитель-логопед является одним из таких специалистов. Он оказывает раннюю логопедическую помощь, которая заключается в определении структуры и степени выраженности речевого дефекта у детей с РДА, в обследовании характера речевого общения родителей с ребенком, и, по возможности, коррекции отклонений в развитии речи детей [5].

Основными формами работы учителя-логопеда в Лекотеке являются: индивидуальные развивающие занятия с детьми и родителями, групповые занятия с детьми, где основополагающим методом является игра. В рамках

данных занятий учитель – логопед может использовать альтернативные методы коррекционной работы, что позволяет сделать эту работу более эффективной. К таким методам работы относятся: песочная терапия, изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия.

Песочная терапия предоставляет ребенку с аутизмом возможность самовыражения. Песок, вода и миниатюрные фигурки, помогают выразить свои эмоции, чувства, раскрыться и передать то, что словами человек с аутизмом объяснить не может. Терапия с использованием песка основывается на игре. С помощью игры дети, у которых диагностируют аутизм, знакомятся с внешним миром, выражают свои чувства и эмоции [6].

Изотерапия включает в себя разнообразные средства. Среди них можно выделить рисование и лепка. Рисование способствует развитию у аутичных детей пространственного образного мышления и воображения, мелкой моторики, координации «рука-глаз», освоению цветов и оттенков, физических свойств изобразительных материалов. Для каждого ребёнка индивидуально подбираются те техники рисования, размеры и форма бумаги, положение рабочей зоны, которые наиболее эффективно способствуют коррекции имеющихся отклонений [4, с. 99].

Нами была разработана система логопедических игр-упражнений с ребенком с ранним детским аутизмом с использованием альтернативных методов коррекции. Данная система построена с учетом следующих принципов: комплексности, системности, поэтапности или от простого к сложному. При использовании данной системы логопедических игр в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ранним детским аутизмом необходимо учитывать основные этапы коррекционной работы с ними. И в соответствии уже с этими этапами коррекционной работы организовывать игры с использованием песочной терапии, изотерапии и сказкотерапии.

Данные игры-упражнения, основанные на использовании песочной терапии, изотерапии и сказкотерапии, предназначены для использования специалистами лекотек, реализующими психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом дошкольного возраста.

Цель данных игр-упражнений: создание благоприятных условий для развития коммуникативных функций и преодоление трудностей в общении у детей с ранним детским аутизмом дошкольного возраста в условиях инновационных форм дошкольного образования (Лекотек) при помощи применения альтернативных методов: игр с песком, изотерапии и сказкотерапии. Система логопедических игр представлена тремя блоками. Первый блок включает следующие игры-упражнения: «Здравствуй, песочек», «Отпечатки рук», «Песочный дождик», «Песочный ветер», «Победитель злости», «Необыкновенные следы», «Художник», «Нарисуй пальчиками», «Нарисуй ладошкой», «Секретные задания кротов», «Норки для мышки». Цель данных игр: установление контакта с ребенком; снижение психофизического напряжения, расслабление; развитие мелкой моторики, тонких тактильных

ощущений. Второй блок включает следующие игры-упражнения: «Нарисуй кляксу», «Узоры на песке», «Мы едем в гости...», «Песочные прятки», «Угадай по описанию», «Азбука настроения», «Во саду ли, в огороде», «Общим слово назови и запомни», «Песочные строители», «Три медведя». Цель данных игр: развитие речевой активности; развитие высших психических функций: памяти, внимания, мышления, восприятия; развитие творческих способностей, воображения; учить ребенка моделировать ситуацию сказки в песочнице. И третий блок представлен следующими играми-упражнениями: «Путешествие в страну «А», «Путешествие в страну букв», «Путешествие в страну слов». Цель данных игр: развитие речи; развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза; познакомить с буквами; научить писать буквы; научить соединять буквы в слоги и слова.

Литература

1. Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Первая Лекотека г. Новосибирска // Авторы-сост. Пискун О. Ю., Есипова Т. П. – Новосибирск, 2011. - 112 с.
2. Лекотека. Особенности организации и функционирования. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. - 140 с.
3. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.— М: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с.
4. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теровипф, 2004.— 136 с.
5. Опыт работы структурного подразделения Лекотека детского сада № 2196: <http://www.lekoteka.edu.ru/default>.
6. Песочная терапия при аутизме: <http://allautism.ru/articles/1/16/>

Любавина А.А.

Студентка 4 курса, «Логопедия»

Научный руководитель: Твардовская А.А., к.псих.н.
*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Институт психологии и образования
г. Казань, РФ*

ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ЛЕКОТЕКИ

В нашей стране воспитывается большое количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Однако, в России нет достаточного количества учреждений, где могли бы оказать квалифицированную помощь детям и родителям, столкнувшимся с данной проблемой, несовершенна система диагностики, фактически отсутствуют раннее выявление и статистический учёт людей с РАС, нужны изменения в

порядке установления инвалидности по РАС, составлении и исполнении индивидуальной программы реабилитации инвалидов с диагнозами РАС.

В связи с тем, что расстройства аутистического спектра имеют множество проявлений в различных сферах развития ребенка, то очень важно провести углубленную, феноменологическую диагностику особенностей ребенка. На сегодняшний день существует несколько групп методов, применяющихся при диагностике РАС:

- неинструментальные (наблюдение, беседа);
- инструментальные (использование определенных диагностических методик)
- экспериментальные (игра, конструирование, тесты, анкеты, действия по образцу);
- аппаратурные экспериментальные (информация о состоянии и функционировании мозга, вегетативной и сердечно-сосудистой системы; определение физических пространственно-временных характеристик зрительного, слухового, тактильного восприятия и т.д.) [2, с. 337].

Для диагностики чаще всего применяется ряд опросников, шкал и методик наблюдения. Это «Опросник для диагностики аутизма», адаптированный вариант (Autism Diagnostic Interview – ADI-R); контрольный список оценки показателей аутизма (Autism Treatment Evaluation Checklist - АТЕС); опросник по аутизму у маленьких детей (Checklist for Autism in Toddlers – CHAT); опросник по спектральным нарушениям развития ребенка (PDD – pervasive developmental disorder). Данные диагностические процедуры постепенно становятся популярными в России. Наиболее полно картина проявлений при РДА описана в диагностической карте К.С.Лебединской и О.С.Никольской (1991 г). Данная карта используется при обследовании детей раннего возраста, если у них предполагают РДА. Она фиксирует все сферы развития ребенка и способствует построению оптимальной коррекционной работы.

Подходы к оказанию помощи детям с РАС отражают единое понимание общей структуры расстройств аутистического спектра, выраженное в качественном нарушении развития коммуникации и социального взаимодействия. Рассмотрим наиболее эффективные технологии сопровождения.

АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. При данном подходе все сложные навыки разбиваются на мелкие блоки - действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные - пресекаются. Конечная цель АВА - дать ребенку средства осваивать окружающий мир самостоятельно [4, с. 15]. Однако, не все проблемы и симптомы, имеющиеся при РАС, можно решить с помощью этой терапии. Например, проблемы с моторикой, возникающие на первом году жизни ребенка, если они не исправляются, продолжающиеся и далее и создающие другие проблемы (как, например, неумение правильно ходить, бегать и т.д.). Для достижения положительного результата необходимо использовать

комбинацию терапий. Также данная методика не может использоваться при наличии у ребенка страха чужих людей и требует постоянного контроля за действиями ребенка не только во время занятий, но и в повседневной жизни.

TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) - терапия и обучение аутистичных и имеющих коммуникационные нарушения детей. Следуя данной программе, необходимо направлять усилия на создание соответствующих его особенностям условий существования. Усилия направляются на развитие невербальных форм коммуникации, на формирование простых бытовых навыков. Цель данной программы - добиться возможности жить "независимо и самостоятельно" достигается, но в ограниченных или искусственно созданных условиях. При обучении ребенка по данной программе, оказавшись в незнакомой, некомфортной для него среде, он будет чувствовать себя не комфортно и не сможет применить полученные ранее знания, а также данная программа ограничивает общение ребенка.

Система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System; сокращенно - PECS) была разработана Лори Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно иницируемому общению. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Большим достоинством данной программы является то, что ребенок должен сам инициировать общение со взрослым для получения желаемого предмета [3, с. 41].

Методику Гринспана называют DIR-методом, потому что в нее входят три основных понятия: эволюционное (D), индивидуальность ребенка (I) и взаимоотношения с ним (R). Данная методика использует интересы ребенка, даже патологические, для установления с ним контакта. В игре ребенок становится главным, что позволяет ему развиваться как личность. Данная методика не нуждается в многочисленных занятиях, что является ее несомненным преимуществом, однако, она не может выступать как самостоятельная программа коррекции при РДА, необходимы дополнительные программы и методики.

Подход и практика SON-RISE были разработаны семьей Kaufman. В данной программе дефектологи присоединяются к аутичному миру ребенка, дают аутичным действиям новое понимание и осмысленность. Взрослый присоединяется к повторяющимся и ритуальным действиям ребенка. Обучение через интерактивную игру ведет к эффективной социализации. Однако, в данной программе нет схемы работы над конкретными навыками, а так же эта методика задерживает социализацию ребёнка, подавая неверный пример, как вступать в контакт.

Существует также метод «Томатис», помогающий развивать коммуникативные навыки. Применение метода Томатис возможно только с

применением технического средства, названного «электронным ухом». Через специальные наушники, в которые встроен вибратор, ухо будет получать звуковые стимуляции проводимые «электронным ухом», аппаратом разработанным А.Томатисом. Согласно проведенным исследованиям метод «Томатис» способен уменьшить аутичные симптомы. У детей улучшается слуховое восприятие, возникает желание взаимодействовать с другими, отмечаются положительные изменения в социальных навыках, улучшается речевая функция и эмоциональное состояние. Однако, данный метод является довольно длительным, а также у ребенка уменьшаются не все аутичные симптомы, а лишь их часть, остальные же проявления аутизма необходимо корректировать с помощью других методик [1].

Реализация вышеперечисленных подходов в работе с ребенком с РАС и его семьей оказывается эффективна в условиях лекотеки. Лекотека является одной из успешно функционирующих вариативных форм дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая способствует актуализации потенциала ребенка на основе использования игровых методов и ресурсов лекотеки. Развитие игрового поведения детей с аутистическими расстройствами является важной основой включения их в социальное взаимодействие. В процессе развития игрового поведения ребенок учится воспринимать других, реагировать на указания и давать указания, сменять и согласовывать действия, подчинять действия правилам, прогнозировать события, ожидать своей очереди и пр. Ребенок развивает способность понимать речевые выражения и абстрактный язык, принимать на себя роль и понимать эмоции.

В завершении хотелось бы отметить, что существующие технологии и программы диагностико – коррекционной работы с детьми с ранним детским аутизмом разноаспектные, но существует открытая дискуссия относительно наиболее эффективного способа поддержки детей и молодежи с искаженным видом дизонтегенеза.

Литература:

1. Каширина С.В. Применение метода «Томатис» в работе с детьми с аутизмом // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. – 2011. Материалы международной научно-практической конференции 20-22 июня 2011/ под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2011 г;
2. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 480 с.;
3. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Л.Фрост, Э. Бонди; пер. Мельникова Е.- М.: Теревинф, 2011 г. – 416 с.;
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. Измайловой К.З.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013 г. - 208 с.

Микеладзе Л.И.

*аспирантка кафедры нейро- и патопсихологии
Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва, РФ*

ПЕРЕЖИВАНИЕ ВРЕМЕНИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ: КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Последние десятилетия отмечены повышением интереса ученых к изучению влияния фактора возраста на особенности временной перцепции [2; 15; 18]. Одна из причин этого интереса кроется в увеличении темпов старения населения, необходимости учета особенностей функционирования психики пожилых людей в разных сферах жизни – как общественной, так и частной. Гипотеза об ускорении восприятия времени с возрастом является доминирующей в современной науке [17; 19; 21]. Тем не менее, получаемые в исследованиях данные неоднородны и нередко противоречивы. Имеется экспериментальное подтверждение предположений об ускоренном характере восприятия времени вне зависимости от возраста [14; 18] и о его замедлении в течение жизни [16]. Анализ и сопоставление данных различных исследований осложняется тем, что, говоря о восприятии времени, исследователи имеют в виду как длительные промежутки времени – дни и годы [3; 17], – так и короткие, кратные нескольким часам [12], минутам и секундам [3; 6], а также десятым и сотым долям секунд [11]. В последние годы изменения восприятия времени все чаще рассматриваются как облигатный симптом расстройств депрессивного спектра [1; 20].

Автором исследования, прежде всего, была предпринята попытка преодоления трудностей методологического характера, связанных с современным состоянием проблемы восприятия времени. Опираясь на результаты большого количества данных, мы пришли к выводу о правомерности выделения двух различных аспектов временной перцепции: восприятия и переживания. Под восприятием времени мы подразумеваем процессы непосредственной оценки и отмеривания коротких временных интервалов в ситуативном масштабе. Под переживанием времени мы понимаем переживание скорости течения времени в биографическом масштабе и временной перспективы субъекта [4; 7; 22]. Разделяя понятия восприятия и переживания времени, мы подразумеваем наличие различий в мозговом субстрате, обеспечивающем эти процессы. Целью нашего исследования стало изучение особенностей переживания времени при депрессиях позднего возраста.

Новизна нашего подхода заключается в дифференцированном анализе особенностей переживания времени в биографическом масштабе в их связи с наличием заболевания депрессивного спектра. Также мы одними из первых проанализировали особенности переживания времени при депрессиях позднего возраста. Ранее исследователи обращались либо к взаимосвязи восприятия времени с депрессией, либо к выявлению возрастных особенностей временной

перцепции. Нам известен единичный случай исследования зависимости восприятия времени от обоих параметров – возраста и наличия депрессии [5].

В исследовании добровольно приняли участие 20 психически здоровых испытуемых в возрасте от 50 до 76 лет (средний возраст – 61 год), составивших контрольную группу. 20 испытуемых с диагнозом «депрессия» в возрасте от 50 до 78 (средний возраст – 65 лет), проходивших лечение в клинике ФГБУ «НЦПЗ» РАМН, были отнесены к клинической группе.

Испытуемым были предложены опросники ТОВ (Тест Осознавания Времени) [9], направленный на выявление индивидуальных особенностей переживания скорости течения времени в различных ситуациях и в целом по жизни, а также адаптированный для русской популяции опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо [10], позволяющий дифференцированно оценить особенности некоторых аспектов временной перспективы субъекта. Проводилась статистическая обработка данных по критерия Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова, в ходе которой осуществлялось сравнение результатов испытуемых контрольной и клинической групп.

В ходе исследования было установлено следующее:

1) Согласно анализу результатов опросника ТОВ, время субъективно текло ускоренно для испытуемых обеих групп.

2) Анализ ответов респондентов на опросник Ф. Зимбардо показал, что испытуемые клинической группы реже оценивали настоящее как источник позитивных эмоций, удовольствия. Напротив, восприятие настоящего носило фаталистический характер, что не было характерно для испытуемых контрольной группы.

3) Испытуемые обеих групп были ориентированы на будущее, эта тенденция была сильнее выражена в группе здоровых испытуемых.

4) Прошлое воспринималось испытуемыми обеих групп в позитивном ключе, тем не менее, респонденты контрольной группы были более склонны давать позитивные оценки и менее – негативные.

Таким образом, результаты проведенного исследования отражают влияние депрессии на различные аспекты переживания времени. Такой параметр переживания времени, как индивидуальная скорость его течения, оказался несвязанным с наличием психического заболевания. Большая часть аспектов временной перспективы субъекта, напротив, оказалась связанной с психическим статусом: состояние депрессии усиливало негативные аспекты восприятия прошлого, настоящего и будущего. Новизна полученных результатов заключается в выявлении дифференцированных аспектов временной перспективы при депрессии.

Без сомнения, закономерности, установленные в проведенном исследовании, требуют дальнейших проверок и более глубокого теоретического осмысления. Представляется целесообразным установить вектор влияния в установленной связи между депрессией и особенностями временной перспективы субъекта. В этом случае основными гипотезами могут являться предположение о роли депрессивного мышления [13] в формировании

негативных представлений о прошлом, настоящем и будущем, а также гипотеза о роли десинхроноза в этиологии депрессии [9].

Литература

1. Арушанян Э.Б. Хронобиологический подход к пониманию природы психической депрессии и антидепрессивного эффекта веществ // Аффективные расстройства. Междисциплинарный подход. – Спб., 2009. – с. 38-44.
2. Балашова Е.Ю., Портнова Г.В. Возрастные особенности психического отражения времени. Психология зрелости и старения, 2006, No. 3, 5–23.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.
4. Гусев Е. И., Романов Ю. А., Ефанкина О. Н. Пространственно-временная организация восприятия у больных дисциркуляторной энцефалопатией // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 2006. Т.106.
5. Мелехин А. И. Репрезентации времени при депрессивных расстройствах у женщин пожилого возраста // Социосфера. – 2013.
6. Моисеева Н.И., Сысуев В.М. Временная среда и биологические ритмы. Ленинград: Наука, 1981.
7. Молчанова О. Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витуакта // Мир психологии. – 1999. - №2. - 133-141 с.
8. Симуткин Г.Г. Депрессивные расстройства: (классификация, этиология, патогенез, диагностика, соврем. подходы к терапии и реабилитации): учеб. Пособие. – Уфа, 2004.
9. Симуткин Г.Г., Головин О.Д. Модель организации переживания и восприятия времени при аффективных расстройствах. Социальная и клиническая психиатрия, 2003, том 13, № 1. С. 27-34.
10. Сырцова А. Психологическое время: апробация методики Зимбардо по временной перспективе. *Дипломная работа*. М., 2004.
11. Сысоева О.В. Психофизиологические механизмы восприятия времени человеком. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004.
12. Artieda J., Pastor M.A. (Eds.). Time, internal clocks and movement. *Advances in psychology*. Vol. 115. Amsterdam: Elsevier, 1996.
13. Beck, A. T. Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 1963, 9,324–444.
14. Block R.A. Experience and remembering time: Affordances, context and cognition. In: I. Levin, D. Zakay (Eds.), *Time and human cognition: A lifespan perspective*. Amsterdam: North Holland, 1989, 333–363.
15. Coelho M., Ferreira J.J., Dias B., Sampaio C., Martins I.P., Castro-Caldas A. Assessment of Time Perception: The effect of aging. *Journal of International Neuropsychological Society*, 2004, 10(3), 332–341.
16. Craik F.I., Hay J.F. Aging and judgments of duration: Effects of task complexity and method of estimation. *Perception and Psychophysics*, 1999, 61(3), 549–560.

17. Fraisse P. Perception and estimation of time. *Annual Review of Psychology*, 1984, Vol. 35, 1–36.
18. Friedman W.J., Janssen S.M.J. Aging and the speed of time. *Acta Psychologica*, 2010, 134(2), 130–141.
19. James W. *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Henry Holt and Co., 1890.
20. Popoli M. Agomelatine: innovative pharmacological approach in depression. *CNS Drugs*, 2009, 23 (2), 27-34.
21. Wittmann M., Lehnhoff S. Age effects in perception of time. *Psychological Reports*, 2005, 97(3), 921–935.
22. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric// *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, Vol. 77, No. 6, P. 1271-1288.

Шумская Н.А.

*к.п.н. кафедры клинической психологии и психотерапии
Московский городской психолого-педагогический университет
г. Москва, РФ*

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих различные отклонения в развитии. Наиболее встречающимися вариантами нарушенного развития у детей дошкольного возраста являются задержка психического развития (ЗПР) и общее недоразвитие речи (ОНР). В международной классификации болезней задержка психического развития (F-83) рассматривается как «смешанные специфические расстройства психологического (психического) характера». По данным клиницистов и психологов наиболее часто встречается ЗПР церебрально-органического генеза. Нередко в группу детей с ЗПР попадают дети с общим недоразвитием речи, причиной которой, так же, как при ЗПР, является раннее органическое поражение центральной нервной системы.

В детском возрасте недостаточность высших психических функций является следствием функциональной незрелости и ранних резидуальных мозговых нарушений диффузного характера [1, 2, 3, 4]. У большинства детей с ОНР наблюдаются неврологические знаки, свидетельствующие о функциональной недостаточности ЦНС, что проявляется в билатеральных мозговых повреждениях, недостатках межполушарного взаимодействия и отставания латерализационных процессов [5, 6].

В настоящее время данные формы отклонений в развитии (ЗПР и ОНР) рассматриваются как отдельные варианты дизонтогенеза. Однако в ряде исследования отмечается значительное сходство в характеристиках вербальных и невербальных психических функций у детей этих групп. Общее недоразвитие речи и задержка психического развития у детей имеют значительное сходство в

причинах, а также в психологических и нейропсихологических проявлениях [1, 7-10]. И при ОНР, и при ЗПР наблюдается недостаточность целого ряда психических функций. Многими авторами указывается на то, что в том и другом случае наблюдается несформированность внимания, памяти, мышления и разных сторон речи [11-13].

В настоящее время при исследовании детей с органическим поражением ЦНС широко используются нейропсихологические исследования, направленные на анализ многоуровневой иерархической организации психических процессов и функций. Эти исследования отражают специфику нарушений когнитивных и речевых функций у детей и позволяют выделить группы детей по ведущему нейропсихологическому синдрому [7, 8, 11, 14, 15]. Однако, нейропсихологического подхода к изучаемой проблеме, на наш взгляд, далеко недостаточно. Важную роль в исследовании данной проблемы играет анализ межфункциональных связей между познавательными функциями разного уровня и их значимость в развитии интеллекта при нормальном и задержанном развитии.

В данном исследовании был проведен сравнительный анализ влияния нейропсихологических факторов на уровневые и структурные характеристики интеллекта у здоровых дошкольников и у детей с ЗПР церебрально-органического генеза в сочетании с недоразвитием речи различного уровня.

В результате исследования было выявлено, что структурные характеристики интеллекта у дошкольников с ЗПР находятся в прямой связи с уровнем недоразвития речи. Чем выше тяжесть речевых нарушений, тем более выражена диспропорциональность в развитии интеллектуальных функций, что наглядно проявляется в прямой связи речевого недоразвития не только с вербальными, но и невербальными структурами интеллекта.

Нейропсихологический анализ выявил существенные различия в уровневых и структурных нейропсихологических показателях между здоровыми дошкольниками и дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза.

Полученные нами данные с использованием результатов психометрического и нейропсихологического анализа показали, что нейропсихологические особенности оказывают специфическое влияние на структуру интеллектуальных функций и опосредованно воздействуют на общий уровень умственного развития дошкольника с ЗПР. Прямой связи между показателем интеллекта и успешностью выполнения нейропсихологических заданий у здоровых детей не наблюдается. У дошкольников с ЗПР отмечается взаимосвязь нейропсихологических факторов с общим и вербальными уровнями интеллекта, которая подчеркивает влияние интеллектуального и речевого развития на эффективность формирования гностических процессов.

У здоровых дошкольников при высокой эффективности выполнения нейропсихологических проб наблюдается выраженная вариативность показателей по практическим функциям, что подчеркивает гетерохронность их развития. Структурный анализ показал, что у здоровых дошкольников показатели внимания, памяти, особенностей восприятия и речи жестко

взаимосвязаны между собой и оказывают значимое влияние на такие нейропсихологические факторы как слухомоторная координация, практические функции, зрительно-пространственный анализ и синтез.

Также исследование показало, что у дошкольников с ЗПР эффективность выполнения нейропсихологических заданий значительно снижена, в отличие от здоровых сверстников. У детей с ЗПР жесткой взаимосвязи между психическими функциями не наблюдается, причем, отдельные нейропсихологические показатели, а именно праксис, слухомоторные координации не имеют достоверно значимых связей с другими функциями, что указывает не только на их дефицитность, но и на задержку в развитии межфункциональных связей у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

Нейропсихологический подход в сочетании с функциональным является высоко эффективным при исследовании дошкольников с ЗПР и общим недоразвитием речи.

Литература

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 144 с.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. М.: Издательство: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 88с.
3. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. М.: Просвещение, 1992. - 95 с.
4. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии: Электрофизиологическое исследование. М.: Педагогика, 1989. - 144 с.
5. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
6. Njikiktjien C. Developmental Dyspraxia and Related Motor Disorders: Neural Substrates and Assessment. British Journal of Occupational Therapy College of Occupational Therapists Ltd. 71 (9), 2008.
7. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
8. Корнев А.Н. Дифференциальная диагностика недоразвития речи у детей (нейропсихологические аспекты) // А. Н. Корнев. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. М.: МИГУ, 2005. С. 43–47.
9. Переслени Л.И. Особенности вероятностного прогнозирования у детей в норме и патологии // Вопросы психологии. 1976. № 2. С. 115-123.
10. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога детям с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2004. 352 с.
11. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
12. Манелис Н. Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. 1999. № 1. С. 8-24.

13. Frumkin B., Rapin I. Perception of vowels and consonant-vowels in varying duration in language impaired children // *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. P. 443-454.

14 Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2008

15 Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. - М.: Генезис, 2005

Шурыгина Г.С.

*Ассистент кафедры психологии и философии человека РХГА
Г. Санкт-Петербург, РФ*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И СТРАДАЮЩИХ ОККЛЮЗИВНОЙ ГИДРОЦЕФАЛИЕЙ.

В дошкольном возрасте активно развивается психика, на основе тех предпосылок, которые были сформированы ранее. Благодаря интенсивному общению со взрослыми и сверстниками активно формируется речь, рождается самосознание, и определяется стратегия развития личности ребенка в целом [5]. Все развитие ребенка дошкольного возраста взаимосвязано с игрой, являющейся основной деятельностью ребенка. Вначале это предметно-манипулятивная, затем сюжетно-ролевая игра[7]. В процессе игры у ребенка формируется произвольность действий. ребенок проигрывает важные для него ситуации, отражает и одновременно отреагирует в игре особенности отношения в семье. Игра влияет на формирование мотивационно-потребностной сферы, помогает в преодолении ребенком эгоцентризма мышления и развитии умственных действий [9]. Выготский Л.С. считал, что главной особенностью развития детей дошкольного возраста является развитие произвольности высших психических процессов [10]. Поэтому так важно в этом возрасте диагностировать отставание в развитии и разрабатывать методологические принципы и технологии коррекционных программ.

В 2012 году в России принят закон, согласно которому детей регистрируют в двадцать две недели весом не менее 500 грамм, что существенно влияет на количество детей с пренатальными энцефалопатиями, среди которых значительное место принадлежит гидроцефалии, характеризующейся нарушением циркуляции спинно-мозговой жидкости и расширением желудочков мозга[1]. По статистике гидроцефалия встречается от 0,28% до 4,0% на 1000 новорожденных детей [8], но в связи с упоминаемым постановлением количество таких детей резко возрастет. В связи с этим в современном обществе становится актуальным изучение специфики развития детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию. Знание и понимание закономерностей развития таких детей позволит разработать продуктивные коррекционные программы.

В детском возрасте обширные нарушения головного мозга не приводят к выраженной симптоматике и значительному нарушению психических функций.

По данным Семерницкой Э.Г. до десяти лет очаговая симптоматика выражается слабо и не формирует, как у взрослых, взаимосвязанных расстройств[4], поэтому так важна нейропсихологическая диагностика.

Мы провели сравнение результатов нормально развивающихся дошкольников (23 человека) и детей, имеющих в анамнезе окклюзивную гидроцефалию (12 человек). Выборки сформированы однородными в отношении возраста и пола.

Для сравнительного анализа мы спланировали комплексное нейропсихологическое и психометрическое исследование. В нашем исследовании мы использовали нейропсихологическую батарею Марковской И.Ф. и методику интеллекта Дж. Френча(РТИ) в адаптации Шумской Н.А.. Формирование методического инструментария, опиралось на данные, представленные в научной литературе, [1] согласно которым - у детей с гидроцефалией наблюдается отставание в когнитивном развитии и, в частности, в речи. Данные методики позволяет измерить интеллект таким образом, что детям не обязательно говорить, а достаточно просто оперировать визуальными образами (картинками)[2].

По результатам исследования интеллекта было выявлено, что самые большие различия у нормально развивающихся детей и детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, зафиксированы в субтесте «сходство», в котором детям предлагалось найти сходство между изображением на маленькой карточке (одна картинка) с изображением на большой карточке(состоящей из четырех отдельных маленьких картинок). Различия между группами детей связаны с тем, что дети, имеющие в анамнезе гидроцефалию, быстро уставали, давали ответы наугад. Особые трудности вызывали задания, где на большой карточке все картинки были похожими и отличались небольшими деталями. Обнаруженные трудности можно связать с проблемами в концентрации внимания, что коррелирует с данными, которые получила Лассан Л.П.[3] при исследовании детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, старшего возраста. При этом важно подчеркнуть, что акцентирование внимания ребенка на картинку, незначительные подсказки экспериментатора существенно улучшали результаты дошкольников, что позволяет сделать благоприятный прогноз о перспективах коррекционного воздействия. Кроме того, трудности возникали и с субтестом «понятливость», в котором исследуется способность ребенка делать умозаключения. Задание состояло в том, что дети должны были найти предмет по описанию его применения. Например: на вопрос, что позволяет оставаться сухим, ребенок должен был показать зонтик, а он показал костыль.

Анализ результатов исследования нейропсихологических особенностей дошкольников показал, что самые большие трудности и ошибки детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, выявлены в заданиях на динамический праксис: таких как перебор пальцев, рецепроктная координация, ассиметричное постукивание. Например, во время ассиметричного постукивания детям, предлагалось ударить правой рукой один раз, затем левой два раза и так в течение десяти секунд, но уже на второй пробе дети начинали путаться, ударяли либо двумя руками одновременно, либо по очереди, но одинаковое

количество раз. Это задание было самым трудным и для нормально развивающихся детей. Нами было зафиксировано, что все задания на динамический праксис являются наиболее сложными для обеих групп детей, но нормально развивающиеся дети справлялись с ними существенно лучше. Трудности вызывали и задания и на оптико-кинестетический праксис. Полученные результаты говорят о проблемах в развитии мелкой моторики у детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию.

У детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, по сравнению с нормально развивающимися детьми снижены показатели по зрительному гнозису, что коррелирует с низкими результатами по субтесту «сходство». Данные, полученные в исследовании, говорят, о трудностях в различении форм, и слуховом гнозисе. При этом с заданием на слухо-моторную координацию все дети справились без ошибок. Небольшая часть детей с легкостью выстукивает простые и сложные ритмы, а в процессе интервьюирования родители рассказали, что некоторые дети учатся в музыкальной школе. Существенные трудности у детей, имеющих в анамнезе окклюзивную гидроцефалию, вызывали задания на конструирование (кубики Косса). В инструкции для дошкольников нет ограничений во времени, но уже задания В и С вызывали существенные затруднения и даже помощь экспериментатора не всегда улучшала результаты. Исследование графических навыков (рисунок человека) показало очень низкие результаты у дошкольников, имеющих в анамнезе гидроцефалию: более 70% детей не справились с заданием, нарисовав отдельные черточки, а в интервью родители подтвердили наше предположение, что дети с окклюзивной гидроцефалией не любят рисовать.

По результатам проведенного нами исследования выявились проблемы и со слухоречевой памятью у детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию. Дети не могли запомнить все слова - после второго, и даже третьего предъявления количество запоминаемых слов не увеличивалось, а похожие по смыслу слова дети путали. Например: вместо слова «конь» ребенок мог сказать – «лошадь». Только один ребенок, имеющий в анамнезе гидроцефалию, справился с заданием так же как нормально развивающиеся дошкольники. При этом дошкольники, имеющие в анамнезе гидроцефалию, существенно лучше справлялись с запоминанием картинок в методике интеллекта Дж. Френча. Статистически значимых различий с нормально развивающимися детьми по данной методике Дж. Френча выявлено не было. Важно обратить внимание на то, что полученные данные по слухо-речевой памяти коррелируют с данными, которые открыты в результате исследования речи. У детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, вызвали трудности задания как на оральный праксис (выговаривание звуков и слов), так и на фонематический слух (повторение последовательных звуков и слогов), и на импрессивную речь. Дети не могли повторить звуки Л,Ш,Р, воспроизвести последовательность звуков Д-Т-Д, они обычно трижды повторяли или звук Д, или звук Т. Особые затруднения проявились в заданиях на понимание сложных логико-грамматических структур, пространственных отношений. Одним из заданий было нарисовать

крест под кружком, с этим заданием ни один ребенок, имеющий в анамнезе гидроцефалию, не справился.

В целом, сравнивая результаты нормально развивающихся дошкольников и дошкольников, имеющих в анамнезе окклюзивную гидроцефалию, можно сказать, что у детей с окклюзионной гидроцефалией существуют трудности в выполнении заданий на практическую функцию, причем как на динамический, так и оптико-кинестетический праксис. Эти дети быстро утомляются, показывая низкие результаты по слухо-речевой памяти. У детей, имеющих в анамнезе гидроцефалию, снижено развитие слухового и зрительного гнозиса, выявлены низкие показатели развития речи, высокая истощаемость внимания, плохо сформированные графические навыки (рисование человека) и навыки конструирования. Дошкольники с окклюзивной гидроцефалией характеризуются отставанием в интеллектуальном развитии, обусловленным как истощаемостью внимания, так и проблемой в формировании умозаключений.

Исследуемые нарушения интеллектуального развития позволяют разработать программу психологического сопровождения таких детей.

Список литературы

1. Бадалян Л.О. Детская Неврология.- М.: Медицина, 1984.- 576 с.
2. Куранова Н.А. Диагностика интеллекта у детей дошкольного возраста// «Психология XXI века».- Тезисы международной межвузовской научно-практической конференции (24-26 апреля 2008 г.). - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. –с. 45
3. Лассан Л.П. Возрастная динамика нарушения психических функций у детей и подростков с нейрохирургической патологией//Вестник СПбГУ, 2009.- вып 3.
4. Лассан Л. П. Нейрокогнитивный дизонтогенез при органических поражениях головного мозга// Медицинская психология в России: электр. Науч. Журнал. 2011, №5, <http://medpsy.ru>
5. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство.- Спб.: Речь, 2004
6. Марковская И.Ф. Нейропсихологическая диагностика нарушений у детей с аномалиями развития//Практикум по патопсихологии. М.: Из-во МГУ, 1987
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Изд-во «Юрайт», 2012
8. Сахно Л.В. Особенности соматической патологии у детей с гидроцефалией до и после ликворшунтирующих операций//автореферат, СПб., 2004
9. Эльконин Д.Б. Психология развития игры. - М.: Владос, 1999.- 360 с
10. Психология развития//ред. Марцинковская Т.Д. М.: Издательский центр «Академия», 2001.-352 с.

Шелковникова Н.И.

*к. пс.н. кафедры, доцент кафедры социальной и консультативной психологии НОУ ВПО «Санкт – Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права»
г. Санкт – Петербург, РФ*

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Л.С. ВЫГОТСКОГО В ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

Выдающийся отечественный психолог Лев Семенович Выготский (05.11.1896 – 11.06.1934гг.) является «Отцом» современной дефектологической науки. Дефектология это наука, изучающая психофизиологические особенности развития аномальных детей, закономерности их обучения и развития. Предметом изучения этой науки являются дети с умственными и физическими недостатками и проблемы их обучения и воспитания. Главной задачей дефектологии является подготовить аномальных детей к жизни в обществе и сформировать их социальные навыки. Ее теоретической предшественницей и методологической основой была педология – комплексная наук о ребенке, запрещенная в 30 –х годах XX века в Советской России. В дальнейшем, дефектологию переименовали в коррекционную педагогику. Но, в связи с дифференциацией исследования появились новые социальные идеи и научные направления (социальная работа, социальная педагогика, медицинская психология) в коррекционной педагогике к концу XX столетия выделились ветви специальной психологии и специальной педагогике – наук, направленных на коррекцию дефекта, на развитие личности, на интеграцию инвалидов в обществе здоровых людей.

Проблемами обучения умственно отсталых детей Л.С. Выготский вплотную заинтересовался в Гомеле во время работы в учительской семинарии. И на протяжении всего творческого пути ученый критически рассматривал теории психического развития нормального и аномального ребенка, анализировал различные виды аномалий развития. Его анализ направлен на вскрытие внутренней сущности патологии - от генезиса первичных дефектов к возникновению в процессе развития вторичных и третичных симптомов, с учетом, формирующихся межфункциональных связей и отношений, к пониманию особенностей структуры целостной личности аномального ребенка.

Свою научную и практическую деятельность он начал в 1924 году Первые опубликованные труды Выготского по дефектологии относятся к 1924 г., когда он совмещал научные исследования в Институте психологии с работой в Наркомпросе в подотделе воспитания дефективных детей. Ярким поворотном для развития дефектологии был докладе на II съезде СПОН. В 1925-1926 гг. Выготский организует лабораторию по психологии аномального детства в Москве. За три года своего существования сотрудники этой лаборатории накопили интересный исследовательский материал и проделали важную педагогическую работу. В 1929 г. на базе названной выше лаборатории создается Экспериментальный дефектологический институт Наркомпроса (ЭДИ).В институте осуществлялось обследование аномального ребенка,

диагностирование и планирование дальнейшей коррекционной работы с глухими и умственно отсталыми детьми. До сих пор многие дефектологи вспоминают, как научные и практические работники стекались из разных районов Москвы, чтобы наблюдать за тем, как Л.С. Выготский обследовал детей, а затем подробно анализировал каждый отдельный случай, вскрывая структуру дефекта и давая практические рекомендации родителям и педагогам.

В ЭДИ существовала школа-коммуна для детей с отклонениями в поведении, вспомогательная школа (для умственно отсталых детей), школа глухих и клинико-диагностическое отделение. В 1933 г. Л.С. Выготский совместно с директором института И.И. Данюшевским стали заниматься изучением детей с нарушениями речи. Проведенные Л.С. Выготским в этом институте исследования до сих пор являются основополагающими для продуктивной разработки проблем дефектологии.

В фундаментальной монографии Л.С.Выготского «История развития высших психических функций» (1931год, но опубликована в 1960 году) дано развёрнутое изложение *культурно-исторической теории развития психики*. По Л.С.Выготскому, необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения - натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики.

Л.С.Выготский выдвинул теорию *о первичной и вторичной природе дефекта*. Это говорит о том, что одни дефекты связаны с материалистической стороной умственной отсталости, другие дефекты являются наслоениями над этими первичными. Эти вторичные наслоения – продукт того особого положения, которое ребенок занимает в социальном обществе вследствие своего патологического развития. Выготский говорил, что корни первичных дефектов связаны с органическим нарушением ЦНС, и эти нарушения очень трудно ослабить. Дефект – психический или физический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка. Структура дефекта составляют:

1. Первичный дефект – повреждение биологических систем (отделов ЦНС, анализаторов), вызванное влиянием биологических факторов.
2. Вторичный дефект – недоразвитие высших психических функций вследствие наличия первичного дефекта, т.е. дефект непосредственного не связан с первичным, но обусловлен им.
3. Сложный дефект – сочетание двух и более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности в обучении и воспитании. Развитие ребенка искажено в гораздо большей степени, чем у аномальных детей других категорий.
4. Осложненные дефекты – дефекты, в которых выделяют ведущее, главное нарушение и осложняющее его расстройство.

Л.С. Выготский говорил, что каждый аномальный ребенок имеет резерв здоровых задатков, которые в определенных условиях открывают большие возможности для развития личности. Необходимо определить их уровень и

создать благоприятные условия. Тогда аномальные дети могут развиваться в новом качественном скачке. Эти перспективные возможности ребенка Л.С.Выготский назвал *зоной ближайшего развития*. Впервые эта тема была затронута Выготским в Ленинградском педагогическом институте в 1932–1934 гг., где он говорит о законах психического развития ребенка. Понятие «*зона ближайшего развития*» оформилось в культурно-исторической теории Л.С.Выготского в 30-е годы XX века. Он писал, что «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, - писал Л. С. Выготский, - когда оно идет впереди развития».

Многие теоретические положения Выготского в дальнейшем реализованы его учениками:

- Советским психологом, специалистом в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии Л. В. Занковым - при изучении памяти отсталого ребенка;

- Выдающимся советским психологом, который внес вклад в развитие общей и специальной психологии, И. М. Соловьевым - при исследовании психического насыщения у глубоко отсталого ребенка;

- Врачом - психиатром, психологом, дефектологом и педагогом М. С. Певзнер - при изучении олигофрении и иных аномалий развития;

- Учеными Р. М. Боскис, Ф. Ф. Рау, Т. В. Розановой, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф – о своеобразии мышления, памяти и других психических процессов у глухих и слабослышащих.

На теоретическом фундаменте Л.С. Выготского построены все работы НИИ дефектологии АПН СССР, - направленные на дифференцированное обучение разных категорий аномальных детей. В стране созданы специализированные – коррекционные школы, в которых детям дается среднее или неполное среднее образование по программам массовой школы и производственно-трудовая подготовка. Всего есть восемь видов коррекционных школ:

- I-II виды – для слабослышащих и глухих детей;
- III – IV виды – для слепых и слабовидящих детей;
- V вид – для детей с тяжёлыми нарушениями речи;
- VI вид – для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- VII вид – для детей с задержкой психического развития;
- VIII вид – для детей с нарушением интеллекта.

Самое полное собрание трудов Л.С. Выготского по дефектологии представлено в сборнике «Проблемы дефектологии», изданном в 1995 году.

Известные дефектологи, как Э.С.Бейн, Т.А.Власова, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, Ж.И. Шиф, которые работали со Львом Семеновичем, так

оценивают его вклад в развитие теории и практики: «Его труды служили научной основой построения специальных школ и теоретическим обоснованием принципов и методов изучения диагностики аномальных детей. Л.С.Выготский оставил наследство непреходящего научного значения, вошедшее в сокровищницу отечественной и мировой психологии, дефектологии, психоневрологии и других смежных наук».

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М., 1995.
2. Государев Н.А. Специальная психология. М.:Ось -89, 2008.-288с.
3. Колесникова Г.И. Психокоррекция нарушений развития/ Г.И. Колесникова – Ростов н/Дон :Феникс, 2009. – 345с.
4. Мещеряков Б.Г. Л.С. Выготский и его имя. //Культурно-историческая психология. – 2007. №3 – С. 90 -95.
5. Назарова Н.М. Специальная педагогика Серия ВПО. Издательство: Академия ИЦ. 2007.- С.352.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Грива О.В.

*ассистент кафедры психологии и педагогики
Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова
г. Санкт – Петербург, РФ*

АТТРАКЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Проблема аттракции в качестве социально-психологического феномена стала широко рассматриваться в зарубежной социальной психологии в начале XX века, где начиная с 60-х гг. трансформировалась в специальное направление.

Важно отметить тот факт, что понятие аттракции всегда употребляется в контексте межличностных отношений (interpersonal attraction), взаимовлияния и взаимодействия людей друг с другом.

На настоящий момент времени не существует четкого определения термина «аттракция», несмотря на огромный массив данных и проведенные исследования по данной теме. Многие работы апеллируют лишь к конкретному единичному фактору (реже к нескольким факторам) и являются ситуативными, связанными с задачами определенного исследования. Например, среди часто встречающихся факторов, влияющих на возникновение аттракции можно выделить: условия взаимодействия, территориальную близость (М. Лернер, Л. Фестингер, С. Шахтер, К. Бэк, Р. Мориленд, С. Бич, Дж. Левингер), физическую привлекательность (Т. Сильверман, Э. Хатфилд, Д. Бар-Тал, Э. Бершейд, Г. Райс, С. Дак, К. Дайон, С. Мосс), сходство ценностей (Д. Бирн, А. Тессер, Т. Хьюстон, Д. Неймейер). Также нужно отметить, что значительная часть авторов акцентирует внимание именно на первых впечатлениях и первоначальных контактах между людьми.

Стоит подчеркнуть, что в зарубежной социальной психологии аттракция предстает как установка на партнера (Т. Ньюком, Э.Аронсон, А. Керкофф, Т. Ликкон, Б.Лотт, Д.Игли и др.). В отечественной психологии феномен аттракции рассматривается преимущественно в контексте процесса межличностных отношений (Л. Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, Г. М. Бреслав, М.А. Абалакина, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, В.С. Агеев и др.). Примером может служить одна из самых разработанных и точных теорий структуры аттракции Л. Я. Гозмана (внутренняя структура эмоциональных отношений). В данной концепции учитываются свойства объекта аттракции; соотношение свойств субъекта и объекта; особенности взаимодействия; свойства субъекта; культурный контекст, особенности ситуации.

Кроме изучения факторов и личностных характеристик, детерминирующих симпатию, в современных исследованиях по социальной психологии анализируется структурно – содержательное наполнение аттракции, которое представляется в качестве аттитюда, состоящего из трех взаимосвязанных компонентов:

- когнитивного – представления, мнения о человеке и его личностных качествах;

- аффективного – эмоции и чувства к человеку;

- поведенческого - тенденции к определенным моделям поведения во взаимоотношениях с человеком.

Можно сказать, что буквально «аттракция» – это привлечение (притяжение). Эмоциональная составляющая является базовой, поэтому объект аттракции оценивается в категориях, свойственных аффективной стороне. Таким образом, «аттракция (от лат. attrahere – привлекать, притягивать) – понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого» [1; с. 40].

В процессе аттракции формируется комплекс установок, задающих систему субъект – субъектных отношений. Можно сказать, что основой аттракции выступает потребность человека в положительных эмоциях (хотя гамма чувств может сильно варьироваться: от неприязни до симпатии и любви). Для возникновения симпатии в межличностном общении необходима коммуникативная компетентность, умение слышать собеседника. Также на привлекательность партера влияет оценка внешности («красивый» часто отождествляется с характеристикой «приятный человек»), социально – демографические факторы, сходство мнений, интересов, ценностных ориентиров, качеств характера.

Изучение когнитивных, эмоциональных и поведенческих составляющих аттракции имеет широкое практическое значение в плане самопознания и самореализации, способствует более точному восприятию и пониманию людьми друг друга в контексте межличностного общения и взаимодействия.

Литература

1. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 560 с.

2. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений/Л.Я. Гозман. М.: Изд-во Московского Университета, 1987. - 176 с.

3. Психологический словарь / авт. – сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов – на – Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

Лотыш А.В.

*аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики
Московский Государственный Областной Университет
г. Москва, РФ*

ВЫЗОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей довольно обсуждаемая тема в последнее время. В этой области студенты часто пишут дипломы, молодые ученые защищают научные работы,

ее обсуждают на семинарах и научных конференциях. Несмотря на это, на мой взгляд, ситуация на государственном уровне в лучшую сторону меняется не значительно. В условиях развития современного общества государство не уделяет должного внимания проблеме социализации детей-сирот после их выпуска из интернатных учреждений. Система обучения не только не совершенствуется, но порой теряет наработанный годами опыт. Государство бросает новые вызовы детям, которые и без этого лишены родительского очага, домашней теплоты и постоянной поддержки со стороны старшего поколения.

Примером может послужить тот факт, что новый Закон "Об образовании в РФ", который вступил в силу с 1 сентября 2013 года, оставил право на внеконкурсное поступление детям-инвалидам и лишил его детей-сирот. Вместо поступления вне конкурса сиротам, как и еще 11 категориям льготников, дали право преимущественного поступления при равных баллах с другими абитуриентами. Также им дали возможность учиться на бесплатных подготовительных курсах при государственных вузах при наличии у них среднего общего образования. Хотя тот, кто учился на подготовительных курсах, и даже платных, знает, что это далеко не гарантия поступления в ВУЗ.

В настоящее время в Госдуме разрабатываются поправки, согласно которым льготы сиротам вернут, но пока временно - на три года, до 1 января 2017 года. Одновременно тем, кто захочет поступать не сразу, дадут право бесплатной учебы на подготовительных отделениях вузов.

"За это время, как мы считаем, должна быть создана нормальная система подготовительных отделений при государственных вузах, которые будут бесплатно готовить к поступлению выпускников детдомов и ребят других льготных категорий. Важно не просто дать им льготу на поступление, но и помочь получить образование и профессию – заявила один из авторов законопроекта, заместитель председателя Комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей Ирина Соколова" [4].

Обращаясь к концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. №163 – р), мы видим, что целью программы является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. Где же эта доступность для такой категории как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей? [6].

На мировом уровне по данной проблеме давно никто не спорит и вопросы обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, решаются у самых истоков, еще во время их обучения в детских садах.

В ноябре 2012 года в Камбодже (город Доха) проходил очередной саммит WISE (The World Innovation Summit for Education), посвященный интеграции инновационных образовательных проектов и продвижения новых идей обучения. В рамках форума был представлен существующий опыт решения проблем адаптации детей-сирот в различных странах. Предлагаемые примеры производят впечатление. В мире наконец-то все больше начинают задумываться о проблемах детей-сирот, связанных с их адаптацией в

современных условиях развития общества. Один из участников форума Скотт Никсон. Он является бывшим президентом компании «XX век Фокс» и кинопродюсером. Скотт Никсон основал фонд «Дети Камбоджи» в 2004 году, когда во время отпуска приезжал в Пномпень. Эта поездка перевернула его жизнь. «Как-то я оказался на городской свалке, на которой живут и работают дети. Я был поражен – никогда ничего подобного не видел! 11 гектаров завалено мусором, повсюду роятся мухи... Из-за жары все разлагается, тлеет, выделяя газ... Настоящий ад. Там жили 3000 семей; 1500 сирот капались в отбросах в поисках вещей и еды. Я понял, что с этим надо что-то делать. Я вернулся в Лос-Анджелес, но все мои мысли были заняты другим. В 2004 году я продал дом, машины и яхту и переехал в Пномпень» [5].

Созданный Скоттом Никсоном фонд предлагает комплексную программу обучения, начиная с детского сада. Ребята учат английский язык, осваивают компьютер, в программу обучения входят все основные предметы школьной программы. Все дети имеют равные возможности, а главное – все хотят учиться.

Я намеренно в своей статье затронула тему Камбоджи и те меры оказания помощи детям-сиротам. Камбоджа беднейшая страна в отличие от нашей России. Грубо говоря, им не остается ничего больше, как ждать таких благородных людей, как, например, Скотт Никсон. Но наше государство обладает огромными ресурсами и тем страшнее видеть картину похожую на свалку, описанную Никсоном. Становится больно от того, что в нашей стране также проживают сироты, обездоленные и голодные, потерявшие цель и смысл жизни. Дети-сироты, которые после выпуска из интернатов не знают куда им податься и не находят ничего лучше, как заниматься грабежом, проституцией или разбоем.

А истоки данной проблемы лежат в самом начале обучения детей-сирот в данных учреждениях, которые обусловлены комплексом факторов обучения, воспитания и жизнедеятельности детей-сирот, нерешенностью в теории и практике профессионального образования процесса получения профессии, вхождения в социум детей-сирот.

Проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей, возникающие на всех этапах жизнеустройства, приводят к попыткам обобщения опыта зарубежной педагогики в этом вопросе. Для того, чтобы адаптировать позитивный опыт других стран в российскую реальность, необходимо поэтапно внедрять различные инновации, позволяющие более успешно обеспечивать постинтернатную адаптацию детей-сирот [1, с. 41-44].

Обобщая опыт зарубежной педагогики и конструируя его на реалии нашей страны, в 2007 году проходил Всероссийский конкурс лучших инновационных моделей семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Конкурс был проведен Министерством образования и науки РФ, Федеральным агентством по образованию и Национальным фондом защиты детей от жестокого обращения в 2007 году. Данный конкурс проходил в рамках реализации мероприятий направления «Дети-сироты» подпрограммы «Дети и семья» федеральной целевой программы «Дети России» на 2007—2010

годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 21.03.2007 № 172 [2, с. 3-4].

На конкурс поступило 83 заявки из 36 регионов Российской Федерации, многие заявки заняли призовые места и заслуживают уважения. Такие как Региональные комплексные модели семейного устройства Республики Карелия, Пермского края, города Ярославль. Муниципальные модели семейного устройства Ставропольского края, Республики Башкортостан, г. Кемерово. Среди учреждений, реализующих модель семейного устройства призовые места получили специальный (коррекционный) детский дом № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии (г. Пермь), Камешковский детский дом (г. Камешково Владимирской обл.), Зырянский детский дом (Томская область), Детский дом № 8 для детей школьного возраста (г. Хабаровск), Специальный (коррекционный) детский дом № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (г. Москва). Все перечисленные проекты заслуживают внимания и уважения, но это было в 2007 году! А что происходит сейчас? Картина со стороны выглядит так, что коллективы интернатных учреждений, да и представители официальной власти проводят колоссальную работу для того, чтобы дети-сироты не чувствовали себя ущемленными и процесс социализации в обществе для них проходил с минимальными потерями. А на государственном уровне в настоящее время возникают разногласия по поводу льготного поступления детей-сирот в ВУЗы страны. Я не нашла информации о новых проектах в поддержку детей-сирот. Повторюсь, что работа ведется внутри учреждений, коллективов, инициативных групп, но со стороны государства в настоящее время движения не происходит. Все на уровне обсуждений.

Подводя итог, хочется сказать, что при изучении форм работы с детьми-сиротами в интернатных учреждениях, безусловно, встречается положительный опыт. Но, на мой взгляд, в масштабах нашей страны это капля в море. Данную проблему необходимо обсуждать на государственном уровне и четко определить способы работы и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература:

1. Арпадьев Г. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий // Развитие личности. 2000. № 2.
 2. Инновационные модели семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Сборник / Под общ. ред. Н.П. Ивановой. — М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2007. — 192 с.
 3. Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 320 с.
 4. Российская газета (Федеральный выпуск). Три года вне конкурса. - № 6285 от 23.01.2014.
- Электронные ресурсы:
5. <http://ru.euronews.com/2012/11/09/>
 6. <http://www.garant.ru/>

Пушкин И. А.

соискатель

*ФГБУ «Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им.
А.М.Никифорова» МЧС России,
г. Архангельск, РФ.*

ПРОТЕКТОРНАЯ РОЛЬ СЕМЬИ У ЗДОРОВЫХ ЛИЦ ОТДАЛЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА РОССИИ

Актуальность. Население, проживающие на отдаленных территориях Европейского Севера России, обладает комплексом детерминант развития дезадаптации (наследственную отягощенность, социальную изолированность, трудные климатические и экономические условия). Существуют данные, указывающие на то, что повышение риска развития психической дезадаптации при проживании в районах с неблагоприятными климатогеографическими условиями связано в первую очередь с нарушением микросоциального взаимодействия, жизненного стереотипа и отношением к условиям природной среды [1, стр. 131], [2, стр. 201]. Несмотря на это, среди жителей отдаленных территорий Европейского Севера России немало лиц, проявляющих адаптивное поведение. Вероятно, важную роль в данной ситуации играет семейное окружение. Способность определенных индивидов и членов их семей в одинаковых неблагоприятных условиях (экономических, социальных, географических, биологических) выстоять, найти внутренние и внешние ресурсы, а не включиться в аддиктивную форму поведения – помогает прояснить концепцию «противорецидивной» модели поведения и терапии. Известно, что индивиды могут иметь одну и ту же потенциальную среду, но каждый из них по-своему регулирует актуальное окружение [3, стр. 93 - 130], [4, стр. 258-263].

Целью исследования явилось определение социально-психологических факторов адаптации лиц, проживающих на отдаленной территории Европейского Севера России.

Материал и методы исследования. Было обследовано 50 здоровых лиц отдаленной территории Европейского Севера России (удаленные сельские местности Каргопольского района, Архангельской области) и 43 здоровых респондента, проживающих в условиях г. Архангельска. Возраст испытуемых составлял 20 – 50 лет.

В ходе исследования использовались следующие методики:

- методика определения копинг-поведения Е. Хайма (1988);
- методика «Стратегии совладающего поведения» Р. Лацаруса и С. Фолкман (2004);
- опросник «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки» Д. Зимета (1994);
- методика «Межличностные отношения» (2005);
- шкала семейного окружения (ШСО) (1985);
- шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-III) (2006).

У здоровых испытуемых отдаленной территории выявлено высокое восприятие социальной поддержки ($p < 0,001$), а значит, превалирование возможности получать необходимые психосоциальные ресурсы от семьи, значимых других и друзей. Однако, при развитой социальной сети, выявлено более слабое отношение к такому совладающему механизму как «поиск социальной поддержки» ($p < 0,05$).

По результатам корреляционного анализа выяснилось, что стратегия совладания, ориентированная на «поиск поддержки среди окружения» («обращение»), слабо выраженная у здоровых испытуемых, значимо связана с такими аспектами семейных отношений, как «сплоченность», «контроль», «конфликтность» и «совместное времяпрепровождение семьи». Особенности взаимосвязей данных параметров представлены в рисунке 1.

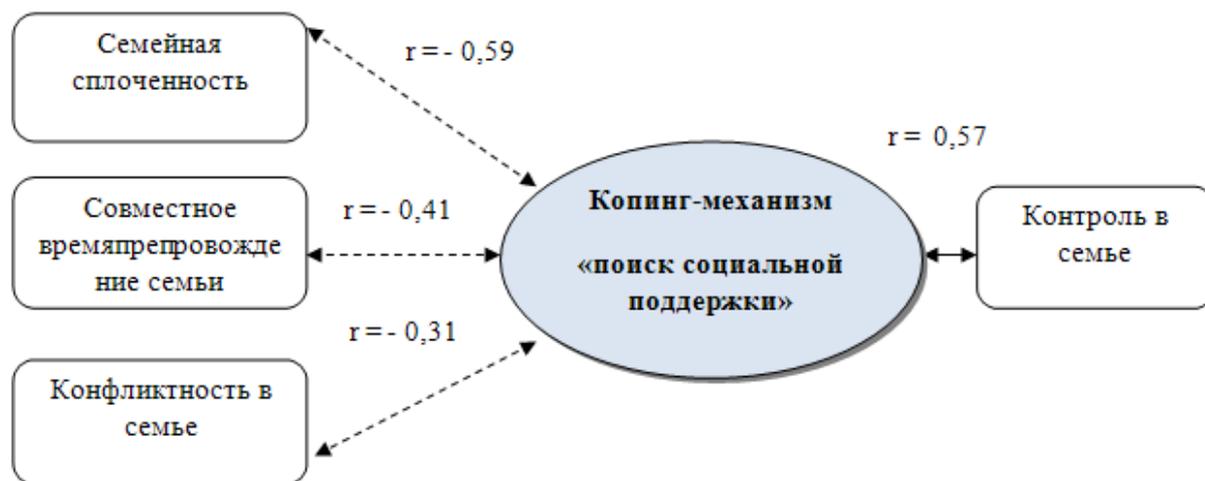


Рис. 1. Взаимосвязи копинг-механизма «поиск социальной поддержки» с семейными параметрами у здоровых лиц отдаленной территории Европейского Севера России.

Из рисунка 1 взаимосвязей можно предположить, что здоровые респонденты слабо ориентированы на обращение к другим в трудных ситуациях, так как отношения в семье отличаются высокой сплоченностью ($r_s = -0,591$; $p = 0,001$), близостью и открытостью в выражении своего недовольства (конфликтностью) ($r_s = -0,413$; $p = 0,026$), что позволяет обсуждать различные вопросы открыто. Также члены семьи много времени проводят вместе ($r_s = -0,315$; $p = 0,046$) и мало контролируют друг друга ($r_s = 0,570$; $p = 0,001$).

Благодаря применению метода множественной регрессии (табл. 1) выяснено, что влияние на развитие данного адаптивного копинг-механизма оказывали следующие семейные параметры: «совместное времяпрепровождение семьи», «контроль» и «сплоченность». При этом параметр «конфликтность в семье» не оказывал значимого влияния.

Таблица 1

Результаты множественной регрессии для зависимой переменной «поиск социальной поддержки» и семейных параметров как факторов у здоровых лиц отдаленной территории Европейского Севера России

($R^2 = 0,645$; Стд. ошибка оценки = 0,248; $F = 10,88$; $p < 0,001$)

Предикторы	B	Стд. ошибка	Бета	Значения критерия t-Стьюдента	p
Совместное времяпрепровождение семьи	-0,135	0,050	-0,353	-2,695	<0,01
Контроль в семье	0,150	0,038	0,531	3,937	<0,001
Семейная сплоченность	-0,079	0,039	-0,290	-2,007	<0,05
Конфликтность в семье	-0,034	0,032	-0,141	-1,036	0,311

Все это еще раз указывает на то, что семейная система для здоровых жителей является важнейшей социальной поддержкой, и компенсирует потребность обращения за помощью вне семьи.

Литература:

1. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.
2. Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. – М.: 2002. – 407 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. – 368 с.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: РИМИС, 2008. – 608 с.

Воркина К.С.

*аспирантка кафедры Всеобщей истории
Институт Дальнего Востока РАН
г. Москва, РФ*

АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ЯПОНЦЕВ:

«СТАРЕЮЩЕЕ ОБЩЕСТВО» И ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Важный социальный фактор, который формирует семейные связи и вместе с тем влияет на макроэкономику и общенациональную шкалу в Японии – это «стареющее общество».

На сегодняшний день современное японское общество столкнулось с двумя серьезными проблемами: «старением нации» и снижением уровня рождаемости.

Средняя продолжительность жизни для мужчин - 79 лет, для женщин 86 лет. Это примерно на 30 лет больше, чем в 1947 году. В 2002 году 1/15 населения находилось в возрасте 65 лет и есть прогнозы, что к 2040 году эта цифра возрастет до 1/3 населения [1].

Так же есть прогнозы, что соотношение между активной частью населения и неактивной (в основном пенсионеры), которое было в соотношении 6 к 1 в 1990 году и 4 к 1 в 2000 году возрастет до 2 к 1 к 2025 году.

Проблема стареющего общества стала центральной в отношении социальной политики и семейных отношений. Ведь забота о пожилых это один из важнейших компонентов, который связывал семью с нормами традиционной клановой семьи *иэ*. Правительство поддерживает семьи, но обременительный уход за пожилыми людьми по-прежнему является камнем преткновения и для того ослабленного устройства современных семей.

Молодые семьи, не желающие ухаживать за родителями часто помещают их в дома для престарелых, даже несмотря на очень высокую плату. Так, в 1975 году с детьми проживало 65 % пожилых людей, в то время, как в 2005 году этот показатель опустился до отметки 37.5 % [2].

Безусловно, долголетие является чрезвычайно важным компонентом в жизни современного японского общества. Если обратиться к истории, то в эпоху Хэйан (794-1185) зародилась клановая система *иэ*, где мужчина представлял род. *Иэ* – это группа постоянных обитателей дома. Очень символично выражено в таких фразах, как: «жить под одной крышей», или «отношения, где один может разделить еду из одного котелка с другим членом семьи». *Иэ* – это не просто временно возникшая организация общества, а существующая постоянно на протяжении длительного времени, в которой почитали предков и строили планы на рождение будущих детей [3, с. 216-218].

Японский исследователь-социолог Наканэ Тиэ пишет, что уклад *иэ* предполагал семейную систему расширенного объема, охватывающую не только членов одной семьи, но и их слуг, наемных работников, помогающих по хозяйству и т.п.

Очевидно, чем глубже связь между членами семьи нескольких поколений, тем больше вероятность демографического подъёма и улучшения экономической ситуации в стране.

Так, если происходит значительное уменьшение числа заключённых браков и снижение рождаемости, то это в свою очередь влечёт к уменьшению численности молодых людей в японском обществе.

Обратимся к статистике: в 2008 году насчитывалось менее 13.5% молодых людей в возрасте младше 15 лет, в то время, как в 1950 году было 35.4%. Существуют прогнозы о том, что эта отметка опустится до 8.6% к 2050 году [4].

В других развитых социумах в последнее время увеличивается брачный возраст. Так со второй половины 60-х гг. сначала в США, странах Северной Европы, а затем и в Западной Европе возраст вступления в брак у молодого поколения стал стремительно повышаться.

В Японии этот процесс начался в период с 1970 – х гг. и продолжает непрерывно увеличиваться. Для мужчин увеличился возраст с 26,9 до 30,2 лет, для женщин с 24,2 до 28,5 лет. На сегодняшний день это самая высокая отметка в мире. В 2005 году 59% женщин в возрасте 25-29 лет и 32% в возрасте 30-34 лет ещё ни разу не были замужем. Для сравнения, в 1970 году это соотношение было равно 18% и 7% . Среди мужчин в 2005 году 47 % и 72% и в 1970 году - 12 % и 47% [4].

Отсюда можно сделать вывод о том, что женщины, равно, как и мужчины, вовсе не ставят цель поскорее жениться и завести детей. Для многих молодых

людей первостепенной задачей является сделать карьеру и укрепить свой социальный статус.

А это самым критичным образом сказывается на демографической обстановке в стране.

Уровень рождаемости резко снижен, а нация при этом стремительно стареет. В 1947 году среднее число детей, родившихся у каждой женщины достигало отметки 4.3, в 2004 году отметка резко снизилась до 1.19, а к 2007 году повысилась до 1.34. К 2011 году уровень рождаемости поднялся до 1.39 [5] и остаётся неизменным на сегодняшний день. Хотя и ожидается тенденция к увеличению в будущем, но эта цифра остаётся по-прежнему категорически низкой в рамках демографических исследований.

В этот же период уровень разводов также сильно возрос среди молодых людей в свои поздние двадцать и ранние тридцать лет примерно от 2% до 5%.

Количество *одиночек-паразитов* (одиноких людей, живущих на попечении у родителей. Термин Масахиро Ямада) увеличилось вдвое в период с 1980 по 2005 гг., с 16 % до 30% [4]. По статистике, каждый десятый молодой человек живёт с родителями (это примерно 80% всех неженатых и незамужних людей. 2003 год был пиковым, достигнув отметки 12 миллионов). Родители могут позволить себе содержать неработающих детей, так как им позволяет их пенсия. «Но ведь пенсия не передаётся по наследству», - иронизирует профессор [6].

Согласно последним социологическим исследованиям таких «одиночек-паразитов» в Японии проживает около 10 млн. Для сравнения скажем, что столько же составляет численность населения современной Греции [7].

Становится очевидным, что подобная ситуация явно указывает на процессы перелома в семейном строе, а вполне вероятно даже застой.

Международные исследования изменений в семейном укладе показывают, что положение семей в наиболее развитых капиталистических обществах значительно ухудшилось [8, с.13].

По мнению социолога Дэвида Попеное, современные семьи потеряли свои прежние функции также, как и свою значимость в жизни людей. Многие прилагают все свои усилия ради вложений в самих себя, поэтому культурная ценность семейственности пропадает. Эти изменения намного серьёзнее, чем многие другие спады в прошлом, потому как ломается именно нуклеарная семья, основная единица, связывающая родственников и обладающая двумя важными функциями, - это деторождение и обеспечение своих членов семьи «чувством нежности и дружеским общением» [9, с. 527-542].

Социологи и политические деятели делают не радужные прогнозы. Очевидно, страна, действительно, нуждается в срочном принятии необходимых мер ради увеличения числа работающего населения и максимального развития социальной защищённости с целью привлечения молодёжи создавать семьи.

Литература

1. UN (2008) United Nations Population Projections
<http://esa.un.org/UNPP/index.asp?panel=3>

2. Cabinet Office (2008) Ministry of Internal Affairs and Communications. Population Census. Online. Available HTTP: <<http://www.stat.go.jp/english/index.htm>> (accessed 31 December 2009).
3. NakaneChie.,Tokugawa Japan. The social and economic antecedents of modern Japan. UniversityofTokyoPress, 1990. p. 216 - 218
4. Cabinet Office (2008) Ministry of Internal Affairs and Communications. Population Census. Online. Available HTTP: <<http://www.stat.go.jp/english/index.htm>> (accessed 31 December 2009)
5. http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei11/dl/14_tfr.pdf
6. Japan Times. Weekly FYI. Masami Ito. Marriage ever- changing institution. Japan Times Academy. Tuesday, Nov.3. 2009
7. SonniEfron. Los Angeles Times. June 26, 2001. www.latimes.com/email/efron/20010626/t000052650.html (Statistics about marriage, employment and family life in Japan).
8. Home and Family in Japan. Continuity and transformation. Richard Ronald and Allison Alexy. Oxford Brookes University. P.13
9. Popenoe, D. (1993) “American family decline, 1960-1990: A review and appraisal”, Journal of Marriage and Family 55(3): 527-542

ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Платонова А. Е.

*студентка факультета педагогики и психологии
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, РФ*

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

В последние десятилетия человечество столкнулось с проблемой постоянного роста численности людей пожилого возраста. Доля людей пожилого возраста в составе населения развитых стран уже составляет до 20 %, а процесс старения человечества ускоряется. По прогнозам ООН, к 2025 г. численность людей старше 60 лет достигнет 1 млрд. 100 млн. человек. По сравнению с 1950 г. их численность возрастет более чем в 5 раз, тогда как население планеты увеличится только в 3 раза.

Все чаще в современном обществе возникает осознание того, что пожилой человек нуждается не только в материальной или социальной поддержке. Немаловажную роль в постпенсионный период играет психологическая помощь. После выхода на пенсию человек сталкивается с такими трудностями как изменение статуса, одиночество, депрессия. Со временем возможны потери близких и любимых, развитие пессимистического взгляда на будущее, ощущение своей ненужности и беспомощности. Актуальность изучения проблемы психологической помощи пожилым объясняется еще и тем, что люди этого возраста в целом испытывают проблемы в области социально-психологической адаптации в обществе.

Именно помощь в адаптации к новым условиям и является основной задачей психологической помощи пожилым людям. Для реализации этой задачи необходимы следующие социально-психологические меры: организация психологической, консультативной помощи (личные проблемы, конфликты в семье, стрессы); мероприятия по организации досуга; решение проблем трудоустройства пожилых людей и т.д.[1, с. 230].

Одним из направлений в оказании психологической помощи является консультирование, основная задача которого – помощь в поиске новых смысло-жизненных ориентиров и принятии своего возраста.

Процесс взаимодействия с дезадаптированными пожилыми людьми может быть организован как в индивидуальной, так и групповой форме. При построении программы работы важно учитывать личностные особенности пожилых людей, обеспечивающие успешную адаптацию после выхода на пенсию. На основе анализа этих особенностей можно выделить следующие блоки работы:

Работа по формированию адекватной самооценки, т.к. пожилые люди с низким уровнем адаптации в посттрудовой период характеризуются низким уровнем самооценки, зачастую не удовлетворены собой.[2, с. 224].

Работа по формированию интернального контроля, т.к. люди с низким уровнем адаптации полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Важно чтобы пожилые люди приняли на себя долю ответственности за то, что происходит в их жизни, поняли, что очень многое зависит от них. На этом уровне возможно эффективной будет групповая работа.

Работа по повышению социальной активности неработающих пенсионеров, т.к. с завершением трудовой деятельности у некоторых пожилых людей появляется ощущение ненужности обществу, развивается чувство бесперспективности дальнейшей жизни.

Консультанту, работающему с пожилыми людьми, важно помнить, что в структуре потребностей последних большое значение получают потребность в независимости и потребность в проецировании на других своих психических проявлений. Старики крайне негативно относятся к попытке руководить ими, давать им советы, к попытке конструировать их жизнь. Они часто бывают, амбициозны, обидчивы, поэтому императивный тон общения с ними неприемлем. В связи с этим консультант при работе с пожилыми людьми должен: демонстрировать безусловное уважение к пожилым клиентам; апеллировать к их жизненному опыту; следить за созданием и поддержанием необходимого психологического климата, способствующего обоюдному доверию и обсуждению значимых проблем; подчеркивать искренний интерес к пожилым людям и подлинное желание помочь им; предоставлять максимальную возможность высказаться; говорить просто и понятно, в частности не увлекаться психологической терминологией; ограничивать контакт 25-30 минутами, так как пожилому человеку трудно выдержать 50-минутную беседу; использовать в процессе работы приемы одобрения и успокоивания, отражения содержания, поскольку пожилой человек часто говорит длинно и запутанно, перескакивает с одной темы на другую.

Таким образом, возрастно-психологическое консультирование призвано решить две основные проблемы: помочь в подготовке к освоению нового статуса («статуса пенсионера») и к принятию своего жизненного пути и старости как таковой с неизбежными изменениями образа жизни, физической не востребованностью, потерей многих социальных связей и т. п.

Процедура возрастно-психологического консультирования должна быть построена с учетом особенностей личности клиента и индивидуальных стратегий адаптации к возрастному фактору.

Литература

1. Александрова, М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. – СПб.: Изд-во Ленинградского университета, 2004. – 203 с.
2. Шнейдер, Л.Б. Психологическое консультирование / Л.Б. Шнейдер, Г.В. Вольнова, М.Н. Зыкова. – М.: Ижица, 2002. – 224 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гусакова В. О.

*к. искусствоведения, докторант кафедры педагогики
Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, РФ*

ИКОНА В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Икона – уникальное явление культуры, отражающее мировоззрение и традиционные идеалы народов всечеловеческой (по Н. Я. Данилевскому) цивилизации.

Являясь результатом духовно-творческой деятельности человека, икона почитается, не как совершенное творение рук художника, а как сакральная область, отражающая вечное бытие Бога, открывая которое человек развивает свою со-бытийность в соборности – обществе, объединенном духовными воззрениями, и определяет свою сопричастность к Истине.

Современная педагогическая наука позволяет включать икону в процесс воспитания подрастающего поколения и рассматривать ее в антропологической парадигме. Обратимся к трудам «создателя философской антропологии» И. Канта и родоначальника отечественной педагогической антропологической парадигмы К. Д. Ушинского. Обоих ученых объединяет стремление определить цель воспитания с позиции духовно-нравственных ценностей.

По мнению Канта: «Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию», потому что, в отличие от животного, которое «благодаря инстинкту имеет уже все», человеку «нужен свой собственный разум», и он «должен сам выработать план своего поведения» [1, с. 445], исходя из заложенных в нем природой или Богом возможностей. Далее Кант писал: «Человек может стать человеком только путем воспитания», которое осуществляется исключительно «человеком – людьми, точно так же получившими воспитание» [1, с. 447]. В таком преемственном воспитании «кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы». Ее раскрытие ведет к тому, что «человеческая природа будет развиваться все лучше и лучше и что ей можно будет придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности» [1, с. 448]. Результатом подобного воспитания Кант видел счастливое поколение людей».

В своих сочинениях Ушинский сформулировал «основной вопрос воспитания» – как и чем наполнить внутренний мир и событийную реальность ребенка так, чтобы не лишить его свободы в выборе счастья, и сам ответил на него: «дать человеку *деятельность*, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта – сама жизнь» [2, с. 373]. Ученый утверждал, что «понятие счастья вовсе не тождественно с понятием наслаждения и что счастье для существа, стремящегося к непрерывной и непрерывно расширяющейся деятельности,

есть сама эта деятельность, непрерывная и непрерывно расширяющаяся ... у каждого своя жизнь и своя жизненная деятельность, а самая эта деятельность и есть счастье» [2, с. 402].

Идеологема «счастье как деятельность» во благо дала импульс для формирования мировоззрения и традиционных идеалов народов всечеловеческой цивилизации. Свое выражение они обрели в иконе.

В антропологической парадигме икону можно рассматривать как сосредоточие биологических и социальных процессов. Она изображает идеальную природу человека в совершенном состоянии и гармонизирует его событийную реальность с объективным бытием. Столетиями икона сопутствовала человеку в его земной событийности от начала до конца. Человек рождался под иконами, молился перед ними в храме и дома; получал благословение на брак и службу. С иконами совершали крестные ходы; их брали на войну; к ним совершали паломничества; перед ними молились об исцелении и спасении; их передавали по наследству; и, наконец, под иконами человек умирал.

Сегодня «общение» людей иконой чаще носит не диалоговый (молитвенный) характер, а эстетически-развивающий. По мысли Ушинского: «Эстетическое удовлетворяет, не потребляясь, и следовательно, удовлетворяет не потребностям тела,» [2, с. 271]... «Эстетическое полезно для души само по себе, непосредственно, без посредством тела» [2, с. 272]. Это высказывание созвучно кантовскому «опосредованному характеру восприятия прекрасного», которое составляет «состояние духа, которое стремится себя сохранить и увеличить» [1, с. 29].

Только человеческая деятельность может носить творческий характер, преобразующий все вокруг. Она зависит от духовной устремленности личности к триединству «истине, добру и красоте», где красота, по Канту, – первая ступень в раскрытии добра и истины, есть «выражение нравственного». По Канту, в основе любого творчества лежит духовная потенция, уподобляющая человека Творцу. По Ушинскому, «творческая сила в нравственном» [2, с. 273], а ее высшее олицетворение – Христос. Красота – это блаженство, тождественное счастью. Она «состоит в творящей и совершенствующей деятельности», доступной «всякому и во всяком положении, хотя и в безграничности она доступна только творцу». Отсюда «цель воспитания – очистить путь по этой дороге, – чтобы каждый в своей сфере мог сделать, что может лучшего, и в этом находил свое высшее счастье и блаженство» [2, с. 284].

Икона всегда говорит с человеком об Истине, отражает объективную красоту и побуждает к добру.

Икона – это сакральный текст. Его «прочитывание» – познание и осмысление – экзистенциально значимо для человека. Оно осуществляется на четырех уровнях: буквальном, аллегорическом, моральном и анагогическом.

Буквальный уровень подразумевает рассмотрение и ознакомление с сюжетом; аллегорический – раскрытие зашифрованного в иконных образах смысла; моральный – соотнесение этого смысла с собственными жизненными

установками; анагогический – самосовершенствование. Для большинства современных подростков характерно прочтение иконы на первых двух уровнях, тогда как только третий и четвертый дают возможность уяснить духовный и нравственный смысл иконы и принять образ, запечатленный на ней, в качестве идеала. Отсюда, важная задача педагога заключается в направлении обучаемых, чтобы они могли «читать» икону на всех четырех уровнях.

В любом случае, «читая икону», человек вступает в диалог с Богом (святым), в котором происходит встреча двух миров – человеческого и Божественного, со-бытия с бытием, исторической эпохи с вечностью. В ходе такого диалога человек актуализирует в сознании традиционные духовно-нравственные ценности и определяет свою сопричастность к ним, конструирует определенную аксиологическую модель своей жизни в жизни общества (семьи, народа) и, соотнеся ее с иконописным образом, корректирует свое мировоззрение и, как следствие свою, событийную реальность.

Итак, в антропологической парадигме воспитания икона может рассматриваться как сакральный текст, в котором знаки, они же иконописные символы, являются закодированными основаниями жизненных целеполаганий человека.

Расшифровка знаков или иконописных символов мотивирует человека к позитивному осмыслению самого себя, как личности, пребывающей одновременно в со-бытии (субъективной реальности) и бытии (объективной Божественной реальности), в окружении себе подобных, сотворенных по совершенному образу и подобию Божию, людей, живущих, как и он в том же бытии, но в своем со-бытии.

Иными словами общение с иконой – это встреча (диалог) лица – человека и ЛИКа – Личности, Истории и Культуры, в ходе которой у человека формируется смысловая и оценивающая позиция по отношению к вечному и неизменному бытию и пребыванию себя в нем (субъективной реальности).

Эта встреча всегда гармонизирует его чувства, корректирует точку зрения на мир и самого себя, ориентирует на созидание добра и красоты, способствует обретению смысла жизни, ведущего к обретению счастья в том самом значении, о котором писал К. Ушинский. Все вместе составляет суть и цель духовно-нравственного воспитания.

Литература.

1. Кант И. О педагогике. 1803 // Кант И. Трактаты и письма. [Вступит. ст. А. В. Гулыги. С. 5–72]. – М.: Наука, 1980. – 709 с. – 21 с.
2. Ушинский К. Д. Сжатый учебник педагогики / Материалы к 3-ему тому «Педагогической антропологии». Собрание сочинений: в 10 т. [Сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]. – М–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 20 см. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. I. – 776 с.

Ларисова И.А.
преподаватель педагогики,
Муравленковский многопрофильный колледж,
г. Муравленко, РФ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ (ВНЕАУДИТОРНАЯ) РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Участие России в Болонском процессе, а также глобализация информационно-образовательного пространства требуют нового подхода к организации системы самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов.

Личностно ориентированная система способов обучения, основной задачей которой является формирование общих и профессиональных компетенций студентов, подразумевает сокращение аудиторных часов и увеличение часов самостоятельной работы.

Известные педагоги отмечают, что если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная - на развитие творческих способностей и формирование культуры личности. Поэтому современное профессиональное образование должно ориентироваться на раскрытие способностей человека, обеспечение условий для развития его интеллектуальных умений и создание такой образовательной среды, где студенты смогут проявить активность, творческий подход к самостоятельной работе, к самообразованию и самоосуществлению своего «Я».

Мнения учёных (Е.В.Бондаревской, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, В.А.Сластёнина) относительно структуры профессиональной компетенции различны по отдельности её слагающим, но сходятся в схематичном выделении когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов.

Студент и выпускник среднего профессионального учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения. В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов как условие развития личности. В этом сложном и длительном процессе студенты овладевают механизмами саморегуляции, самоконтроля, самовоспитания, самосовершенствования и формирования объективной самооценки.

Анализ научно-педагогической литературы выявил различные подходы учёных к раскрытию сущности самостоятельной работы. [1, С.160-163]

По мнению Б.П.Есипова, студенты при самостоятельной деятельности сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий. [2]

П.И.Пидкасистый определяет самостоятельную работу как средство вовлечения индивида в самостоятельную познавательную деятельность, как средство её логической и психологической организации. [4, С.114-115]

А.И.Зимняя считает, что самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучаемому удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.[3]

Современные исследователи определяют самостоятельную работу студента как запланированный и методически регулируемый технологический процесс внеаудиторной учебной деятельности без непосредственного участия преподавателя, под руководством преподавателя или без осуществления руководства.

Целью самостоятельной работы студентов является не только закрепление пройденного материала, но и самостоятельное овладение необходимыми знаниями в рамках поставленной преподавателем задачи, что способствует формированию необходимых компетенций для успешной реализации своего потенциала.

Задачи самостоятельной работы согласуются с целями и направлены на формирование профессиональных компетенций, развитие способности применения знаний на практике и оценки проделанной деятельности.

Самостоятельный выбор содержания и формы выполнения домашнего задания повышает чувство самоконтроля, способствует возникновению внутреннего интереса, укрепляет ощущение своей компетентности и тем самым удовлетворяет потребность в компетенции и в самостоятельности, что, в конечном счёте, повышает собственную значимость студента, развивает чувство ответственности и является мощным фактором мотивации.

Самостоятельную (внеаудиторную) работу можно считать формой обучения, но поскольку она позволяет формировать общие и профессиональные компетенции студента, её можно рассматривать и как средство обучения.

Таким образом, виды самостоятельной работы должны соответствовать видам компетенций, которые студент должен приобрести, учитывая свои желания и возможности, что должно послужить развитию творческого мышления, внутренней и внешней самоорганизации студента, творческой активности в преобразовании информации.

Следовательно, самостоятельную работу следует рассматривать как процесс решения творческой задачи, который включает несколько этапов:

первый этап – осознание, понимание недостаточности старого имеющегося опыта, необходимость выхода за его пределы. Определяется неизвестное новое, которое должно быть найдено в результате выполненной работы;

второй этап - информационный поиск, при котором определяются методы нахождения «нового» при актуализации имеющегося опыта. Определяется

направление поиска необходимой, но пока отсутствующей информации, виды ее источников;

третий этап - аналитическая переработка информации; постановка эксперимента. Содержанием данного этапа является восприятие, понимание, осмысление полученной информации, ее оценка, установление связей между фактами и явлениями, обобщение их и представление в логической (знаковой) форме;

четвёртый этап - заключительный этап решения творческой задачи - распространение. Полученный отдельным субъектом результат оформляется письменно и становится достоянием других, поступает в общественное обращение.

Важным в этой связи становится вопрос самоконтроля и самооценки. Преподавателю необходимо определить и согласовать со студентом критерии оценивания самостоятельной (внеаудиторной) работы с учётом меняющегося информационно-образовательного пространства и усиления профессиональных требований к новому специалисту.

Таким образом, самостоятельная работа как условие развития компетентной и творческой личности подразумевает методически отрегулированное сочетание разнообразных способов и форм выполнения работы в соответствии с целями и задачами.

Система самоконтроля и система оценивания способствуют устойчивой мотивации и удовлетворяют основные внутренние потребности студента в профессиональной компетенции.

Литература

1. Галицких, Е.О. Организация самостоятельной работы студентов [Текст] / Е.О. Галицких // Высшее образование в России. - 2004. - №6. - С. 160-163
2. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б.П. Есипов. М: Просвещение. - 1961. - 239с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека [1997]. URL: [http: www. Pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-1.shtml](http://www.Pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-1.shtml) (15.01.2014)
4. Пидкасистый, П.И., Пасекутов, А.Е. Навыки самообразования – важнейшая цель обучения [Текст] // Высшее образование в России, 2000. - №1. - С. 114-115.

Мокрогуз Е.Д.

*соискатель кафедры психологии
Санкт-Петербургская академия*

постдипломного педагогического образования

г. Санкт-Петербург, РФ

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Ключевые слова: третий возраст, компьютерная грамотность, организация курсов, процесс обучения.

Вопреки распространенному мнению, о том что пожилые люди скептически относятся к техническим новшествам, западные исследования 80-90-ых гг не выявили негативного отношения представителей третьего возраста к информационным технологиям (Ansley & Erber, 1988; Charnesset al., 1992, Edwards & Engelhanit, 1989; Manheimer et al., 1995), а, напротив, показали готовность и желание обучаться работе с персональным компьютером (McNeely, 1991) [4, с. 24].

С этого времени в Европе и США организуются и приобретают большую популярность курсы компьютерной грамотности, предназначенные специально для пожилых людей, начинаются исследования, посвященные этой теме. Интерес к вопросу растет, в связи с демографической ситуацией – неуклонным ростом доли пожилого населения в структуре общества, необходимостью самореализации и адаптации людей, вышедших на пенсию.

В ходе подобных исследований было выявлено, что обучение компьютерным технологиям в пожилом возрасте способствует повышению качества жизни и самооценки, укреплению социального взаимодействия, уменьшению чувства одиночества, увеличению общения с родственниками (Czaja, Hammond, Blascovich & Swede, 1993; Danowski & Sacks, 1980; Eilen, 1989; James, 1993, Jay & Willis, 1992) [4, с. 3].

В последние годы в России стали активно интересоваться проблемами обучения пожилых людей основам компьютерной грамотности. Сегодня все более популярными становятся разнообразные формы обучения, предназначенные специально для лиц третьего возраста. В нашей стране, как правило, образование пожилых людей имеет вид социальных проектов. Организаторами выступают обычно некоммерческие организации. Существует большое количество организаций – университеты третьего возраста, народные школы, проектные группы, центры геронтообразования, курсы, компьютерные центры, ветеранские организации, культурно-просветительные учреждения и организации, благотворительные фонды и другие учреждения дополнительного образования, которые проводят обучение пожилых людей основам компьютерной грамотности на безвозмездной основе. Широкое распространение приобрела социальная программа “Бабушка и дедушка онлайн”, которая действует в шестьдесят одном в регионе России. Программа направлена на развитие “системы массового бесплатного вовлечения людей старшего поколения России в освоение информационно-коммуникационных технологий” [5, с. 3] в центрах дополнительного образования шаговой доступности.

Обучение на подобных проектах, как правило, происходит с нулевого уровня (редко организуются курсы повешенного уровня) в группах до 10 человек, занятия проходят два раза в неделю. В качестве преподавателей не всегда выступают профессиональные учителя информатики. Активно привлекаются волонтеры – представители помогающих специальностей и просто люди, желающие принимать участие в такого рода программах, обладающие необходимым уровнем знания ПК. Классические педагогические отношения “учитель – ученик” в процессе обучения пожилых людей

трансформируются в более демократические “инструктор – слушатель”. Преподавателя называют именно “инструктор”, “тьютор”, “консультант”, подчеркивая отсутствие привычной учебной субординации.

К. Бин и М. Лавн выделили ряд факторов, которые необходимо учитывать организаторам компьютерных курсов при работе с пожилыми слушателями (Bean & Laven, 2003):

- Стресс, связанный с освоением технических средств, в особенности на начальном этапе обучения. Неудачные попытки совладать с оборудованием приводят к фрустрации, поэтому часть слушателей (обычно после первого занятия) перестает посещать курс. Существует необходимость формирования позитивного опыта работы с ПК.

- Влияние снижения внимания, памяти, слуха, зрения, моторики, скорости восприятия, когнитивных функций, которые имеют место на протяжении третьего возраста, на усвоение материала. Для некоторых слушателей механическое движение компьютерной мышью представляет большую трудность. Кроме того, обучение пожилых требует большего количества внимания со стороны педагога, по сравнению с более молодыми учениками, и больше времени, повторений и практики, для того, чтобы навыки стали автоматическими.

- Лингвистические препятствия: сложности, связанные с освоением компьютерной терминологии и большое количество англоязычной информации в работе с интернет-ресурсами при том факте, что не все слушатели владеют соответствующими языковыми навыками. Необходимость наиболее четкого и доступного для понимания изложения материала.

- Пожилых слушателей отличает сильная внутренняя мотивация, целеустремленность, настойчивость в обучении. Компьютерные курсы для пожилых людей – это только приобретение навыков, но и общение, досуг, самореализация. Отсюда общий положительный настрой учебного процесса.

На сегодняшний день обучение представителей третьего возраста основам компьютерной грамотности представляет собой перспективное направление для исследований.

Список литературы:

1. Агапова О.В., Кононыгина Т.М. Образование пожилых (Руководство для практической работы). – Орел, 2001.
2. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Bean C., Laven M. Adapting to Seniors: Computer Training for Older Adults. - Florida Libraries 2003.- 46(2), p. 5-7.
4. Lawson I.A. Perceptions and Experiences of Older Adults Learning Technology. - University of Alberta. 1997. - p. 183.
5. Электронный ресурс. - URL: www.babushka-on-line.ru

Шалягин Р.Е.
курсант 2го курса Уральского юридического института МВД России
Герасимов И.В.
преподаватель кафедры физической подготовки
Уральского юридического института МВД России
г. Екатеринбург, РФ

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» ДЛЯ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В настоящее время актуальность наглядного примера формирования силовых качеств у студентов не оставляет сомнения. Таким примером является методика формирования силовых способностей у спортсменов занимающихся пауэрлифтингом. Пауэрлифтинг - это тот вид спорта, где развиваются и совершенствуются такие качества, как сила, быстрота, ловкость и умение максимально собраться в обстановке соревновательной борьбы.

Анализ силовой подготовки в пауэрлифтинге говорит о нерешенности ряда вопросов, связанных с индивидуальностью тренировочного процесса и управлением физическим состоянием спортсменов. У начинающих спортсменов возникает вопрос - с чего начать? И какая из предложенных программ наиболее подходит для них? Как правильно составить программу тренировок? Именно тут необходим научный подход к решению этой проблемы. В данной статье рассматривается отечественная методика тренировки начинающих пауэрлифтеров и проверенность ее «работы» на практике. Таким образом, актуальность исследования обусловлена отсутствием научно обоснованной методики силовой подготовки начинающих спортсменов в пауэрлифтинге на основе применения индивидуального системного подхода.[3,с.28]. Методики развития силовых способностей включают в себя различные виды действий. Любая тренировка сопровождается регулярными, структурными метаболическими перестройками, но степень их выраженности зависит от величины используемых отягощений, от режима дня и скорости мышечного сокращения, от продолжительности тренировки и индивидуального строения мышечной ткани, что находит отражение в выборе методов развития отдельных силовых способностей.[6,с.82-85]. Среди них заслуживающим внимания является метод максимальных усилий. Этот метод состоит в выполнении серий из 5-8 подходов с отягощением, с которым спортсмен способен выполнить 1-3 движения. Как правило, приросту мышечной массы это не способствует, но хорошо способствует развитию силовых качеств и выносливости. При практической реализации метода обращается внимание на скорость выполнения этих упражнений и предполагается использование отягощений весом 90-95% от максимально возможного. Основным методом развития силы можно назвать метод повторных усилий - повторный метод. Важным тренировочным фактором в этом методе является количество повторений упражнения. Метод предусматривает выполнение упражнения в среднем темпе с отягощениями «околопредельного» и предельного веса. Часто

в практике используется метод изометрических усилий, характеризуется максимальным напряжением мышц, в статическом режиме. При выполнении таких, упражнений сила прикладывается к неподвижному предмету и длина мышц не изменяется. Каждое упражнение выполняется с максимальным напряжением мышц в течение 4-5 секунд по 3-5 раз. Ударный метод применяется для развития «амортизационной» и «взрывной силы» (сгибание-разгибание рук в упоре лежа с отталкиванием от пола, выпрыгивание из глубокого приседа).[9,с.59-61]. При планировании тренировочного процесса для начинающих, на основе выше представленных методик, мы сформировали свою 6-недельную программу тренировок, включили в неё упражнения, выполняемые разными методами, и получили полноценную программу тренировок на основе системного подхода. На начальном этапе многие атлеты часто переоценивают свои возможности и на каждой тренировке они стараются поднимать максимальные веса, что может привести к случаям травматизма. Преподавателю очень важно не допустить этого, необходимо вести постоянный контроль над дозировкой и интенсивностью выполняемых упражнений. По мере освоения упражнения и улучшения общего физического состояния спортсмена вес штанги постепенно увеличивается.[1,с.51]. Методика тренировки для начинающих пауэрлифтеров на основе системного подхода выражается в следующем: для атлетов начального уровня оптимально проводить тренировочные занятия три раза в неделю. Этот вариант наиболее рационален в плане правильного распределения нагрузки. Объем нагрузки выражается в количестве подъемов штанги, что на данном этапе достаточно. В связи с тем, что на начальном уровне очень трудно определить истинный предел новичка, то планы составляются в килограммах от минимального веса. Обязательно надо соблюдать вариативность, как внутри недели, так и в месячном цикле. Первые две недели в план тренировок желательно включать только одно из базовых упражнений. Другие упражнения могут быть подводящими или направленными на развитие общей физической подготовки. Эффективность методики тренировочного процесса, выражена в конкретных показателях, которые нашли свое отражение в таблицах, где отражены результаты до и после применения метода. В таблице замерены силовые показатели по базовым упражнениям пауэрлифтинга, а так же личный вес каждого испытуемого.

Таблица 1. Силовые показатели до начала тренировок по программе.

Испытуемые	Личный вес	Приседание (кг)	Жим лёжа (кг)	Становая тяга (кг)	Сумма (кг)
1	69	150	95	150	395
2	76	147.5	132.5	165	445
3	63	115	72.5	115	302.5
4	75	115	85	115	315

Проведя наблюдение за тренировочным процессом каждого спортсмена, который тренировался именно по предложенной программе, строго соблюдая дозировку и подбор упражнений, мы подтвердили эффективность этой методики. О чем свидетельствует улучшение спортивного результата, отображенного в таблице 1. Если сравнить его с результатами тестирования, проведенного до тренировок по предложенной методике в таблице 2, видно, что силовой показатель существенно вырос.

Таблица 2. Силовые показатели начинающих спортсменов в пауэрлифтинге после тренировок по предложенной программе.

Испытуемые	Личный вес	Приседание (кг)	Жим лежа (кг)	Становая тяга (кг)	Сумма (кг)
1	75	170	115	205	490
2	86	160	150	215	525
3	70	130	87.5	160	377.5
4	83	140	100	160	400

Исходя из данных таблицы, можно вычислить прирост результата на основе данных тестирования, проведенного до тренировочного цикла. В среднем прирост составил $25.3\% + 27.3\% + 35.7\% + 31.25\% / 4 = 29.88\%$. По этому показателю мы наблюдаем высокую результативность применения данной методики тренировок для начинающих пауэрлифтеров как в сумме троеборья, так и в отдельных упражнениях. Итак, можно сделать следующие выводы:

- анализ различных методов выполнения упражнений показал, что при составлении программы на основе системного подхода, выполнение упражнений различными методами очень эффективно;

- исследованная методика позволяет преподавателю грамотно и своевременно вносить изменения в тренировочный процесс спортсмена, что является важным на начальном этапе спортивных тренировок;

- анализируя полученные данные можно сказать, что средний прирост в 29.88%, является достаточно высоким результатом для начинающих спортсменов, это говорит нам о правильности подобранных упражнений и правильности распределения нагрузки на спортсмена.

Литература

1. Глядя С. А., Старов М. А., Батыгин Ю. В. Стань сильным! Книга 2. Учебно-методическое пособие по основам пауэрлифтинга. С.А. Глядя. - М: 2008. – [51с.]

2. Жичкин А.Е. Атлетическая подготовка в тренажерном зале. А.Е. Жичкин. - Харьков: Изд-воХГПУ, 1996. – [73с.]

3. Захаров Е.Н., Карасев А.В., Сафонов А.А. Энциклопедия физической подготовки. Е.Н. Захаров и др. - М.: Лептос, 1994. [368 с.]

4. Наследов А.В. Механизмы контроля мышечной деятельности. А.В. Наследов. - М.: 1985, [с.209-223.]

5. Остапенко Л. Пауэрлифтинг - шаг за шагом // Спортивная жизнь России. - 1991. - №7. –[15с.]

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Полева А.И.

студент отделения подготовки специалистов среднего звена.

Дошкольное образование,

Муравленковский многопрофильный колледж

г. Муравленко, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Интенсивное развитие социально-экономических, культурных процессов последних лет обуславливает выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущего педагога. От современного выпускника среднего профессионального учреждения требуются целеустремлённость, активность, умение творчески и динамично осуществлять поставленные цели, применять полученные знания в изменяющихся условиях.

Особое значение в данном контексте приобретает то, что современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен обладать профессиональной компетентностью.

Без наличия у будущего воспитателя надлежащего уровня сформированности профессиональных компетенций нельзя сказать, что полученное образование будет качественным, а педагогическая деятельность – успешной.

С.Е. Шишов, В.А.Кальней отмечают, что понятие компетенции относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам: быть компетентным – не означает быть ученым или образованным. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт.

Кроме того, по их мнению, нужно различать компетенцию и умение. Умение – это действие (doing) специфической ситуации. Это проявление компетентности или способности (a capability), более общей подготовленности к действию или возможность совершать действие в специфической ситуации. Однако только умения поддаются наблюдению; компетенция – это характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями. [2]

Рассмотрим понятие «компетенция» во взаимосвязи с понятием «квалификация». Быстрые изменения многих профессиональных задач, связанных, в частности, с введением новых технологий, требуют новых квалификаций. Нужно еще уметь предвидеть трудности, принимать решения, сотрудничать и координировать свою деятельность.

При обсуждении компетенции внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-либо ситуации.

А.В.Хуторской поясняет, что под компетенцией следует понимать нормативные требования к профессиональной подготовке учителя, а под компетентностью – уже сложившиеся, состоявшиеся его качества. Структура компетентности определяется видами его профессиональной деятельности.

Компетентность человека связана с его деятельностью, а, следовательно, и с профессией. Для успешного выполнения профессиональной деятельности ее субъекту необходимо обладать совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые определяются как профессионализм. [4]

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Термины «профессиональная деятельность педагога» и «педагогическая деятельность» несут на себе одну и ту же смысловую нагрузку. Исходя из этого, термины «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность» могут употребляться в качестве синонимов. Профессиональная компетентность - ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности.

Таким образом, изучение различных мнений, представленных исследователями природы компетентности, таких как А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Г. Суходольский, по определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство. [4]

По мнению учёных, будущий педагог должен овладеть профессиональными компетенциями, которые обеспечат, в свою очередь, формирование следующих групп профессионально-педагогических способностей:

- экспрессивные способности – умение педагога образно и ярко выражать мысли с помощью слова и невербальных средств;

- дидактические способности – умение преподнести материал так, чтобы он стал доступным и был прочно усвоен, иными словами, умение эффективно строить образовательный процесс;

- авторитарные способности – умение быстро завоевать уважение, а в дальнейшем высокий авторитет, в волевом влиянии на воспитанников;

- научно-педагогические способности – умение участвовать в научно-исследовательской работе педагогического характера, постоянное стремление к новому, желание трудиться творчески, экспериментировать, систематически изучать литературу и опыт коллег;

-перцептивные способности – это умение воспринять внутренний мир воспитанника, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент;

-коммуникативные способности – это умение легко вступать в контакты с другими людьми, прежде всего с воспитанниками, и в дальнейшем поддерживать с ними правильные отношения;

-личностные умения педагога проявляются, прежде всего, в педагогическом такте;

-организаторские способности – умение четко, без потерь времени, подготовить и провести любое занятие, родительское собрание, экскурсию в музей, туристический поход и т.п.;

-мажорные способности – это оптимизм и юмор педагога, помогающие активизировать образовательный процесс, любой вид работы и отдыха, предупредить или безболезненно ликвидировать сложный конфликт, снять напряжение;

-прогностические способности – это умение быстро и точно распознавать предметы, явления, анализировать их и успешно оперировать отраженными образами;

-конструктивные способности, или педагогическое воображение – это умение проектировать будущее воспитанников, тщательнее планировать работу, предвидеть результаты своего труда, обнаруживать задатки обучаемых и строить работу по их развитию, подводя каждого к его потенциальной вершине.

Кухарев И.В. считает, что совершенствование подготовки педагога в наши дни направлено на то, чтобы обеспечить ему возможность строить образовательный процесс на основе глубокого знания внутренней жизни воспитанника, точного учета характера педагогических действий. [1]

Все вышесказанное говорит о том, что профессиональная компетентность педагога охватывает широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, способствующих развитию личности студентов.

Поэтому у выпускников профессиональных педагогических учебных заведений должны быть сформированы основные компетенции для дальнейшей успешной педагогической деятельности. А формирование этих компетенций будет успешным, если сам будущий педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности.

Литература

1.Кухарев, И.В. На пути к профессиональному совершенству [Текст] // Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990.–159с.

2.Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] // С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995.- 928 с.

3.Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения [Текст] // М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.-368с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Капустина Г.Ю.,

*доцент, к.п.н., Заслуженный учитель РФ,
доцент Института качества высшего образования НИТУ МИСиС;*

Петрова Е.В.

*преподаватель ГБОУ СПО
Педагогического колледжа №7 «Маросейка»,
аспирант Института качества высшего образования НИТУ МИСиС
г. Москва, РФ*

УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Сегодня качественное образование становится просто необходимо современному обществу. Этот вопрос широко рассматривается и активно обсуждается на всех уровнях. Современный период характеризуется значительными изменениями, происходящими в образовании, возникает необходимость его модернизации, направленная на освоение современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям.

Не обошел этот вопрос и среднее профессиональное образование, где, как ни на какой другом уровне, наиболее остро стоит вопрос выживания в современных условиях. Система СПО должна не только соответствовать реалиям XXI века, но и быть инструментом социального благополучия, а индивидуализация образовательных практик – базой для развития личной мотивации к учению, которая наряду с разнообразными образовательными ресурсами является ключевым фактором непрерывного образования.

С изменением образовательной системы изменилась и система ценностей в ней. В центре находится личность, которая самореализуется на основе коммуникации и принципа социальной ответственности, которая способна к гибкой смене форм и способов жизнедеятельности.

Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности - знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетенция - это владение, обладание человеком соответствующей квалификацией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности; это общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенных благодаря обучению.

Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция одновременно тесно связывает знания, умения и поведенческие отношения, построенные в условиях конкретной деятельности. Специфика достижения педагогических целей по развитию профессиональных компетенций состоит в том, что они проявляются не только в виде действий

преподавателя, но и в результативности деятельности студента.

В итоге у студента формируется способность к самостоятельному управлению своей же собственной деятельностью с целью получения максимально полезного результата. Такое взаимодействие возможно лишь в том случае, если у студента сформирована понятийная основа, отношение к себе как к профессионалу, т.е. личности, обладающей профессиональными знаниями и понимании окружающей социальной действительности.

По мнению ряда российских ученых и педагогов-практиков, наилучшим образом для решения этих проблем служит кластерный подход. Его целесообразность и актуальность не вызывают сомнений и в зарубежной научно-педагогической мысли. Идея кластеризации в образовании пришла из бизнеса, а ее автором признан бизнесмен и экономист Майкл Портер. Также основоположниками этого подхода к организации образовательного процесса являются такие зарубежные педагоги-новаторы как Рензулли Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е.Ю. и др.

М.Б. Портер внес большой вклад в плане понимания кластерного подхода и кластеризации в образовании. Эта идея обусловлена стремлением структурироваться на рынке путем создания взаимосвязей с субъектами других отраслей. Образовательный кластер представляет сегмент национальной экономики, обеспечивающий один из факторов производства – трудовые ресурсы. Он рассматривает проблему конкурентоспособности в стране и в частности конкурентоспособности образовательной системы страны не как отдельно стоящую структуру, а через взаимосвязанные компоненты.

В понимании авторов, кластер – это практикоориентированная деятельность творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги; это работа разновозрастной группы участников образовательного процесса.

Кластерное взаимодействие имеет ряд преимуществ. Во-первых, в условиях функционирования образовательного кластера появляется возможность выявить как сильные стороны, так и трудности, для дальнейшего анализа, осмысления и выбора путей развития. Во-вторых, в образовательном кластере всегда присутствует административная структура, контролирующая координационные органы, принимающие решения - будь то экономические или организационные. В-третьих, в условиях кластерного взаимодействия органы управления имеют возможность наиболее эффективно использовать результаты исследований и накопленный опыт, а также осуществлять эффективное планирование дальнейшего развития.

В переводе с английского языка слово «кластер» (cluster) означает «пучок», «гроздь», «группа», «расти пучками», «концентрация». В научной литературе под кластером в образовательной системе понимают совокупность ее свойств, отвечающих за эффективность и качество решения определенного круга задач на конкретном этапе деятельности субъектов. От того, насколько будут объединены цели педагогов и студентов, согласованы цель и задачи, найдены аспекты личностного мотивационного смысла, привлекательные для всех субъектов, зависит успешность выработанной стратегии.

Проблемой кластеров в российском образовании занимались многие исследователи: В.П. Бурдаков, Т.И. Шамова, Ю.Н. Юров, В.Т. Волов, П.И. Третьяков, Т.М. Давыденко и др. Их работы свидетельствуют о том, что кластер объединяет общая цель, совместная продуктивная деятельность, а также механизмы, способствующие разработке наиболее эффективным способам работы. Большое значение для эффективности кластера имеет взаимодействие и взаимовлияние внутри него, когда все субъекты оказывают обоюдную поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации. Входящие в кластер субъекты быстро узнают об инновациях в сфере образования, доступности новых компонентов и средств обучения, апробации их в образовательном процессе, отслеживают новые тенденции в развитии образовательной системы, опираясь на внутрикластерные взаимосвязи.

Кроме того, следует отметить, что конкурирующие структурные подразделения образовательного учреждения вынуждены оказывать поддерживающее влияние друг на друга. По мнению М.Б. Портера, ограничение конкуренции в кластере ведет к его упадку.

В условиях функционирования образовательного кластера каждый его участник ожидает от взаимодействия, в первую очередь, наиболее активного внедрения инновационных технологий и в силу этого наиболее интенсивного развитие образовательного учреждения. Изучая потребности современного общества, участники рассчитывают на свою востребованность, повышение спроса на предоставляемые услуги, а вследствие этого увеличения финансовой стабильности и независимости.

В 2012 году на базе четырех Педагогических колледжей был создан инновационный педагогический кластер, основанный на системе горизонтальных и вертикальных связей образовательных учреждений разных типов и уровней, а также организаций-партнеров. Базовым оператором кластерного взаимодействия являлся Педагогического колледжа №7 «Маросейка», а также в нем принимали участие 3 ДООУ, 2 СОШ, 4 Вуза, 3 НИИ, 8 общественных организаций и 4 представителя бизнес-индустрии детства из регионов РФ и на международном уровне. Например, взаимодействие ГБОУ СПО Педагогического колледжа №7 «Маросейка» и голландской фирмы «Нинхаус», производящей оборудование для Монтессори-садов. Это – не только совместная работа по привлечению передовых поставщиков качественного оборудования для оснащения образовательного процесса: опыт сотрудничества строится как совместная апробация, экспертиза и доработка оборудования для образовательных учреждений разных видов и типов, проведение презентаций, семинаров и мастер-классов с участием специалистов отрасли, компетентных преподавателей, воспитателей и методистов педагогических колледжей и детских садов, организация повышения квалификации педагогических кадров по использованию инновационного технологий и оборудования.

Серьезные перспективы в этом направлении открываются и на уровне взаимодействия педагогических колледжей с отраслевыми колледжами, готовящими специалистов для индустрии сервиса и питания, строительства, швейной промышленности и занимающихся производством продукции разных видов. Такие горизонтальные связи на сегодняшний день также начинают развиваться: колледж № 21 готов к производству игрового оборудования для детей дошкольного возраста, колледж сферы услуг № 32 - к началу взаимодействия с ГБОУ СПО Педагогическим колледжем № 7 «Маросейка» по подготовке специалиста сферы услуг, владеющего профессиональными навыками домашнего воспитателя и организатора питания. К включению в кластерное взаимодействие могут быть привлечены и медицинские колледжи и учреждения.

Еще одно направление развития среднего профессионального образования в рассматриваемом контексте – расширение поля внебюджетной деятельности в плане спектра образовательных услуг для детского и взрослого населения. Имеется опыт работы Педагогических колледжей, реализующих обучающие программы для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также опыт работы групп кратковременного пребывания, оказания услуг в рамках индивидуальных программ и т.п. Развитие таких услуг населению города позволяет усилить практическую направленность обучения студентов, повысить качество их профессионального образования и дает дополнительное внебюджетное финансирование Педагогических колледжей. Так в ГБОУ СПО Педагогическом колледже №7 ведут свою деятельность Художественно-эстетический Центр и Центр дополнительного профессионального образования, реализуя программы профессиональной переподготовки по специальностям «Дошкольное образование» и «Педагогика дополнительного образования», программы художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Савина А.М.

курсант 204 уч.гр.

Уральский Юридический Институт МВД России

г. Екатеринбург, РФ

Рямова К.А.

к.пед.н. старший преподаватель кафедры физической подготовки

Уральский Юридический Институт МВД России

г. Екатеринбург, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВМ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Регулярные занятия спортом нередко становятся предпосылкой для получения разного вида травм, которые препятствуют спортсмену добиваться наивысших результатов, именно они являются причиной прекращения

профессиональной карьеры. Поэтому травматизм в спортивной деятельности всегда являлся *актуальной* темой.

Травмы замедляют процесс восстановления, вследствие этого спортсмены не могут продолжить тренировки и успешно выступать на соревнованиях. При анализе научно-методической литературы, можно сделать вывод о том, что при лечении таких больных применяются направленные на реабилитацию физические упражнения. Но так же мы должны учитывать влияние эмоционального состояния на травмы. Ведь эмоции играют огромную роль в получении повреждения. Они управляют человеком намного сильнее, чем это кажется на первый взгляд. От эмоционального состояния человека зависит его жизнь, его здоровье, а изменение этого психического процесса человека приводит к коренным изменениям в его жизни. Именно поэтому мы должны их учитывать при восстановлении организма спортсмена после получения травмы.

При профилактике травматизма необходимо учитывать причины и механизмы появления травм. Чтобы по возможности сокращать факторы, влияющие на получение травмы. А если несчастный случай все-таки произошел, то провести правильный реабилитационный комплекс.

Реализация комплекса осуществляется при решении следующих *задач*:

- Рассмотреть основные причины возникновения травм;
 - влияние физических факторов;
 - влияние психологических факторов;
- Разработать практические рекомендации и систему восстановительных мероприятий;
 - изучить механизмы и признаки травм;
 - рассмотреть периоды восстановления организма;
 - разобрать психологические методы в процессе реабилитации, виды реакций на травмы;
 - выявить меры профилактики.

Основными причинами травм являются такие физические факторы, как: нарушение мышечных связей, падение при исполнении сложных элементов, перетренированность, переутомление и т.д. Но психологический компонент травм так же играет отнюдь не последнюю роль. Данную проблему рассматривали спортивные психологи Марк Андерсон и Джин Уильяме (1988), которые проанализировали сущность психологических факторов в спортивных травмах [3, с. 252]. Они выявили связь между спортивными травмами и психологическими факторами, которая обуславливается стрессом. Из этого следует что, такое направление как, психология спортивных травм, требует особого внимания. Так как спортсмены, подвергающие себя стрессовым ситуациям, как правило, чаще получают повреждения.

Но стоит отметить, что стресс – не единственный психологический фактор, который влияет на вероятность получения травмы. На стресс оказывают влияние свойства личности, предыдущие стрессоры (факторы напряжения) и предпосылки, позволяющие справиться со стрессом.

Переходя к составлению реабилитационной программы, раскроем основное понятие изучаемой нами проблемы. Что же такое травма?

Травма – это повреждение с нарушением целостности тканей, вызванное каким-либо внешним воздействием. В спорте признаки и механизмы возникновения травм очень различны, и если мы будем их знать, то это позволит принимать действенные меры для реабилитации организма, а так же для профилактики травм.

В основном травмы происходят из-за ряда определенных признаков: *спортивный стаж занятий спортом, возраст, пол, климат* и другие показатели. Существуют разные механизмы возникновения травм, такие как: травмы вследствие удара; *превышение физиологических пределов движения по амплитуде; резкое, некоординированное сокращение мышц; по механизму тяги или сдавления, происходящие при перемещении большой тяжести* [2, с. 135].

Разобрав механизмы возникновения травм, мы должны учесть процесс регенерации организма, который мы можем разделить на 2 этапа.

Первый этап (восстановительное лечение после 3 - 5 дней получения травмы) включает в себя уменьшение боли, исчезновение отека, максимального тонуса мышц, восстановление микроциркуляции.

Второй этап (после 5 - 7 дней) происходит возобновление тренировок, что эффективно оказывает влияние на ускорение процессов регенерации травмированных тканей.

Крайне важно не пропустить 2 стадию восстановления организма, т.к. следует применять функциональные методы лечения в ранние сроки для травмированного спортсмена.

Полное отсутствие спортивной деятельности так же негативно скажется на общей физической форме. Произойдет снижение спортивной работоспособности, потеряются специфические навыки и умения, которым спортсмен научился через многолетний и тяжелый труд [1, с.193].

Чтобы не допускать прекращения тренировок, можно использовать тейпы, которые помогут, при умеренных физических нагрузках, снова вернуться в тонус спортсмену, за более короткие сроки.

Стоит учесть и то, что эмоциональное состояние у человека различно. Каждый выбирает сам как оценивать травму. Травма как катастрофа или как, например, способ отдохнуть от напряженных тренировочных занятий.

Профессионалы, работающие в области спортивной психологии, разобрали возможные психологические реакции на травмы. Например, *реакция огорчения*. Эта наиболее типичная реакция большинства людей на спортивную травму (Kubler Ross, 1969). Включает в себя пять этапов (Hardy, Crace, 1990) [3, с.254]:

- отрицание;
- гнев;
- «заключение сделки»;
- депрессия;
- принятие и реорганизация.

У большинства спортсменов наблюдается подобные реакции на травму. Скорость и легкость «прохождения» всех пяти этапов у всех различны. Один человек «проходит» эти этапы за 1-2 дня, а другому может потребоваться

больше недели. Мы должны научиться понимать данные реакции на травму и разобрать психологические методы, которые помогут осуществить процесс реабилитации, вот несколько из них: установление взаимоотношений с травмированным человеком, информирование его о сущности травмы и протекании процесса восстановления, обучение его специальным психологическим навыкам и приемам, таким, как определение целей, релаксация.

Вообще, появление травм, в каком либо спорте – это процесс, управляемый в определенной мере. И что бы снизить риск получения травмы, мы должны соблюдать меры профилактики, которые включают в себя: полноценную разминку; соблюдение санитарно-гигиенических требований (температура помещения, влажность, освещенность, подбор и подгонка спортивного инвентаря и снарядов и др.); соблюдение методических принципов (не форсировать нагрузки, учитывать подготовленность, возраст, пол, систематичность занятий, учет состояния здоровья и т.п.); страховку и другие методические приемы, характерные для того или иного вида спорта; массаж, самомассаж, баню и др.

Еще один главный метод при профилактике травматизма в системе физического воспитания является *рациональное сочетание нагрузки и отдыха*. Он обеспечивает тренировочный процесс без перерывов, при этом повышается эффективность использования физических средств, таких как: выполнения упражнений невысокой интенсивности и приемов спортивного массажа, направленных на растягивание и расслабление мышечных групп.

Таким образом, следуя разработанной системе восстановительных мероприятий и предложенной профилактике, мы можем добиться уменьшения получения травм спортсменами, а если травма все-таки была получена, то скорейшего восстановления пострадавшего.

Литература

1. Дубровский В.И. Спортивная медицина: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / В.И. Дубровский / – 2-е изд., доп. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС 2002, – 512с.
2. Крячко И.А. Спортивная травматология: Основы / И.А. Крячко, А.М. Ланда / – Москва, 37. – 216 с.
3. Уейнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры. Учебник для студентов, преподавателей, работников физической культуры. / Р.С. Уейнберг, Д. Гоулд / – Киев: Олимпийская литература, 1998, – 336 с.

Грудинина В.В.

*учитель физики и ИКТ МКОУ СОШ №5 с УИОП г. Солнечногорск,
Московский государственный университет, магистратура 1 курс,
г. Москва, РФ*

СОТРУДНИЧЕСТВО С ВУЗОМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время в обществе происходят существенные изменения в национальной политике образования, вводятся новые стандарты. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала у всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей для выявления скрытых творческих способностей. Решение этой проблемы невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов.

Современная российская школа – сформировалась в современной России как результат важных социальных перемен, непосредственно влиявших на всю систему отечественного образования. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард. Современное образование может подтвердить факт своего поступательного развития обилием нововведений и педагогических экспериментов.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. Из социально пассивного и рутинного процесса, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Оно увеличивает свое влияние на общество, на качественный рост социальных институтов, появление новой личности.

Образование все более ориентируется в соответствии с требованиями времени на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям в обществе [3, с. 319].

На сегодняшний день важнейшая актуальная задача школьного педагога - вовлечение учащихся в процесс активного, творческого обучения. Это наиболее эффективный способ повышения уровня интеллектуального развития и творческого обучения школьников. Одним из способов превращения ученика в субъект учебной деятельности является его активное личное участие в исследовательской деятельности по предмету [2, с. 992].

Исследовательская деятельность является средством освоения действительности и его главные цели – саморазвитие, осознание своей мотивации и истины, развитие навыков работы с новой информацией, формирование научного и исследовательского стиля мышления.

Л.С. Выготский считал, что необходимо: «... укрепить мотивационно-эмоциональное, личностное начало действия ребенка, поддержать в нем

«живую способность к усилию», научить его удерживать цель каждого упражнения и достигать этого не вербально, не через проповеди, а через такую организацию «воспитательной среды», которая может породить в ребенке побуждение к самостоятельному упражнению и внутреннее удовольствие от процесса тренировки» [1, с. 671]. Таким образом, Выготским отмечается важность вовлечения учащихся в процесс активного, творческого обучения, как наиболее эффективного способа повышения уровня интеллектуального развития и творческого обучения в школе.

При правильной организации, проектная работа учителя физики в школе способствует развитию процесса обучения, создает базу для научного творчества. Научное (инженерное) творчество - это процесс создания нового, неизвестного в науке, технике и конструировании. Это имеет практическую и теоретическую значимость. Такая работа должна развиваться, внедряться в школе, в качестве наиболее эффективного и стимулирующего элемента обучения физике в объеме, превышающем курс школьной программы.

Проектная (исследовательская) деятельность в школе не может быть изолирована от окружающего и научного мира, так как без этого теряет смысл. Поэтому, в идеале, проект выполняется при взаимном содействии школы и вуза, преподавателя, ученика и родителей ученика. Все участники такого процесса имеют свою ценность и значимость. В итоге, от такой деятельности, выигрывают все.

Родители ученика занимают в процессе важную позицию - укрепляющего тыла. Они обязательно должны вникать в процесс обучение как старшие товарищи, помощники и друзья. Родитель может помочь школьнику осознать его человеческие достоинства, усилить его стремление к обучению, помочь в выборе направления развития, предложить интересные факты, книги, подсказать ответы на некоторые вопросы. От такого взаимодействия ребенок, вовлеченный в исследовательскую деятельность педагогом, учится не только пассивно получать знания, но и активно их добывать. В семье школьника создается такой творческий, научный и рабочий коллектив, в котором все построено вокруг его обучения и развития. Это создает прочные социальные связи между школой и семьей, благотворно влияет на результаты обучения ребенка в школе.

Вуз в проектной деятельности играет роль научного авторитета, направляющего вектора, методиста. Его роль неопределима. Учебные научные проекты (исследования), как правило, базируются не только на знаниях, сформированных у учащихся в школе. Учитель должен заниматься повышением своей квалификации и сотрудничать в области образования с профильным его предмету вузом. В результате общения с преподавателями вуза, обсуждения гипотез, научных мнений и изобретений, учителю легче выйти на актуальные темы проектов, исследований и получить помощь в их реализации. В каждом вузе проводятся научные исследования, разрабатываются и изучаются методики преподавания, технологии, создаются новые образцы техники. Преподаватели вуза регулярно получают от заинтересованных работодателей отзывы о результатах обучения в их вузе.

Сотрудничество с высшими учебными заведениями, в которых проводятся научные конкурсы, соревнования, выставки творчества молодежи - это важнейшее поле для активной деятельности участников школьных исследований. Без соперничества нет радости и «вкуса победы», профессионального роста и самоутверждения, стимула для новой исследовательской работы.

При таком взаимодействии между всеми участниками школьной проектной (исследовательской) деятельности выигрывают все. Ученик, познает методику самообразования, овладевает научными методами и приемами исследования, получает дополнительный стимул к развитию. Родители, помогая своему ребенку как сотрудники процесса, активно влияют на его образование и имеют возможность поддержать школьника не только в материальном вопросе. При этом укрепляется социальная, эмоциональная связь между всеми членами семьи, школой и высшим учебным заведением. Педагог получает доступ к актуальным знаниям по предмету, увеличивает свой научный багаж, укрепляет профессиональный авторитет в образовании, среди учащихся и их родителей. Сотрудничающее высшее учебное заведение с начала курса обучения получает более подготовленного, по сравнению с другими, и заинтересованного в учебе абитуриента. Такой студент владеет знаниями сверх школьной программы, обладает более широким кругозором, профессионально ориентирован, стремится активно получать знания и овладевать наукой.

Проектную деятельность учителя физики можно условно разделить на шесть этапов:

1 этап: поиск темы исследования, интересующей ребенка, и постановка по этой теме проблемы (необходима помощь руководителя, родителей, представителей вуза);

2 этап: совместное с руководителем - учителем физики изучение учеником теории в выбранном направлении исследования;

3 этап: обсуждение и выбор методики, обеспечение материальной стороны исследования, овладение выбранной методикой;

4 этап: поиск источников решения, консультации с руководителем проекта и со специалистами в исследуемой области, иной сбор собственного материала, его анализ и обобщение, измерение и опыты, получение данных;

5 этап: изучение и анализ наработанного материала, написание научного комментария и его объяснение, консультации с руководителем проекта;

6 этап: оформление выводов о проделанной работе в соответствии с требованиями, отчет о выполненной работе перед руководителем и самостоятельная защита результатов исследования перед научной комиссией.

Темы учебных проектов по физике имеют несколько возможных способов реализации, например, в виде теоретического, конструкторского или изобретательского проекта.

Работа с проектами носит творческий характер и требует от учителя нестандартного подхода и личного отношения к исследованиям учеников. Наиболее серьезные результаты при выполнении проектных работ и исследований в школе были получены в 10 и 11 классах обычной школы.

Удивляет, что высокие результаты проектной деятельности по физике были получены даже в классах гуманитарного профиля. Как правило, школьники, выполнявшие проектную работу, имеют стабильную успеваемость в вузе, им легче адаптироваться к студенческой жизни. Они более социализированы и успешны. Таким образом, школьный проект способствует развитию творчества и повышению уровня преподавания физики, решает задачу по укреплению социальных связей в семье ученика, средней и высшей школах.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010.
2. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
3. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. д.т.н., проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю.Г. Круглова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Смольникова О. А.,

Магистрат второго года обучения, ФГБОУ ВПО Глазовский государственный институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования исследовательских умений школьников на уроках информатики. Приведен пример исследовательского задания, демонстрирующий межпредметные связи информатики и математики.

Ключевые слова: информатика, исследовательские умения, исследовательские задачи, Scratch, алгоритм.

В условиях высокой скорости изменения общества и огромного информационного потока последних десятилетий актуальной становится задача развития активности школьника, его способности к самостоятельному познанию нового и решению сложных жизненных проблем. Один из способов решения данной задачи – формирование исследовательских умений школьников.

Информатика как учебный предмет предоставляет для формирования исследовательских умений широкие возможности – начиная от компьютерного моделирования и заканчивая разработкой различного рода программ.

Отдельными, весьма важными разделами изучения информатики являются Алгоритмика и Программирование. Знания по разделу Алгоритмика являются фундаментальными, то есть базовыми знаниями человека. Не зная и не применяя основных принципов построения алгоритмов, человек не сможет грамотно организовать свою деятельность. А Программирование – раздел информатики, который учит школьников реализовывать алгоритмы с помощью какого-либо языка или среды программирования. Программирование и Алгоритмика предоставляют большие возможности для исследовательской работы. Это построение и исследование алгоритмов и программ, реализующих различные компьютерные модели.

Мы предлагаем начать формировать умение исследовать алгоритмы с простейшего задания. Учитель на уроке предлагает учащимся готовый алгоритм, а ученики, подбирая различные параметры, исследуют возможности алгоритма. Алгоритм реализован в среде программирования Scratch. Это одна из самых доступных сред программирования для школьников. Она имеет простой, красочный, доступный интерфейс и позволяет разрабатывать все типы алгоритмов. Кроме того, данная среда распространяется бесплатно [1].

В качестве примера приведен алгоритм построения геометрического узора (рис. 1), включающий в себя три циклические конструкции. Алгоритм строит различные геометрические узоры. Изменяемые параметры – количество повторений циклов, угол поворота, длина отрезков.

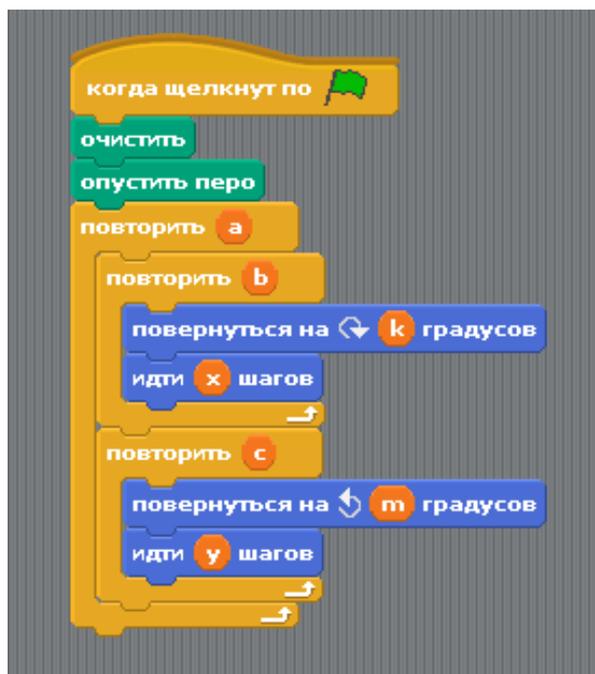


Рис. 1. Алгоритм, предлагаемый для формирования первичных исследовательских умений

Примеры узоров, полученных школьниками в результате исследования данного алгоритма, представлены на рис. 2 и рис. 3.

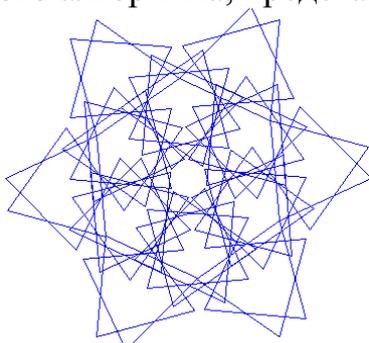


Рис. 2. Узор, полученный в результате исследования алгоритма

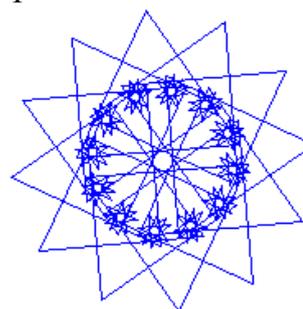


Рис. 3. Узор, полученный в результате исследования алгоритма

В таблице показаны использованные при этом параметры.

Таблица. Параметры алгоритма

a	b	k	x	c	m	y	Рисунок
6	6	250	100	12	250	100	Рис. 2
12	9	150	20	20	240	100	Рис.3

Опыт автора показал, что учащиеся с большим интересом исследовали алгоритм, а также с удивлением заметили, что в классе не получилось двух одинаковых узоров. Из этого они сделали вывод, что число геометрических узоров, которые строятся по предложенному алгоритму, очень велико. Кроме того, оказалось, что построенные узоры часто получаются несимметричными. Учитель в таком случае предлагает внимательно всмотреться в узор и попробовать понять, какой из параметров необходимо изменить так, чтобы узор получился симметричным.

Таким образом, при изучении алгоритма происходит формирование исследовательских умений школьников. Учитель показывает, как нужно

исследовать алгоритм, тестировать программу перед ее использованием. Также в ходе работы устанавливаются межпредметные связи между информатикой и математикой, что способствует повышению интереса к учебным предметам. Исследование алгоритма, рассмотренного в статье, подвигает учащихся к разработке собственных алгоритмов, их исследованию и использованию в различных областях наук.

Список литературы:

1. Скрэтч – придумывай, создавай, делись [Электронный ресурс] // Сообщество Scratch, 2014. – Режим доступа: <http://www.scratch.mit.edu>, свободный. – Загл. с экрана.

Клейносов Д. П.

*аспирант кафедры методики преподавания биологии, химии и экологии
Московского государственного областного университета
г. Москва, РФ*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ОСОЗНАННОСТИ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ХИМИИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ПРЕДЕЛЬНЫЕ УГЛЕВОДОРОДЫ (АЛКАНЫ)»

Дидактический принцип осознанности знаний был сформулирован в 60-70-х гг. XX века как необходимый компонент в получении любого прочного знания. Осознанность знаний личностью выражается в понимании их связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления. Осознать изучаемый материал – значит более полно и глубоко его усвоить, а усвоение позволяет оперативно применять полученное знание в различных ситуациях.

Основой усвоения знаний является активная мыслительная деятельность учащихся, направляемая учителем [3]. Для того чтобы рассматривать способы и возможности повышения осознанности получаемых школьником знаний, учителю необходимо в первую очередь иметь достаточно полное представление об уровнях проявления осознанности изучаемого материала с учетом его специфики.

Применительно к знаниям по химии можно выделить несколько уровней проявления осознанности: 1) умение правильно различать химические понятия в соответствии с их существенными признаками; 2) способность сопоставлять абстрактные химические модели с реально протекающими химическими процессами; 3) умение анализировать новое знание исходя из ранее полученных знаний, умений и навыков; 4) умение творчески применять полученные знания при решении практических и экспериментальных задач, объяснять сущность протекания химических процессов.

Одной из задач нашего диссертационного исследования «Изменение структурной и содержательной сложности текстов учебника с целью реализации дидактического принципа осознанности знаний» стала попытка разработки методики определения уровня осознанности знаний школьников, которую можно было бы мобильно применять в реальном учебном процессе.

Процесс осознанного усвоения учеником темы «Предельные углеводороды (алканы)» можно условно разделить на несколько этапов [2]. Материал темы делится минимум на два урока.

Урок 1. Этапы:

1) **Ознакомительное чтение.** Ученики читают текст параграфа и получают общее представление о предельных углеводородах.

2) **«Что это такое?»** В беседе с учителем ученики выясняют, что из себя представляют предельные углеводороды как класс органических веществ.

3) **«Для чего это нужно?»** На этом этапе ученики при помощи текста учебника выясняют возможные варианты применения представителей алканов.

4) **Основная идея материала и ключевые моменты.** При объяснении учителя основной акцент делается на строение молекул этих углеводородов, а именно - присутствие в молекулах этих веществ одинарных связей между атомами углерода.

5) **«Ознакомительное воспроизведение».** В конце урока учащимся предлагаются письменные задания, при выполнении которых школьники воспроизводят полученные во время урока знания. На основании результатов самостоятельной работы учитель делает предварительные выводы об уровне осознанности школьниками изученного материала. Это дает возможность скорректировать план работы на следующем уроке.

Урок 2. Этапы:

1) **«Осознанное воспроизведение».** Второй урок начинается с устного опроса по основным моментам изученного прежде материала темы. Затем школьникам предлагается письменное задание, которое они должны выполнить в тетради. После выполнения задания школьниками правильность выполнения проверяется у доски.

2) **«Осознанное применение».** Здесь области применения алканов школьники должны обосновать их химическими свойствами.

3) **Закрепление полученных знаний и формирование целостной картины изученного материала.**

За основу методики расчета уровня осознания материала была взята десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся в школах Республики Беларусь [1].

Математические расчеты процента уровня осознания изучаемого объекта проводились по следующей схеме.

Пример. Шкала оценки – 10 баллов. Если в задании 4 объекта осознания, то на каждый из них приходится по 25% от 100%-го осознания материала. При наполняемости класса в 27 человек и 10-тибалльной оценке осознанности объектов суммарный балл класса составляет 270 баллов. Далее суммируются все баллы, набранные всем классом, по каждому объекту осознания и делятся на количество учеников. Расчет процента уровня осознанности объекта от общего количества объектов осознания в задании производится решением простейшей пропорции:

$$\text{НСБ} \times \text{ПОО}$$

$$\text{ПУО} = \text{-----};$$

МСБ

где: ПУО – процент уровня осознанности объекта;

НСБ – набранный суммарный балл осознанности конкретного объекта осознания по 10-тибалльной шкале с учетом количества учащихся;

МСБ - максимальный суммарный балл осознанности конкретного объекта осознания по 10-тибалльной шкале с учетом количества учащихся;

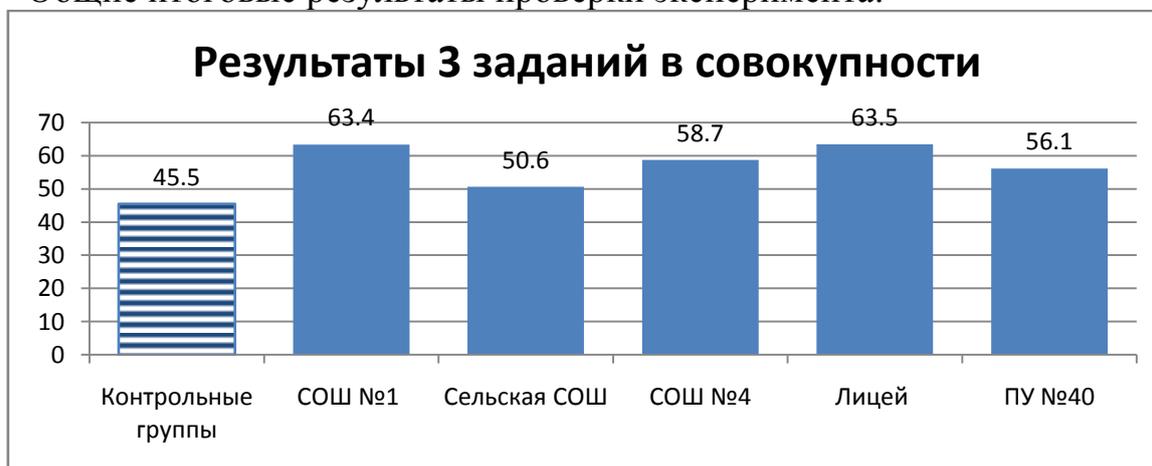
ПОО – процент объекта осознания от общего количества объектов осознания в задании.

Полученные числовые значения процента уровня осознанности объекта (ПУО) суммируются в пределах одного задания (суммируются значения всех объектов осознания в задании) и получается среднее значение уровня осознанности объектов осознания в данном задании. Эту величину можно считать уровнем осознанности по данному разделу подконтрольного учебного материала.

В нашем эксперименте принимало участие 14 групп учащихся классов разного профиля (3 школы, 1 лицей, 1 профессиональное училище, всего 365 человек). Экспериментальные группы были условно разделены на 2 группы: школы и лицей с 1 контрольной группой и профессиональное училище с 1 контрольной группой. В контрольных группах учителя работали по ранее применяемым методикам, в экспериментальных группах – по нами разработанной методике.

Были разработаны задания для выявления уровня осознанности изученного материала в форме самостоятельной работы с подробным разъяснением каждого ответа (развернутый ответ).

Общие итоговые результаты проверки эксперимента:



Если сравнить данные осознанности в контрольных группах и всех учреждений в целом, то получим следующую картину:

контрольные группы – **45,5%**,

остальные группы вместе: $56,1\% + 63,5\% + 58,7\% + 50,6\% + 63,4\% =$
58,5%.

Получается 45,5% против 58,5%, что подтверждает эффективность предложенной нами методики повышения уровня осознанности знаний, а методика математического расчета уровня осознанности имеет достаточную простоту и удобство в применении.

Понятно, что такая методика выявления уровня осознанности знаний учащихся носит несколько субъективный характер и требует определенной доработки, так как в ее основе лежит субъективная оценка учителя. Однако такой вариант все же позволяет получать некие статистические данные, с помощью которых можно судить о качестве знаний, получаемых учеником в процессе обучения.

Литература:

1. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования // *Фізика: проблеми викладання*. – 2003. - №4. – С.3-16.

2. Клейносов Д. П. Реализация дидактического принципа осознанности знаний на примере изучения темы «Предельные углеводороды (алканы)» // *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*. – 2012. - №3. – С. 111 - 114.

3. Нурминский И. И., Гладышева Н. К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.

Поваляева О.Н.

*кандидат педагогических наук,
доцент. педагогики ЕГУ им. И.А.Бунина*

В СТАТЬЕ ОСВЕЩАЮТСЯ ВЗГЛЯДЫ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ.

Ключевые слова: математическое моделирование, компьютеризация научно-педагогических исследований педагогический эксперимент.

Споры о правомерности применения математического моделирования в педагогических исследованиях ведутся очень длительное время. Ещё в 1989 г. Ю.К.Бабанский констатировал, что всё большее количество учёных-педагогов положительно отвечает на этот вопрос. К их числу относятся работы В.И.Журавлёва, М.Н.Скаткина и прежде всего работы самого Ю.К.Бабанского. Автор констатирует « пока наиболее широкое применение в педагогике получило лишь наглядно-образное, описательное моделирование. Что касается логико-символического моделирования, то возможности его применения пока ещё очень ограничены из-за огромной сложности их внутренних и внешних связей», но « сказанное не отрицает необходимости дальнейшего расширения сфер успешного применения математического моделирования в педагогике».

[1]

В « Классификаторе педагогических разработок» под редакцией В.И. Журавлёва утверждается взгляд авторов на возможность и необходимость применения метода моделирования в педагогике.

Г.П. Щедровицкий отмечает, что современная педагогическая наука находится ещё на начальном этапе своего развития, однако процесс развития педагогики можно ускорить для этого необходимо привлечь в педагогику логические методы. Одним из ведущих методов, отмечает Г.П. Щедровицкий является моделирование.

Большое внимание различным аспектам компьютеризации научно-педагогических исследований уделяет Б.С.Гершунский . Автор отмечает, что « в педагогической деятельности компьютер выступает как мощное средство повышения эффективности исследовательского и управленческого труда, своеобразный интеллектуальный усилитель, способствующий объективизации научно-педагогических исследований, только гармоническое взаимодействие интеллектуальных возможностей человека и искусственного интеллекта может привести к новому этапу оптимизации многоплановой педагогической деятельности». [2]

Д.А.Исаев в работе « Компьютерное моделирование учебных программ по физике» анализирует методы формализованного представления учебного материала, применяемые в педагогической науке и практике.

Е.А.Климов указывает, что наличие разного рода компьютерных диаграмм - необязательная принадлежность работ по психологии и педагогике иной раз они создают видимость научности .Развивающаяся личность нестандартна, её нельзя потрогать и разного рода метрологические упражнения с ней могут создавать лишь иллюзию истинности знания.

По мнению А.В.Коржуева, В.А.Попкова математическое моделирование всё же имеет ограниченную применимость, так как с одной стороны математическое описание упрощает работу, делает её доказательной , однако в этом наблюдаются определённые перекосы.

Однако, в педагогическом эксперименте есть причины проявлять осторожность . Например, в педагогическом исследовании отнесение студента к тому или иному уровню сформированности какого-нибудь качества личности часть субъективно и разные экспериментаторы могут выполнить эту процедуру по-разному. Даже если автор предписывает какие для выявления этого уровня необходимо предложить испытуемому упражнения, вопросы, какие набранные количественные показатели позволяют отнести его результаты к высокому, низкому или среднему уровню , то это в большинстве случаев не учитывает того начального уровня сформированности у студентов соответствующих умений. Поэтому вполне пригодные для одних тестовые задачи могут быть абсолютно непригодными для других , и определить это заранее чаще всего невозможно.

Ещё одна причина состоит в том, что как правило в педагогическом эксперименте приходится на основе результатов обследования выборки делать оценки для генеральной совокупности, но за репрезентативность выработки , степень соответствия тому или иному распределению крайне редко кто-либо может ручаться. Не призывая во всех случаях отказываться от математической обработки педагогического эксперимента следует с осторожностью относиться к интерпретации его результатов и не пренебрегать качественными показателями, которые получаются в результате длительных наблюдений учебного процесса.

Литература:

1. Бабанский Ю.К.Проблемы повышения эффективности педагогических исследований М., Педагогика 1989.

2. Журавлёв В.И., Пидкасистый П.И., Портнов М.И. Классификатор педагогических разработок. М., 1995.
3. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований М., 1993.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М., 1987.
5. Исаев Л.Д. Компьютерное моделирование учебных программ по физике. М., 2002.
6. Коржуев А.В., В.А.Попков Научное исследование по педагогике. М., 2008
7. Климов В.А. О некоторых нежелательных традициях в работе диссертационных советов по педагогическим и психологическим наукам М., 2002

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

Тихонова Т.Е.

к.п.н., учитель английского языка

Муниципальное бюджетное общеобразовательное

учреждение гимназия №1

г. Сочи, РФ

ВВЕДЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗА И ПРОТИВ

В стремительно развивающемся современном мире электронно – информационных коммуникаций, система образовательного пространства на территории Российской Федерации и развитие российской науки, в частности, претерпевают значительные перемены. С каждым днем все больше возрастает потребность в воспитании нового поколения, способного легко адаптироваться в мировом социокультурном сообществе, обладающего особой гибкостью и творчески развитым уровнем мышления; поколения, душой преданного Отечеству и заинтересованного в том, чтобы вывести на качественно новый уровень и укрепить положение России на международной арене. Вследствие изменения политических концепций, экономического положения и культуры в стране, идеологии россиян из-за тесного взаимодействия между русскими и иностранцами, а так же в связи с интеграцией мигрантов и представителей иноэтнических групп населения, в последнее время стали возникать абсолютно новые формы и цели общения, что, в свою очередь, способствует постепенному и непрерывному расширению круга специальностей, которые требуют немедленного и конкретного пересмотра отношений не только к школьным предметам, но и к самим технологиям преподавания. Поэтому появление и внедрение новых образовательных технологий – неизбежный инновационный процесс, требующий не только в достаточно полной мере разработанной теоретической основы, но и тщательной последовательной апробации на практике.

Однако до настоящего времени среди профессионалов и людей, неравнодушных к современным изменениям в сфере отечественного образования, ведутся жаркие споры о том, позволяет ли на самом деле использование новых образовательных технологий повышать эффективность и результативность процесса обучения, и являются ли они на самом деле тем инструментом позитивного воздействия как на развитие каждого отдельно взятого ученика, как личности, так и на весь педагогический процесс в целом, - ибо «Сколько людей – столько и мнений».

Прежде чем начать рассматривать преимущества и недостатки введения новых технологий в область образования, следует обратиться к этимологии данного понятия. Термин «технология» происходит от греческих *techne* – искусство, мастерство и *logos* – наука, закон. Следовательно, дословно этот термин можно трактовать как «наука о мастерстве». Что касается «педагогических технологий», наиболее емким и содержательным

представляется понятие, предложенное ЮНЕСКО, а именно: «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [1]. Необходимо заметить, что в структуру любой педагогической технологии входят: концептуальная основа, содержание и пошаговое описание технологического процесса. Следовательно, суть любой современной образовательной педагогической технологии заключается в совокупности современных целей, задач, содержания, методов и форм обучения. Применение каждой отдельно взятой технологии или нескольких технологий сразу позволяет совершенствовать результаты определенного направления учебной или внеурочной деятельности, хотя, несомненно, каждая из них имеет как сильные, так и слабые стороны.

Поскольку мы являемся свидетелями самого продуктивного периода научно – технического прогресса не только в стране, но и в целом мире, применение информационно – коммуникационных технологий является доминирующим и наиболее популярным среди всех остальных технологий. Глобальная коммуникационная сеть Интернет позволяет достигать совершенства не только в процессе планирования уроков и подбора необходимого материала, но и представлять его в совершенно новых, более оптимальных для восприятия и доступных ученикам формах. Использование компьютера, проектора и целых комплектов мультимедийного методического обеспечения урока уже несколько лет не является новшеством в ежедневной работе как учителей школ на разных этапах обучения, так и преподавателей ВУЗов. Многие учителя начали осваивать работу с мультимедийной доской. Ни один школьный доклад, проект или выступление на конференции, ни один сценарий внешкольного мероприятия или даже классного часа не исключает сопровождение его содержания мультимедийной презентацией, выполненной с помощью программы Power Point. Возможности, которые открываются перед учителями, активно использующими в своей педагогической практике данную технологию, поистине уникальны. Ведение электронных журналов, многочисленные отчеты классных руководителей о проведенных мероприятиях или об участии учеников в городских акциях, эстетика оформления программ, календарно – тематического планирования, административных справок, создание электронной базы данных учащихся и портфолио, официальных сайтов образовательных учреждений – это основные аспекты модернизации работы учителей, без которых весь процесс современного обучения представляется невозможным. Все выше перечисленное иллюстрирует колоссальные объемы работ, которые теперь можно проделывать за более короткий промежуток времени, затрачивая при этом меньше сил и энергии. В частности, это значительно экономит время, которое можно отвести на саморазвитие и самосовершенствование педагога и его профессиональных навыков. Повышение квалификации посредством обучения в режиме on-line, а так же зачетная система, проверяющая общий уровень знаний по прослушанному курсу позволяет учителям самим планировать сроки обучения, выбирать

интересные формы обучения, решать on-line тестирования на стадии контроля в комфортной расслабляющей атмосфере, что способствует повышению мотивации работников сферы образования к дальнейшему обучению. Более того, относительно с недавнего времени в том же формате во многих школах успешно практикуется система контроля знаний, умений и навыков учеников по различным предметам. Особую значимость, на наш взгляд, имеет преимущество обмена педагогическим опытом путем публикации авторских материалов – от разработок уроков до научных исследований на официальных педагогических порталах и сайтах, посвященных сфере образования России. Наиболее ценным является международный, постоянно обновляющийся банк данных, содержащих злободневную информацию по педагогическим вопросам, собранный со всех уголков земного шара. Международные конференции, регулярно проводимые в режиме on-line, например на таких профессионально – ориентированных порталах как www.zavuch.info; www.1september.ru и других, позволяет обсуждать стратегии образовательного процесса, выбирать свои приоритетные направления работы для каждой конкретной школы, и в особенности, это касается специализированных школ для детей с ограниченными возможностями, образовательных учреждений с профессиональным уклоном деятельности, а также гимназий, лицеев, школ с углубленным преподаванием определенных предметов.

Однако, с другой стороны, среди основных недостатков введения данной технологии в образовательный процесс, можно выделить следующие: жесткие требования по подготовке учителей вне зависимости от их педагогического стажа и возраста на курсах по овладению навыками работы на персональном компьютере. Для учителей со стажем работы более 30 лет это зачастую оборачивается непосильной задачей. Во вторых, постоянное длительное времяпровождение перед экраном монитора, требуемое для осуществления работы по этой технологии, губительно сказывается не только на зрении учителей, но и приводит в упадок общее состояние и самочувствие. И наконец, многие учителя настолько увлекаются самим процессом создания презентаций и оформления урока, что забывают об изначальной цели использования электронных ресурсов, а именно – обучить, дать необходимый объем знаний с помощью информационно – коммуникационных технологий.

Целесообразность использования исследовательских и проектных методов в обучении, а также технологии проблемного обучения заключается в возможности дополнительного развития речи, и соответственно, мышления учащихся, позволяет вводить новые формы промежуточной аттестации (защита исследовательских работ), поступать в лучшие ВУЗы страны на льготной основе или по целевому направлению в случае победы на научных детско – юношеских конференциях.

Преимущество использования технологии развивающего обучения заключается в целенаправленном формировании толерантности, и креативности у учащихся, культивируется атмосфера культурного общения, моделируются ассоциативные связи между эстетическими, культурными и нравственными идеями различных эпох, современного общества. Конечно, уровень подготовки

и духовно-нравственного развития учителей должен соответствовать достойному уровню, что, к сожалению, не всегда возможно.

В заключении следует подчеркнуть, что далеко не все новейшие образовательные технологии были нами рассмотрены, однако анализ использования вышеупомянутых четырех технологий позволяет сделать вывод о том, что все они способствуют правильной координации учебной и воспитательной работы, развивают творческие способности, самостоятельность, активность, как учителей, так и учащихся. Введение данных технологий в педагогический процесс формирует компетентности обучающихся, которые позволяют успешно реализовать себя и раскрыть свой внутренний потенциал не только в учебе, но и в дальнейшей жизни. Что касается педагогов, непрерывное самосовершенствование, самообразование и стремление к идеалу повышает их мотивационный настрой на продуктивную работу и желание идти в ногу со временем.

Литература

1. Авторский электронный сайт почетного работника общего образования РФ Ломакина Александра Владимировича:

Ломакин А.В. Понятие «технология» в педагогике [Электронный ресурс] /Ломакин Александр Владимирович. – Режим доступа http://www.ladlav.narod.ru/tehn_def.htm

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Багаутдинова В.Р.

курсант 204 уч. группы ФПС

Уральский Юридический Институт МВД России

г. Екатеринбург, РФ

Рямова К.А.

к.пед.н. старший преподаватель кафедры физической подготовки

Уральский Юридический Институт МВД России

г. Екатеринбург, РФ

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ БЕГУНОВ-СТАЕРОВ

Бег является одним из известнейших и популярнейших занятий во всем мире. Каждый, кто начинает заниматься бегом, ставит перед собой определенную цель: кто-то хочет стать чемпионом, кто-то хочет просто быть сильнее и выносливее, а кто-то – укрепить свою волю.

Данная работа посвящена проблеме совершенствования специальной выносливости в беге на средние дистанции. Актуальность темы связана со значительным распространением исследуемого явления и заключается в необходимости разработки рекомендаций по совершенствованию специальной выносливости бегунов-стаеров.

Спортсмен, специализирующийся в беге на средние дистанции, должен иметь высокий уровень специальной выносливости. Чтобы достичь данного уровня, необходимо совершенствовать и развивать аэробные и анаэробные возможности организма, а также другие функциональные и физические возможности. Достигается это при помощи различных средств и методов, о которых и пойдет речь в данной работе.

Перед тем, как перейти к особенностям совершенствования специальной выносливости в тренировочном процессе бегунов-стаеров, необходимо раскрыть понятие «выносливость». Под выносливостью понимают возможности человека, обеспечивающие ему длительное выполнение какой-либо двигательной деятельности без снижения ее эффективности, то есть способность в процессе мышечной деятельности противостоять физическому утомлению. Выносливость как качество проявляется в двух основных формах:

- в скорости снижения работоспособности при наступлении утомления;
- в продолжительности работы без каких-либо признаков утомления на данном уровне мощности.

Следует учесть, что показателем выносливости является время, в течение которого осуществляется мышечная деятельность определенной интенсивности и определенного характера. Поэтому, для бегуна важно пройти дистанцию с максимальной заранее запланированной скоростью, с предельной или околопредельной интенсивностью и с минимальным количеством времени [1, с. 13].

Перейдем непосредственно к особенностям совершенствования специальной выносливости бегунов-стаеров. При выполнении большинства физических упражнений, которые необходимы для совершенствования специальной выносливости, их общая нагрузка в сумме на организм характеризуется следующими компонентами:

- интенсивностью упражнения;
- продолжительностью упражнения;
- числом повторений упражнения;
- продолжительностью интервалов отдыха;
- характером отдыха между повторениями упражнений [1, с.34].

Также, при выборе определенного упражнения следует учитывать скорость, ритм, темп выполнения упражнения, силовую нагрузку упражнения и др.

Для развития и совершенствования специальной выносливости бегунов-стаеров применяются такие методы как:

1. Методы непрерывного упражнения. Выделяют равномерный и переменный.
2. Методы прерывного интервального упражнения. Может быть интервальным и повторным.
3. Контрольный или соревновательный метод [2, с. 23].

Наиболее эффективным, как считают многие тренеры, является соревновательный метод, так как в соревновательных условиях у спортсмена отмечается большая мобилизация возможностей функциональных систем, чем при выполнении таких же упражнений в процессе тренировки или в обычных для спортсмена условиях. На занятиях с тренированными людьми чаще используют метод переменного упражнения, который заключается в изменении скорости на отдельных участках, и в которые включают использование спуртов и ускорений на отдельных участках дистанции в сочетании с равномерной работой.

Также важно учитывать, что изменяя характер упражнений, возможно преимущественное повышение функциональных возможностей мышцы сердца или увеличение емкости капиллярной сети, совершенствование экономичности работы или повышение эффективности утилизации кислорода тканями и т.д.

Для достижения высокого уровня специальной выносливости спортсмену необходимо добиться проявления всех определяющих ее свойств и способностей комплексно, которые бы проявлялись в конкретной соревновательной деятельности.

Помимо основных методов и средств воспитания и совершенствования специальной выносливости существуют также и дополнительные средства совершенствования специальной выносливости, такие как: бег в гору, прыжковые упражнения, бег по мягкому грунту, различные ускорения, барьерный бег, общеразвивающие упражнения, бег на лыжах, плавание, спортивные игры, прогулки и др.

Таким образом, совершенствование специальной выносливости характеризуется достижением необходимого уровня аэробных и анаэробных возможностей организма у бегунов-стаеров. Для этого следует учитывать интенсивность, продолжительность, число повторений упражнения, продолжительность интервалов отдыха, характер отдыха между повторениями упражнений. А также комплексно использовать методы и средства, основные и дополнительные, что способствует наилучшему развитию и совершенствованию специальной выносливости бегунов-стаеров.

Литература

1. Полунин А.И. Школа бега Вячеслава Евстратова / учеб. для студентов фак. физ. [Текст] / А.И. Полунин и др.; под ред. А.И. Полунина. М.: СпортАкадемПресс, 1996. – 135 с.
2. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции / учеб. для студентов фак. физ. [Текст] / В.Н. Селуянов и др.; под ред. В.Н. Селуянова. М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 104 с.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания / учеб. для студентов фак. физ. [Текст] / Б.А. Ашмарин, Ю.А. Виноградов, З.Н. Вяткина и др.; под ред. Б.А. Ашмарина. М.: Просвещение, 1990. — 287 с.
4. Лубышева Л.И. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни [Текст] / Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич // Матер, междунар. конф. «Современные исследования в области спортивной науки». СПб.: НИИФК, 1994. – 143 с.

Бикбулатов Р.Р.

*аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии
Казанский Национальный Исследовательский
Технологический Университет
г. Казань, РФ*

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ориентация современного общества на развитие научного потенциала делает актуальной проблему развития интеллектуально одаренных обучающихся. В связи с этим большое внимание уделяется построению общероссийской системы выявления, поддержки и развития одаренных обучающихся и талантливой молодежи. Об этом свидетельствует содержание государственных документов в области образования: президентская программа «Дети России», включающая раздел «Одаренные дети» (1996), «Национальная доктрина образования РФ» (2000), «Концепция модернизации образования до 2010 года», «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» (2012), «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), где развитие способностей личности рассматривается в качестве одной из приоритетных целей и др.

Необходимо отметить, что вопросам развития интеллектуально одаренных обучающихся уделялось большое внимание в педагогической и психологической литературе.

Изучению феномена одаренности посвящены теоретические и прикладные исследования многих отечественных и зарубежных авторов: А.Бине, Дж.Гилфорда, В.Н. Дружинина, Е.П. Ильина, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Л.И. Ларионовой, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, В.Н. Мясищева, Дж.Рензулли, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В. Штерна и др.

Проблемы структуры и природы способностей, условий их развития исследованы Б.Г. Ананьевым, В.А. Крутецким, А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, В.Д. Шадриковым и др.

Общие закономерности развития одаренности выявлены Л.С. Выготским, Н.С. Лейтесом, Р.Стенбергом, Дж.Фримэном и др. К настоящему времени разработаны различные модели одаренности и стратегии ее развития (А.М. Матюшкиным, Дж.Рензулли и др.).

Между тем анализ психолого-педагогической литературы, педагогического опыта свидетельствует о том, что успешность развития интеллектуально одаренных обучающихся во многом определяется качеством подготовки преподавателей, обучающих их. С одаренными обучающимися должны работать наиболее компетентные специалисты в области образования, поскольку преподаватель, работающий с данной категорией обучающихся, должен не только владеть формами и методами работы с одаренными, но и уметь управлять этим процессом, учитывая возрастную динамику развития, составляя прогноз и индивидуальную траекторию развития каждого интеллектуально одаренного обучающегося.

Цель профессиональной подготовки, ее результат, свидетельствуют о том, что каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя ее аспектами - содержательным, личностным и процессуальным (технологическим) [2, с. 45].

Вопросами подготовки преподавателей к работе с одаренными обучающимися занимались В.В. Абатурова, Л.Н. Андреева, М.А. Биржева, А.В. Жигайлов, О.Е. Лебедева, Г.В. Тарасова, И.Н. Тоболкина, Г.Т. Шпарева и др.

Однако вопросы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в системе дополнительного профессионального образования специально не рассматривались.

В словаре С.И. Ожегова *управление* (управлять) трактуется так: «направлять ход, движение кого-чего-н., руководить действиями кого-чего-н. [5, с. 743]. В толковом словаре *управление* рассматривается как «процесс целенаправленного воздействия управляющей подсистемы или органа управления на управляемую подсистему или объект управления с целью обеспечения его эффективного функционирования и развития» [6, с. 180].

До настоящего времени не конкретизировано понятие «управление развитием интеллектуально одаренных обучающихся», не определены структура и содержание готовности педагогических кадров к данному аспекту

педагогической деятельности, не разработана система подготовки педагогических кадров к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

В современном обществе возникают противоречия между потребностью в педагогических кадрах, способных целенаправленно управлять развитием интеллектуальной одаренности обучающихся, и недостаточной готовностью институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования осуществлять подготовку такого преподавателя; между необходимостью подготовки педагогических кадров к управлению развитием интеллектуальной одаренности обучающихся и недостаточным научно-методическим обеспечением данного процесса.

Одной из основных проблем является проблема разработки учебных планов профессиональной подготовки учителя. В основном, ранее преобладал технократический предметно-ориентированный подход [7, с. 79].

Природа педагогического труда требует постоянного движения, творческого поиска. Значение самообразования учителей особенно возрастает в настоящее время, когда происходит невиданное ускорение прогресса во всех сферах производства и обслуживания, что порождает потерю относительной устойчивости профессиональных знаний и умений, их быстрому «моральному износу» [4, с. 211].

Создание гибкой мобильной системы повышения квалификации и переподготовки специалистов обусловлено необходимостью удовлетворять постоянно возрастающие потребности общества в совершенствовании и обновлении знаний. Именно в сфере дополнительного образования особенно ярко проявляется такой принцип государственной политики в области образования, как непрерывность образования. [1, с. 25].

Процесс подготовки педагогических кадров к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся будет более эффективным, если будет использован в качестве теоретико-методологической основы решения проблемы программно-вариативный подход. Со временем необходимо разработать и реализовать структурно-функциональную модель подготовки педагогических кадров к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Несомненно, главная роль в общем образовании принадлежит школьным учителям, официально признан тот факт, что от качества их подготовки, социально-профессиональных и ценностных ориентаций в значительной мере зависит успех или неудача идущих в стране реформ [3, с. 3].

Литература

1. Барабанова С.В., Шагеева Ф.Т., Городецкая И.М. Дополнительное профессиональное образование в Российской Федерации: правовое регулирование и технологии// Ежегодник российского образовательного законодательства. Том 6. 2011 г. С. 25-49.

2. Введенский В.Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога. – Салехард, 2003. С. 45.

3. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика. 2005. № 6. С. 3-9.
4. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции.- М., 2005. С. 211
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 15-е изд., стереотип. М.: Рус-ский язык, 1984. 816 с.
6. Толковый словарь по управлению. М.: Изд-во «Аланс», 1994. 252 с.
7. Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества. / Материалы шестой междунар. науч.-практ.конф.15-17 мая 2002 г. Минск. Под науч. ред. Н.Н.Кошелева.- Минск: АПО, 2002. С. 79.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лукина А.А.

*аспирант кафедры экологического
образования и рационального природопользования
Нижегородский государственный
педагогический институт им. К. Минина
г. Нижний Новгород, РФ*

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ЦЕНТРА ПО АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Переход на Федеральные государственные стандарты общего образования второго поколения предполагает создание динамичной, информационно-образовательной среды учебного заведения, в том числе и учреждений дополнительного экологического образования, к числу которых относится Информационный центр по атомной энергии в Нижнем Новгороде [7, с. 28].

В связи с личностной ориентацией современного образования, средовой подход становится всё более актуальным. В научной литературе сформировались разные подходы к определению сущности и функций образовательной среды. Под образовательной средой (или средой образования) В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности по задаваемому образцу, а так же возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8, с.165]. В исследованиях С.Д. Дерябо, образовательная среда трактуется как совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причём возможностей как позитивных и негативных [3, с.94]. Учёные отмечают возрастающее значение среды в экологическом образовании как условия «вхождения обучающегося в современную экологическую культуру».

Широкая информатизация отечественного образования, связанная с реализацией Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» (2001-2005), определила необходимость проектирования информационно-образовательной среды в учреждениях дополнительного экологического образования [6, с.66].

В своих исследованиях, О.А. Ильченко определяет информационно-образовательную среду, как системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком, как субъектом образовательного процесса [1, с.50]. Близкое по значению определение даёт Н.В. Бордовская, полагая, что информационно-образовательная среда – это системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера [4, с. 86].

Анализ сущности определения информационно-образовательной среды показал, что её обязательным признаком является использование информационно - коммуникационных технологий (ИКТ). По определению В.И. Солдаткина ИКТ – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИКТ являются компьютер, снабжённый соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникации вместе с размещённой на них информацией.[1, с.73]

В процессе анкетирования и бесед с учителями и педагогами дополнительного экологического образования установлено, что учителя и педагоги затрудняются в определении сущности ИКТ технологий, возможностей их использования. Информационно – коммуникационные технологии используются на всех этапах образовательного процесса, начиная с привлечения внимания школьника к экологическим проблемам атомной энергетики, изучения их сущности и путей решения. Обратим внимание на то, что информационно- коммуникационные технологии используются на разных уровнях познания: как на ознакомительном, репродуктивном, так и на уровне творческой деятельности. [2, с.148]

С помощью средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научно- экологической информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно – исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в режиме реального времени.

Информационный центр, оснащённый широкоформатным экраном, современными электронными консолями, 3D панелями решает эту проблему на материале ядерной энергетики.

Информационный центр по атомной энергии (ИЦАО) - это многофункциональная площадки, задачами которой является: формирование позитивного отношения к развитию ядерной энергетики; формирование базовых экологических знаний об атомной отрасли, её проблемах и перспективах; активизация коммуникативно-творческой самостоятельности.

Проектирование информационно-образовательной среды на площадке центра основано на системе взаимосвязанных принципов: системность, динамичность, направленность, многофункциональность, технологичность, воспроизводимость, вариативность, принцип экологического краеведения.

Принцип многофункциональности находит своё отражение в применении новейших информационных технологий в образовательном процессе на площадке центра. Широкоформатный экран, объёмный звук позволяют превратить просмотр учебных программ в увлекательное путешествие, погрузив школьников в атмосферу доверия и непринуждённости. Электронные консоли, установленные на столах, повышают наглядность, визуализируя полученную информацию с помощью мультимедийных элементов. Одним из эффективных способов повышения учащихся к деятельности центра являются презентации и видеоролики о сегодняшнем дне ИЦАО, его перспективах и взаимодействии с другими предприятиями атомной отрасли.

В информационном центре, в соответствии с функциональным назначением реализовываются разноплановые с помощью информационно - коммуникационных технологий образовательные программы: «Путешествие в мир атомной энергии», «Безопасное обращение с радиоактивными отходами», «Атомный ледокольный флот», «Земля – планета солнечной системы», «Путешествие по городам мира», «Путешествие по городу Санкт-Петербург», «История астрономии – освоение космоса» и другие. Высоким познавательным интересом, информационностью, позитивностью, диалектичностью отличаются программы по ядерной энергетике.

«Путешествие в мир атомной энергии» - увлекательная образовательная программа, которая раскрывает теоретические основы ядерной энергетике; рассказывает о том, как производится энергия и на что она тратится; знакомит учащихся с устройством электростанций и работой атомного реактора. Просмотр демонстрационного блока позволяет узнать о процессе получения урана, как центрального элемента ядерного топлива, о существовании радиоактивности в природе, а так же о влиянии радиации на здоровье.

Последующий деятельностный блок предполагает «обратную связь». Учащиеся включаются в деятельность по осмыслению мира атомной энергии путём ответов на вопросы. Интерес поддерживается характером и типом вопросов, которые представлены в виде викторины и требуют скоростного ответа. Элемент соревновательности и внешней лёгкости игры активизирует учащихся на поиск ответов на сложные вопросы: Где впервые была использована реакция синтеза лёгких ядер? Что такое природные радионуклиды? В чём отличие токамака от стелларатора? Как превратить быстрые нейтроны в медленные?.

«Безопасное обращение с РАО» - программа, рассчитанная на старших школьников. Она знакомит учащихся с классификацией радиоактивных отходов, их свойствами и основными принципами обращения с ними – «концентрированием и изоляцией». Из фильма учащиеся могут узнать о методе кондиционирования и способах его использования при захоронении РАО. Программа даёт ответы на такие вопросы, как: Что такое могильник?, Как действует принцип многобарьерной защиты?, Какой способ захоронения РАО является наиболее оптимальным и экологически безопасным?.

В рамках образовательной среды, ориентированной на самостоятельную деятельность, учащиеся включаются в работу над проектами. Работая над проектами, учащиеся познают все тонкости мультимедийных технологий, учатся работать со сложной аппаратурой и через проектную деятельность познают экологические проблемы атомной энергетике, таких как обращение с РАО и ОЯТ. В качестве персонального проекта могут выступать: более глубокое исследование одной из учебных тем по предложенной лекции; поиск, подбор материалов, их оформление в виде презентации на определённую тематику; собственный научный эксперимент, заснятый на видеокамеру.

В процессе работы над проектами в ИЦАО, учащиеся осваивают способы планирования и анализа информации, новые принципы работы в графическом и

текстовом редакторах, повышают уровень работы с видеокамерами и фотоаппаратами, учатся основам организации работы в команде.

Завершающим этапом проектной деятельности становится презентация полученных результатов в режиме он-лайн. Она позволяет учащимся и преподавателям, удалённым друг от друга порой на значительное расстояние, принимать участие в обсуждении процесса и результатов проектной деятельности, получить ответы на вопросы, касающиеся отношения к проблемам атомной энергетики, сформировать знания об их основной сущности, последующего понимания возможных способов решения.

Литература:

1. Иванова Е.О. Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. // Просвещение. – М., 2011. – 185 с.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. // Кнорус. - М., 2012. - 287 с.
3. Коджасперова Г.М. Педагогика.// Кнорус. – М., 2010. – 728 с.
4. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в понимании развивающегося образования
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Просвещение . - М., – 2013
6. Формирование культурно-экологической среды региона: Коллективная монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2012. – 158 с.
7. Федеральная образовательная программа: Развитие единой образовательной среды
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. //Смысл. – М.,2001. – 356 с.

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Иксанова Г.Р.

*к.п.н., доцент кафедры английского языка
для естественнонаучных специальностей
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
г. Казань, РФ*

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ И ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В РАМКАХ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

Введение системы зачетных единиц вызвано общемировыми тенденциями в реформировании национальных систем образования. Изучение и анализ ее внедрения показывают, что в различных странах она имеет свои специфические особенности. Тем не менее, эффективность и целесообразность системы зачетных единиц подтверждается все большим распространением ее в системе образования многих стран мира. Система зачетных единиц стимулирует активную самостоятельную работу обучающихся, обеспечивает выборность индивидуальной образовательной траектории, мобильность, большую степень академической свободы бакалавров, магистрантов, докторантов, способствует признанию документов образования в мировом образовательном пространстве [1, с.70]. Данная система является средством повышения качества подготовки специалистов, работающих в должности лектора, тьютора, члена специальных комитетов (служб), что напрямую связано с изменением роли и функций профессорско-преподавательского состава вуза.

Лекторами назначаются высококвалифицированные преподаватели, готовые проводить лекционные занятия на высоком научно-методическом уровне, как правило, академические или ассоциированные профессора. Однако по решению Ученого совета вуза (факультета) право чтения лекций ежегодно предоставляется и ассистентам профессоров из числа наиболее опытных преподавателей без ученой степени.

Лекции читаются академическим потокам, то есть нескольким однопрофильным группам студентов, численность которых зависит от квалификации лектора и технических возможностей аудитории.

Необходимо отметить, отличительная черта системы зачетных единиц заключается в том, что лекции наряду с семинарами должны быть активными. Общим характерным признаком активного обучения является то, что учебные цели достигаются в совместной деятельности участников процесса обучения, организуемой преподавателем как диалогическое общение. Это создает условия для обмена точками зрения, постановки вопросов, согласования позиции, координации действий, контроля и коррекции совместных действий, коллективного анализа полученных результатов и самого процесса совместной деятельности.

К активным видам вузовской лекции относятся: проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками,

лекция-пресс-конференция. По мнению А.А. Вербицкого, «с помощью таких лекций задается последовательный переход от простой передачи информации до активного освоения содержания обучения с включением механизмов теоретического мышления и всей структуры психических функций. В этом процессе нарастает вклад самих обучаемых в порождение содержания образования, возрастает роль диалогического взаимодействия и общения в ходе лекции, усиливается значение социального контекста при формировании профессионально важных качеств личности специалиста» [2, с.103].

Таким образом, образовательная деятельность в условиях системы зачетных единиц с широким применением активных форм обучения развивает у студентов способность и потребность в самостоятельной углубленной работе, стимулирует работу преподавателя, учит его презентовать себя и свою дисциплину, что приводит к развитию его индивидуальности. Деятельность преподавателя направлена не только на студентов, но и на самого себя. Это, в свою очередь, должно привести к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию педагога, ведь, как известно, «чтобы обучать других, каждый должен учиться сам».

Отличительной особенностью системы зачетных единиц является должность тьютора, составляющего службу академических консультантов [3]. Тьютор выполняет функции академического наставника студента по соответствующей специальности, оказывает ему содействие в выборе траектории обучения и освоении образовательной программы в период обучения. Тьютор должен представлять академические интересы студентов, участвовать в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса, предоставлять их студентам на стендах и на сайте вуза, осуществлять групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуального учебного плана с учетом рабочих учебных планов по направлениям подготовки, в случае необходимости корректировать. Следует отметить, что академические консультации должны проводиться на регулярной основе в течение академических периодов. Консультационная деятельность тьютора также включает в себя знакомство студентов с правилами организации образовательного процесса; определение приоритетов обучающихся, их склонностей и возможностей; знакомство с рабочим учебным планом и каталогом элективных дисциплин (требования к составлению; перечень дисциплин обязательного компонента и компонента по выбору); разъяснение о количестве кредитов (зачетных единиц) и способах их освоения; помощь в решении вопросов будущей карьеры, определении темы выпускной работы, определении базы профессиональной практики [4, с.74].

За каждым тьютором закрепляется определенное число обучающихся, которое определяется вузом. После закрепления студентов тьютор переходит на индивидуальный режим работы с ними. В течение учебного года тьютор работает согласно расписанию консультаций, которое хранится в деканате факультета. Для решения срочных академических проблем обучающихся

академический консультант может назначать индивидуальные встречи сверхустановленного графика.

При системе зачетных единиц в высших учебных заведениях могут создаваться различные комитеты, способствующие эффективной организации учебного процесса. Изучение опыта показало, что во многих зарубежных высших учебных заведениях в качестве таких комитетов выступают: комитет по учебным планам, комитет по рабочим программам, комитет по контролю качества СРС, комитет по контролю и оценке деятельности преподавателей, комитет по профориентации, комитет по внедрению научных достижений в учебный процесс и другие [5, с.70-72].

Таким образом, роль и функции преподавателя в условиях системы зачетных единиц меняются. Он не просто передает готовые знания, а стимулирует и реорганизует процесс обучения, становится консультантом, сменяет роль «мудреца на подмостках» на роль «помощника под рукой» (Дж. Маккензи). И преподаватели, и студенты становятся активными участниками образовательного процесса, их отношения приобретают субъект-субъектный характер, основываются на доверии, взаимном уважении, равноправии и реализуются в форме диалога.

Следует также отметить, что из всего многообразия функций педагогических кадров в процессе деятельности в рамках личностно-ориентированной системы зачетных единиц особенно актуальна фасилитативная функция. Фасилитация (от англ. глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) есть «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека (или группы других людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [6, с.305]. Фасилитатор помогает обучающемуся выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть; устанавливает со студентами отношения партнерства, обеспечивая им психологическую поддержку в ходе обучения, организовывает их деятельность в области обучения воспитания личности. Заинтересованность педагога в успехах обучающихся, благожелательное, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое взаимодействие, способствует самоактуализации студента и его дальнейшему развитию.

Развитие отношений сотрудничества в рамках системы зачетных единиц связано с добровольным принятием студентами стимулирующей роли преподавателя, что проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. В этом случае определяющую роль играют такие характеристики как духовный облик самого преподавателя, его профессиональная компетентность, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами, которые являются чрезвычайно важными в инновационном образовании.

Литература

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М: РЕЦЭП, 2005. – 199с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. - 207с.
3. Туйцына Т.Н. Что такое тьюторство? - 2012
<http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/что-такое-tyutorstvo>
4. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: Учебное пособие. - М.: ФИРО, 2006. – 184с.
<http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120409234255.pdf>
5. Основы кредитной системы обучения в Казахстане / С.Б. Абдыгаппарова, Г.К. Ахметова, С.Р. Ибатуллин, А.А. Кусаинов, Б.А. Мырзагалиев, С.М. Омирбаев; Под общ. ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Н. Гамарника, Б.С. Абдрасилова. – Алматы: Казак университеті, 2004. – 198 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.

УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Юркина Л.В.

*к.п.н., доцент, кафедры Истории социологии и права
Московский государственный университет тонких химических
технологий имени М.В. Ломоносова, г. Москва, РФ*

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ

Одно из самых часто употребляемых и одновременно самых загадочных слов современности - это интеграция. Интегрируют убыточные сельские поселения, промышленные предприятия, научно-исследовательские отрасли, образовательные уровни и даже волосы... Сам термин «интеграция», как известно, происходит от латинского *integratio* - соединение, восстановление и часто понимается как объединение, установление связей, взаимоприспособление и взаимопроникновение. Остановимся на том, что это взаимопроникновение, позволяющее решить проблемы, накопившиеся в каждой из интегрируемых областей и обеспечивающее их совместное продвижение вперед.

В нашу информационную эпоху, когда все окружающее динамично меняется и обновляется постоянно без взаимопроникновения всех социальных подсистем стабильное существование просто невозможно. Особенную остроту рассматриваемая проблема приобретает в отношении отраслей предназначенных для будущего – это, прежде всего, наука и образование. И та, и другая отрасль могут считаться успешными, только если обгоняют время. Интеграция науки не является чем-то искусственным, так отрасли по целеполаганию близки друг другу, их роднит бросок в будущее.

Однако постановка проблемы, предполагающая взаимопроникновение образования и науки не является принципиально новой. Определенная интегративная составляющая существовала здесь всегда. Созданная, по задумке Петра 1, Российская академия наук всегда занималась подготовкой молодых ученых и формированием научных школ. Вузы также на всех этапах своего существования имели неизменное требование к преподавательскому составу – научный интерес, который позволяет не только пополнять систему знаний, но и мотивировать студентов на познавательную деятельность. Таким образом, можно смело заключить, что предлагаемые сегодня два направления интеграции: от образования к науки и от науки к образованию не являются принципиально новыми, более того довольно хорошо апробированы.

В чем суть и новизна осуществляемой сегодня интеграции образования науки, ради которой уже произошли и еще собираются произойти значительные и не всегда безболезненные изменения? На мой взгляд, под эгидой интегративных процессов проводится смена методологических подходов к познавательной деятельности. Ранее определяющим был когнитивный подход, предполагавший, что критерием успешности образования и науки должно стать соответствие результата поставленной цели. Цель обогнать время реализовывалась при помощи накопления информации, анализ которой позволял решать возникающие задачи.

Сегодня определяющим уверенно становится экономический подход, предполагающий, что критерием успешности становится эффективность, т.е. реальная выгода. Ее (выгоду) и в первом случае никто не отменял, но там предполагалось ее получение от образованных граждан их достижений, в том числе и научных, а во втором случае от процесса образования и научных исследований. Эффективность – количественный критерий, некий универсальный градусник, который хорошо применим к деятельности репродуктивной, но весьма ограниченно к продуктивной. Эффективность предполагает, что процесс состоятелен, если результат предсказуем и сравнение с предполагаемым образцом выявляет лишь незначительные отличия. Но в деятельности продуктивной не существует образцов, ее специфика в создании первоосновы, базовой идеи. Если результат научного поиска очевиден, то в чем работа ученого? С образованием еще сложнее, здесь включается пресловутый человеческий фактор и предсказать успешность, даже при хорошем сочетании способностей, мотивов, трудолюбия и благоприятных средовых характеристик, можно только с определенной, причем не очень значительной, степенью вероятности.

Трактовка интеграции как панацеи, подмена результативности эффективностью особенно печально сказались на высшем образовании. Вполне оправданное желание, перевести образование в деятельностную плоскость привело к механическому сокращению сроков обучения и минимизации его фундаментальной составляющей. Появилось значительное количество так называемых «интегративных дисциплин». Идея понятна: если мы исповедуем экономический подход, то нам нужно быстро вооружить студента инструментом для деятельности, поэтому микшируется содержание базовых дисциплин, но тот ли это инструмент, который должно вручить высшее образование? Пожалуй, нет! Основное отличие высшего образования от специального, в опоре формируемых умений на фундаментальные знания, что и позволяло решать нестандартные задачи, понимая их суть и творчески преломляя знакомые решения, т.е. выходя на уровень продуктивной исследовательской деятельности – истинно интегративный. Специальное образование, наоборот, предполагало деятельность репродуктивную, воспроизводящую, следующую образцу, что не подразумевало знания основ, а лишь освоение непреложных правил. Сегодня предлагая в высшем образовании «Индивидуальные траектории обучения» или «Обучение в высшей школе» вместо «Психологии адаптации», «Педагогики» и «Введения в специальность», а также «Психологию управления коллективом» вместо «Психологии» и «Социальной психологии» мы безусловно решаем задачу как в самые короткие сроки и с минимальной затратой средств подготовить выпускника, но вот только даем мы ему скорее рыбу, чем удочку. Там где на вопрос «почему?» дается ответ «потому что таковы правила», заканчивается высшее образование и начинается специальное. Оно, безусловно, нужно, играет значительную роль в обществе особенно с точки зрения эффективности, но, оно не высшее. В высшем, правила меняются, незыблемы лишь принципы, которые и следует освоить в процессе обучения. Беда заключается в том, что принципы не выводятся из инструкций, которыми по сути являются интегративные дисциплины.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Грузкова С.Ю.

*к.т.н., лаборатории естественнонаучной и общепрофессиональной
подготовки в системе профессионального образования
ФГНУ «Институт педагогики и психологии
профессионального образования» РАО
г. Казань, РФ*

СОСТОЯНИЕ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

В современных условиях отмечается тенденция поиска резервов оптимизации естественнонаучной подготовки в учреждениях высшей профессиональной школы. Данная необходимость обусловлена переходом на двухуровневую систему образования («бакалавр - магистр»). Подписание Болонского и ряда других международных соглашений связаны с необходимостью их адаптации к подготовке высококомпетентного специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и самообразованию, обладающего естественнонаучными компетенциями, позволяющие ему активно включиться в самостоятельную познавательную деятельность в вузе, а также активно их использовать в послеобразовательной деятельности. О необходимости формирования умений использовать имеющиеся знания и приобретенные профессиональные навыки, сформированности личностных качеств и естественнонаучного мышления упоминалось в Стратегии Европейской экономической комиссии ООН, принятой, по инициативе Российской Федерации и Швеции и знаменующей начало Декады ООН по образованию в интересах устойчивого развития (2005 – 2014 гг.).

В связи с чем, можно констатировать, что обновление естественнонаучного образования, в контексте современного социально - экономического развития России, должно войти в число приоритетных задач развития системы высшего образования. Это сложный процесс и его реализация невозможна без высокой мотивации его участников, базирующихся на устойчивом интересе к естествознанию.

Естественные науки способствуют созданию у человека целостного представления о мире; готовят его к жизни в высокотехнологичном обществе; учат осознать последствия техногенной цивилизации, определять взаимосвязь явлений и процессов; служат фундаментом технологической базы современной цивилизации и т.п. Кроме того, для технических специальностей, основой становления профессионально важных качеств является естественнонаучное мышление, формирование которого осуществляется последовательно в несколько стадий. Приведем лишь некоторые из них: стремление решить задачу на бытовом уровне; поиск путей решения задачи в области бытовых представлений; попытка научного анализа решения задачи; ориентирование на конкретные условия взаимодействия материальных

объектов; верное определение закона, лежащего в основе решения задачи; теоретическое обобщение внутри одного предмета. Наивысшей стадией сформированности естественнонаучного мышления у студентов является умение интегрировать знания из разных дисциплин естественнонаучного цикла; правильно определять и применять законы в любых межпредметных ситуациях [4, с.23].

Анализ состояния практики обучения естественным дисциплинам позволил выявить пробелы, существующие в естественнонаучном образовании, реализуемом через курсы естественнонаучного содержания: предметная система обучения естественным дисциплинам приводит к тому, что знания, умения и навыки приобретаются студентами обособленно и дискретно. Процесс их переноса в новые условия происходит сложно, и в результате знания обучающихся представляют собой набор не связанных сведений. Требуется более тщательной проработки организация самостоятельной работы студентов в рамках интегрированного естественнонаучного курса.

В передовом опыте работы педагогических учебных заведений отмечено немало интересных методических решений по решению проблем естественнонаучного образования, реализуемого через курсы естественнонаучного содержания. Отмечается, что обучение на основе наглядных образов, рассмотрения явлений природы с различных точек зрения, показа альтернативных способов решения научных проблем, использования метода аналогии, выступает, в рамках естественнонаучного образования, основным приемом, способствующим формированию у студентов способности творчески и широко мыслить, искать пути рационального решения возникающих задач, выдвигать новые идеи [5, С. 56-60].

Дидактические возможности метода проблемного изложения интегрированного естественнонаучного материала максимально использует технология поэтапного формирования умственных действий обучаемых [1, С. 139-146].

Разбор кейсов, представляющих собой реальные ситуации, иллюстрирующие применение нешаблонного мышления в решении естественнонаучных проблем позволяет регулировать взаимосвязанную деятельность обучающего и обучаемого в процессе формирования у студентов естественнонаучных компетенций при интегрированном естественнонаучном образовании. Эффективность данного метода заключается в том, что он достаточно легко может быть соединён с другими методами обучения [2, С. 24].

Комплексное применение электронных (компьютерных) дидактических средств с совокупности с традиционными педагогическими технологиями способствует переходу студентов от вынужденного восприятия естественнонаучной информации к ее добровольному восприятию, что позволяет решить проблему изменения мотивации к обучению [3, С. 44]. В свою очередь, применение умений, сформированных в процессе изучения каких-либо учебных естественных дисциплин при изучении других дисциплин позволяет повысить эффективность обучения в самообразовании и практической деятельности студентов [1, С. 139-146].

Однако, несмотря на предлагаемые и применяемые на практике методические решения по обновлению естественнонаучного образования, реализуемого через курсы естественнонаучного содержания, приходится все же констатировать, что осуществляемая работа в естественнонаучном направлении высшего образования не носит систематического и целенаправленного характера.

Литература

1. Камалеева, А. Р. Концепция формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественно-научных компетенций учащейся молодежи в процессе непрерывного естественно-научного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - № 2 (117). - С. 139-146.

2. Камалеева А. Р., Грузкова С. Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. - 2013. - № 6. - С. 24-24. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journal-s.org/index.php/sisp/issue/view/17> (дата обращения: 27.01.2014).

3. Медведева, М. К. Естественнонаучная подготовка будущих специалистов для предприятий атомной отрасли // Фундаментальные исследования / А.С. Буйновский, М.К. Медведева, Н.Ф. Стась. – Пенза: "Издательский Дом "Академия Естествознания", 2008. - № 2. - С. 44.

4. Плотникова, О. В. Педагогические условия развития естественнонаучного мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2010. - 23 с.

5. Старостина, С. Е. Естественнонаучное образование как фактор экономического развития общества и становления современной личности // Фундаментальные исследования. – Пенза: "Издательский Дом "Академия Естествознания", 2011. - № 8-1. - С. 56-60.

Губарева Т. А.

к.п.н. кафедры иностранных языков

Оренбургский Государственный Аграрный Университет

г. Оренбург, РФ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Мы полагаем в современном обществе, строящем свои отношения на новых гуманистических позициях, для осуществления условий полной свободы личности, способствуют следующие факторы:

- знание особенностей процесса общения;
- умение устанавливать контакт с людьми, строить беседу, участвовать в дискуссии, быть толерантными по отношению к недостаткам других, обеспечивать бесконфликтное решение вопросов, использовать гуманные приемы в общении в ходе практической деятельности.

Разработка процесса воспитания культуры общения студентов вуза привела нас к необходимости выявления педагогических условий его эффективного функционирования.

- проектирование педагогической деятельности осуществляется с учетом структуры и содержания культуры общения, возможностей образовательного процесса в вузе;

- реализация задач воспитания культуры общения, основывается на принципах гуманизма, диалога культур, сотворчества субъектов взаимодействия образовательного процесса;

- выработка позитивного межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса достигается применением форм и методов проблемно- поискового и имитационно- ролевого характера.

Данные педагогические условия позволили сделать воспитание культуры общения студентов вуза на основе толерантного подхода более эффективным. В данной статье мы хотели бы описать процесс их реализации.

Первое условие: проектирование педагогической деятельности осуществляется с учетом структуры и содержания культуры общения, возможностей образовательного процесса в вузе.

Выявление и обоснование на базе гуманистического подхода теоретико-методологических предпосылок реализации воспитания культуры общения, по нашему мнению, должно осуществляться на основе анализа состояния рассматриваемой проблемы в теории и практике. В нашем случае такими предпосылками являются структура и содержание культуры общения, педагогические возможности образовательного процесса в вузе.

Нами были определены содержательные характеристики каждого структурного компонента интегративного качества личности «культура общения».

Первый, *познавательный* компонент, включает: знания о межличностном общении, представление о чертах толерантной личности.

Второй, *эмоционально-оценочный* компонент, характеризуется способностью объективно оценивать людей, эмпатийностью.

Третий, *поведенческий* компонент, характеризуется вступлением в диалогические отношения, установлением сотрудничества в процессе взаимодействия.

Выделенные компоненты культуры общения находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. основополагающим условием наличия культуры общения является определенный запас знаний. Утверждение конкретных эмоций и оценок зависит от глубины познания феномена «культура общения». В совокупности первый и второй компоненты влияют на воспитание культуры общения, осуществление определенных действий и поступков в конкретной ситуации, т.е. присутствие третьего компонента.

Предложенные теоретико-методологические предпосылки, по нашему мнению, служат основой проектирования педагогической деятельности.

Второе педагогическое условие: реализация задач воспитания культуры общения основывается на принципах гуманизма, диалога культур, сотворчества субъектов взаимодействия.

Организация педагогической деятельности по воспитанию культуры общения в вузе предполагает не изменение каких – то отдельных аспектов, а переосмысление всей учебно-воспитательной работы. Для этого в соответствии с теоретической концепцией воспитания культуры общения необходимо построить вариативную модель организации учебно-воспитательной работы в вузе. Такая модель отражает инвариантную и вариативную части процесса воспитания культуры общения.

Вариативная часть модели воспитания культуры общения включает основные составляющие учебно-воспитательного процесса: цели, задачи, содержание, формы, методы, средства.

Связующим звеном между инвариантной и вариативной частями модели процесса воспитания культуры общения являются задачи, с помощью которых достигаются конкретные цели в зависимости от уровней сформированности знаний, эмоционально-нравственной сферы и поведенческих характеристик личности как компонентов данного интегративного качества. В нашем исследовании основными задачами являются: развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других; развитие способности к самоанализу, самопознанию; формирование позитивного отношения к своей культуре, нации, конфессии, социальной среде и другим; обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилий; развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, эмпатии, умения выслушивать другого человека; развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению.

Третье педагогическое условие: применение форм и методов воспитания проблемно-поискового, имитационно-ролевого характера способствующих позитивному межличностному взаимодействию.

В плане подготовки деятельного субъекта особое место занимает вуз, приобретающий в новых условиях новый смысл, когда ориентация на готовность к практической деятельности при возможном расширении выбора путей и сфер деятельности становится не менее важной задачей, чем глубокая подготовка по специальности, передача специальных знаний. Ведь именно благодаря полученным знаниям молодые люди способны к действительно творческой, образующей и преобразующей деятельности, могут выступать и выступают реальными субъектами.

Учебный процесс рассматривается как взаимодействие преподавателей и студентов. Оно входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе вуза, который реализуется внутри педагогической системы.

Целью воспитания культуры общения, как уже было сказано выше, является позитивное взаимодействие с людьми иных взглядов, позиций, ориентаций, других культур, наций, конфессий,

Мы выделяем следующие умения и навыки позитивного взаимодействия с представителями различных культур, наций, конфессий, социальных групп, взглядов, убеждений:

- вступление в диалогические отношения, демонстрация таких качеств, как отзывчивость, тактичность, доброжелательность;

- установление сотрудничества в процессе взаимодействия.

Очевидно, в процессе работы выбор применяемых форм и методов педагогической деятельности зависит от того, на формирование какого компонента или компонентов (познавательного, эмоционально-оценочного, поведенческого) интегративного качества личности «культура общения» в данный момент нацелены педагогические усилия.

Формы и методы **проблемно-поискового** характера предполагают создание и рассмотрение некоторых типичных проблемных (а иногда и конфликтных) ситуаций, возникающих при межличностном общении. Задачей студентов является: выстроить модель своего поведения, найти наиболее оптимальное и верное решение.

Формы и методы **имитационно-ролевого** характера способствуют выработке тактики поведения, проявления действий и поступков по отношению к людям, независимо от их принадлежности, профессии, возраста, пола, взглядов и др. и преодолению трудностей и барьеров в межличностном взаимодействии. Основная их задача - научить студентов правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, давать объективную оценку своему поведению, а также поведению других, устанавливать контакты с людьми, вставать на позицию другого, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, признавать свою неправоту в ситуации спора, столкновения точек зрения, мнений и оценок.

В результате осуществления педагогических мер по повышению уровня воспитанности культуры общения усилия экспериментаторов должны быть направлены на то, чтобы студент мог: приобрести необходимые знания о культуре общения; сформировать положительное отношение к представителям иных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов, позиций, ориентаций; выработать умения и навыки, обеспечивающие позитивное взаимодействие с представителями иных культур, национальностей, конфессий, социальных групп, взглядов.

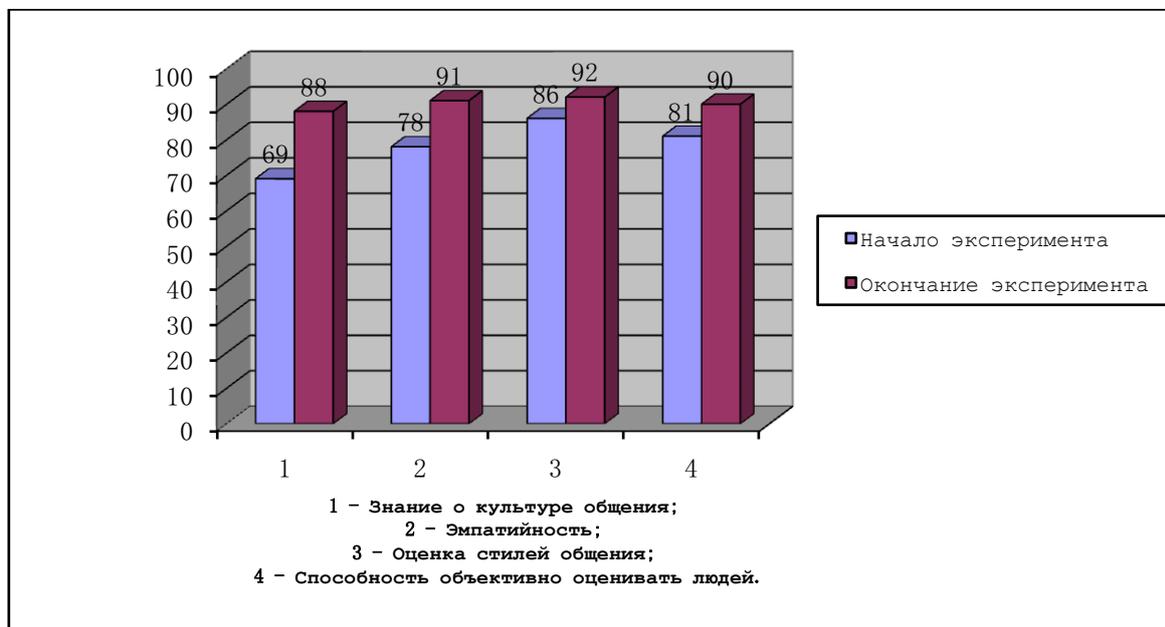
Итак, названные педагогические условия взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга. Каждое педагогическое условие основывается на предыдущем, выводится из него и обеспечивает успешное функционирование последующего.

Динамика уровневых показателей воспитанности культуры общения студентов в ходе опытно-поисковой работы подтверждает предварительный вывод об эффективности влияния предложенного нами комплекса педагогических условий и реализации структурно-функциональной модели на

воспитание культуры общения студентов вуза на основе толерантного подхода. Это свидетельствует о приобретении студентами достаточных знаний о культуре общения; утверждении положительных эмоционально – оценочных отношений; выработке умений и навыков поведения, необходимых для культурного взаимодействия с представителями различных культур, наций, конфессий, социальных групп, взглядов, мнений, позиций.

Формирующий эксперимент проводился в группах экономического факультета ОГАУ в течение 2011 – 2012 годов и реализация данных педагогических условий привела к повышению уровня воспитанности культуры общения студентов вуза на основе толерантного подхода. Это отражено в диаграмме 1.

Динамика показателей культуры общения в ходе экспериментальной работы (ЭГ)



Кострюкова О.Ю.

*Соискатель Современной гуманитарной академии
г. Москва, РФ*

ХОРЕОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСБ РОССИИ

В современных условиях, когда продолжается процесс реформирования всех сфер жизнедеятельности нашего общества и, в частности, системы общего и профессионального образования, а так же в связи с принятием нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, в котором на первое место процесса образования выносятся воспитание обучающихся, вопросы эстетического воспитания молодежи становятся особенно актуальными.

В вышеуказанном законе воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1: с. 2-3].

Концепция кадровой политики ФСБ России (далее по тексту – органы безопасности) однозначно определяет необходимость качественной подготовки кадровых ресурсов, целью которой является удовлетворение потребностей органов безопасности в сотрудниках, способных эффективно решать профессиональные задачи [2: с. 11].

Первостепенная роль в деятельности по подготовке кадров отводится ведомственным образовательным организациям, одним из важных направлений работы которых, является воспитание курсанта как всесторонне развитую личность, гармонично сочетающую в себе духовное богатство, моральные и нравственные качества, профессионализм и физическое совершенство.

В нормативной базе специальных служб определено, что воспитание – это планомерное и целенаправленное воздействие на сотрудников, коллектив или отдельные социально-психологические процессы с целью формирования и развития у личного состава устойчивых качеств и установок, обеспечивающих качественное выполнение должностных обязанностей.

Воспитание всесторонне развитой личности – задача сложная и всегда актуальная. Последние два десятилетия психологи и педагоги активно ищут выход из ситуации, проводя исследования с целью поиска новых методологических подходов к проблеме становления индивида как личности и творческой индивидуальности в современных условиях. Активно ведутся разработки новых образовательных программ и педагогических технологий, обеспечивающих оптимальные пути гармонизации личности с окружающим миром.

В образовательных организациях федеральной службы безопасности (далее по тексту – образовательная организация) воспитанию курсантов всегда уделялось особое внимание, а в настоящее время воспитательная работа является составной частью системы управления кадровыми ресурсами ведомства.

Особое место в системе воспитания курсантов образовательных организаций органов безопасности (далее по тексту – образовательная организация) занимает эстетическое воспитание.

Эстетическое воспитание тесно связано со всеми сторонами воспитания в целом. Оно усиливает воспитательный эффект других сторон воспитания через формирование эстетических чувств, эстетической отзывчивости, этических понятий и оценок. Все это обеспечивает комплексный подход к гармоническому развитию личности курсанта.

Одним из богатейших и действенных средств эстетического воспитания является хореография, она обладает большой силой эмоционального воздействия и поэтому является важным средством формирования идейных убеждений, нравственных и эстетических идеалов.

Понятие хореография происходит от древнегреческих слов χορεία – танец, хоровод и γράφω – пишу. В древности хореография означала запись танца, затем – искусство сочинения танца. Но смысл этого слова стал значительно шире, и понятие «хореография» в настоящее время включает в себя всё то, что относится к искусству танца: профессиональный классический балет и народные танцы, и бальные, и современные – всё это называется хореографией, т.е. танцевальное искусство в целом, во всех его разновидностях. Понятие «хореография» охватывает различные виды танцевального искусства, где художественный образ создаётся с помощью условных выразительных движений. Хореография сформулировала целую систему специфических средств и приемов, свой художественно выразительный язык, с помощью чего создается хореографический образ, который возникает из музыкально ритмичных движений. Он имеет условно обобщенный характер и раскрывает внутреннее состояние и духовный мир человека. Основу хореографического образа составляет движение, которое непосредственно связано с ритмом. Специфической особенностью искусства хореографии является ее непосредственная связь с музыкой, которая помогает раскрыть хореографический образ во всей яркости и полноте, влияет на его темпоритмичное построение.

Хореографическое искусство, формируя потребность к творческой деятельности, всегда занимало особое место в системе воспитания военных образовательных организаций. Во времена царской России в военные училища принималась, в основном элита из дворянского сословия, им часто приходилось участвовать в светских развлечениях, на различных приёмах, которые не обходились без балов. Как можно представить себе офицера, который не мог тогда станцевать, например вальс, полонез или мазурку. Слабое владение танцевальным искусством считалось «дурным» тоном, поэтому многие выпускники военных училищ были прекрасными танцорами. К тому же хореография гармонично развивала курсанта, влияя на плавность его движений, музыкальный слух, чувство ритма и внутреннюю дисциплину.

В настоящее время в образовательных организациях вводятся программы основ бального танца, по средствам которых курсантам закладываются танцевальные навыки, основы культуры общения, а также формируются художественный вкус и интерес к музыке, к танцу.

Хореография играет немаловажную роль в воспитании молодежи. Это связано с многогранностью танца, который сочетает в себе средства музыкального, пластического, спортивно-физического, этического и художественно-эстетического развития. Систематические занятия танцем развивают фигуру, вырабатывают правильную и красивую осанку, придают внешнему облику человека собранность и элегантность.

Сам процесс обучения танцам способствует активному пробуждению творческого начала в человеке. Осваивая танцевальные движения, курсант не просто пассивно воспринимает «красивое», он преодолевает определенные трудности, проделывает немалую работу для того, чтобы эта красота стала ему

доступной. Познав красоту в процессе творчества, он глубже чувствует прекрасное во всех его проявлениях – как в искусстве, так и в жизни.

Роль хореографии в формировании всесторонне развитой личности курсанта очень важна и многогранна. Так занятия по хореографии гармонично, равномерно и с одинаковой степенью активности развивают у обучающихся все группы мышц, а также координацию движений, чувство ориентации и размещения в пространстве [5: с. 8].

Во время хореографических занятий, меняя амплитуду, характер и скорость движений в танце, обучающиеся тренируют свою дыхательную систему и обучаются регулировать свое дыхание, что положительно сказывается на их эмоциональном и физическом состоянии [6: с. 11]. Курсанты, активно занимающиеся хореографией, всегда заметно отличаются уверенной стройной походкой, ровной осанкой и гармоничной конституцией тела.

Кроме выше перечисленных развивающих эффектов хореографического искусства, занятия танцами формируют у курсантов образовательных организаций умение работать в команде, а если занятия проходят в рамках одной учебной группы – сплачивает курсантский коллектив. Кроме того, занятия по спортивно-бальным танцам, в которых танец предполагает парное занятие (парень – девушка), воспитывают уважительное отношение к девушкам (женщинам), к партнеру, а также чувство взаимовыручки, взаимопомощи и ответственности.

Сам процесс обучения танцам способствует активному пробуждению творческого начала в человеке. Осваивая танцевальные движения, курсант не просто пассивно воспринимает «красивое», он преодолевает определенные трудности, проделывает немалую работу для того, чтобы эта красота стала ему доступной. Познав красоту в процессе творчества, он глубже чувствует прекрасное во всех его проявлениях: и в искусстве, и в жизни.

Подводя итог выше сказанному, необходимо отметить, хореография является одним из действенных средств эстетического воспитания курсантов образовательных организаций, потенциал которой необходимо максимально использовать в системе воспитательной работы органов безопасности.

Литература

6. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012. – 404 с.

7. Барашникова Т.К. Азбука хореографии. – М.: Айрис-пресс, 2000. – 256 с.

8. Гусаим В.Г. и др. Работа органов безопасности и образовательных учреждений ФСБ России по организации профессиональной ориентации молодежи: Методические рекомендации – Голицыно: ГПИ ФСБ России, 2012. – 52 с.

9. Джозеф С. Хавилер Тело танцора. Медицинский взгляд на танцы и тренировки. – М.: Новое слово, 2004. – 111 с.

10. Есаулов И. Г. Устойчивость и координация в хореографии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. – 136 с.

11. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии. Учеб. Пособие для высших и средних учеб. заведений культуры и искусства. – М.: Искусство, 1979. – 184 с.

Медвидь Т.А.
Кандидат искусствоведения, старший преподаватель
Терешенко Н.В.
Старший преподаватель
Херсонский государственный университет
г.Херсон, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ- ХОРЕОГРАФОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

***Анотация:** В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки будущих учителей - хореографов, а также вопросы развития их творческого потенциала во время учебного процесса.*

***Ключевые слова:** творческая активность, учебный процесс, исполнительская деятельность, студенты-хореографы.*

На современном этапе развития общества становится приоритетным ориентация на формирование творческой личности будущего педагога-хореографа. Профессиональное мастерство учителя хореографии представляет собой сочетание общепедагогических способностей с искусством воспроизведения танцевальных умений и навыков, а следовательно нуждается в комплексной, длительной подготовке в системе педагогического образования. Между тем, эффективность будущей профессиональной деятельности студента - хореографа зависит не только от приобретенных во время учебного процесса профессиональных знаний и умений, но и от уровня сформированности способностей к дальнейшему профессионально - творческому развитию.

Развитие творческой активности личности является одним из самых актуальных задач современного общества, находящегося на этапе глобальных преобразований в системе образования Украины, а также интеграции в мировое образовательное пространство. В соответствии с европейскими требованиями и отечественными государственными документами (Государственная национальная программа "Образование" (Украина XXI века), Национальная доктрина развития образования Украины, Закон Украины "Об образовании", "О высшем образовании", Концепция национального воспитания) требуют оптимизации задач и педагогических механизмов творческого развития студенческой молодежи, способной к профессиональному самосовершенствованию и самореализации.

В исследованиях современных ученых большое внимание уделяется осмыслению сущности и содержания творчества, творческому потенциалу личности, развития личности в творческой деятельности, подготовке учителя к творческой профессиональной деятельности (С.Куценко, И. Зязюн, М.Рожко, Т.Благова, Г.Кондратенко, А. Таранцева, Гаврилюк В.Ю. и др.)

Анализ научных работ доказывает, что решающую роль в подготовке учителя хореографии играет целенаправленный процесс максимальной реализации творческого потенциала личности студента.

Развитие творческой активности студента - это совокупность свойств личности, обеспечивающая включенность будущего специалиста в процесс

создания нового. Этот процесс предполагает внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новые ситуации, изменение способа действий в ходе решения учебных задач.

На основе обработки научных источников можно определить компоненты понятия творческая активность, а именно: мотивационный, эвристический и деятельностно-волевой.

Так, мотивационный компонент обеспечивает направление будущей творческой деятельности и эмоциональную окраску этого процесса. Это потребность в творческой самореализации, в приобретении знаний и их интерпретации, интерес к творческой танцевально-сценической деятельности, желание реализовать свои творческие способности, удовольствие от процесса творческой деятельности.

Эвристический компонент в структуре творческой активности играет решающую роль и включает в себя творческое мышление, его поисково-преобразующий характер, интеллектуальную творческую инициативу – самостоятельный поиск и деятельность за пределами заданного. Высшим результатом работы творческого мышления хореографов является создание собственных хореографических произведений.

Деятельностно-волевой компонент в структуре творческой активности студентов определяет их целеустремленность, инициативность, самостоятельность, настойчивость, волевое желание творить, общую активность [3 , с.56].

Целесообразно также определить критерии творческой активности, а именно: познавательный интерес; эмоциональность, высокий уровень развития воображения, творческих способностей, памяти; внимания, мышления, речи; инициативность; самостоятельность; нестандартное мышление, умение генерировать идеи, открытость к новому.

Подготовка современных специалистов-хореографов предусматривает формирование прочной теоретической базы знаний, широкого спектра практических умений и навыков, необходимых в будущей профессии.

Комплексный характер профессиональной подготовки будущего учителя хореографа предусматривает изучение студентами целого спектра специальных курсов, направленных на формирование основных качеств как педагога-балетмейстера, так и хореографа-исполнителя. Основными среди профильных дисциплин являются: "Теория и методика классического танца", "Теория и методика народносценического танца", "Современный танец" "История хореографического искусства", "Искусство балетмейстера", "Подготовка концертных номеров", "Методика работы с детским хореографическим коллективом".

Использование во время преподавания учебных дисциплин различных традиционных и инновационных методов и приемов, логических операций, современных технологий (интерактивного обучения), личностно-ориентированного обучения, информационно-коммуникационных технологий, создают условия для творческого самовыражения студентов.

Структура хореографической подготовки в системе педагогического образования предусматривает различные формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. Среди них наиболее используемыми являются лекция, практическое занятие, самостоятельная и индивидуальная работа студентов, консультации, рефераты, курсовые работы, а также различные виды педагогических практик.

Современная лекция по дисциплинам хореографического цикла освещает основные теоретические основы курса, направлена на обогащение студентов новейшей научной информации, а также дает установку на самостоятельную работу, анализ и учебный поиск [1, с 95]. Она дает возможность будущему педагогу-хореографу ознакомиться с современными эффективными профессиональными методиками, знать теоретико-методологические подходы и методические основы преподавания хореографических дисциплин, усваивать научные термины хореографических понятий. Лекционное занятие также стимулирует активность и самостоятельность студентов в учебе, так как предусматривает создание благоприятных условий для выявления и развития у них творческих способностей, формирование способности к познавательной деятельности, умение аргументированно доказывать свою точку зрения.

Практические занятия как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов позволяют практически овладеть техникой выполнения танцевальных элементов, фигур, методикой их исполнения. Такие занятия предусматривают формирование у студентов основ исполнительского мастерства.

Эффективной формой организации обучения будущих педагогов-хореографов является проведение мастер-классов, которая предусматривает приглашение известного преподавателя или исполнителя с целью передачи студентам творческого педагогического опыта и его технического мастерства. [5, с.18].

Важной формой организации обучения в высшей школе является самостоятельная работа студентов, которая предусматривает углубленное изучение теоретического и практического материала, совершенствование профессиональных умений и навыков, сформированных во время аудиторных занятий [5, с.17]. Организация самостоятельной работы студента должна носить творческий и поисковый характер, направляться на постоянное самообразование и самосовершенствование .

Выполнение реферативных и курсовых работ расширяет научное мировоззрение студента, формирует его убеждения, навыки информационного поиска, способствует развитию самостоятельного мышления, тренирует память, способность к анализу и обобщению.

Таким образом, комплексная профессиональная подготовка будущих учителей-хореографов предполагает не только формирование специальных знаний, практических умений и навыков хореографической работы, но и создает необходимые условия для развития творческой активности студентов.

Педагогические условия, обеспечивающие возможность и эффективность развития творческой активности студента-хореографа, включают: учет в

учебно-воспитательном процессе воздействия психолого-педагогических факторов на отношение студента-хореографа к учебно-творческой деятельности, создание установки на развитие творческой активности за счет специально организованного взаимодействия в учебной деятельности, актуализации субъектного опыта будущих творческих специалистов, формирования в процессе хореографического обучения импровизационной готовности, увеличение доли рефлексивных, творческих форм работы в вузе с целью повышения инициативности и активности студентов.

Литература

1. Гаврилюк В.Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 1. – К., 2005. – С.95-100.
2. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в умовах музично-сценічної діяльності // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. - Вип. LIX (59). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - С. 78-84.
3. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В. І. Лозової]. – Х. : Освіта. Виховання. Спорт, 2006. – 496 с.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя. Навч. посіб. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
5. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю : підручник / Л. Ю. Цветкова. – К. :Альтерпрес, 2005. – 324 с.

Минасян Е. Т.

*к.ф.н., доцент, кафедра иностранных языков № 1
ФГБОУ ВПО, РЭУ им. Г.В. Плеханова
г. Москва, РФ*

EXPLOITING INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE IN ESP CLASSROOM

Language and culture must be integrated in one.

With the increase of the importance of the multinational economy in the sphere of ‘Global Village’, there emerges a great need of intercultural awareness rising with respect to methods and approaches used in the classroom and in terms of students’ response. Educators should often have the idea that culture teaching is as important as language teaching, so that students have the general understanding of the related English-speaking countries’ cultural background knowledge, history and politics, etc.

Nowadays facilitators of ESP classrooms face completely new requirements referring to methods and techniques necessary to equip students for doing business with different countries, using English as a *lingua franca* at all times. Business English is therefore concerned with communication but this has to be understood as more than the exchange of information and sending of messages, which has dominated ‘communicative language teaching’ in recent years. Even the exchange of

information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to identify and take up the perspective of the interlocutor. But successful ‘communication’ is not judged solely in terms of the efficiency of information exchange. It is focused on establishing and maintaining relationships [2, p.3].

The goal of rather natural multinational communication is even more difficult to reach when students learn English in order to interact with other non-native speakers, using this international language as a medium to communicate across cultural boundaries. The initial assumption was that four types of communication problems could be observed and elaborated in such a virtual setup, explicitly:

- language errors,
- inappropriate wordings which reflect vocabulary preferences,
- the structure of messages, i.e. business correspondence in all,
- politeness strategies.

And that divergence of assumed meanings would lead to misunderstandings that would help students learn about communication blunders from firsthand experience.

Recently Plekhanov Russian University of Economics, namely Management Department, held a business week hosting students from 4 countries (China, Netherlands, Poland and Holland). The theme of the Second International Business Week was “Strategic Management in Global Economy”. The day one was devoted to mutual greeting, introducing one another their counties, cultures and values. To my great surprise I witnessed a series of intercultural communication blunders, such as the greeting slide of the participants from Netherlands stating: “*Netherlands - С НОВЫМ ГОДОМ! ВОДКА! – HAPPY NEW YEAR! VODKA*”.

Though, at first view it looked rather humorous and warm welcoming, but from the point of business etiquette that was impolite and revealed their misinterpretation of the host country culture. Intercultural aspects do not seem to have been entirely integrated into language teaching and learning in this precise context.

In order to avoid and further enhance students’ understanding of culture-specific behavior patterns within business communities around the world, the organizers needed to conceive a Do’s and Don’ts questionnaire, based on aspects of business etiquette that seemed most important to all the partners in the project. The questionnaire was to be used as an introspective tool, helping students to gather a number of important insights about themselves and their own culture, namely:

- to raise consciousness of culture-specific behaviour patterns,
- to promote self-knowledge,
- to help learn about business etiquette in own environment,
- to observe some simple norms of partner cultures.

Information gathered with this questionnaire in the various cultural environments was to be compared and discussed in the classroom. At this stage it was assumed that a large variety of culture specific features could be deduced from a random list of behavioral norms forming the core business etiquette in the different cultural environments. Moreover, up-to date classrooms equipped with all mobile and digital instruments facilitate online communication even during the lessons, where

the ESP educators could monitor the process of intercultural socializing by revealing and discussing stumbling stones relevant to culture and language.

Below are some examples of discussions within the forum of the online project CCBC (<http://www.2cbc.net/>) and a selection of answers. I kept on investigating further and addressed the same questions to Russian learners from different age/social groups (workers, students, etc.) Subsequently, I selected the most notable ones, drew parallels and would conclude with recommendations.

Here are some important issues which refer not only to the routine matters but are also vital in business environment, relate to business etiquette in trying to establish rapport.

Q1: A man goes into a bar with a woman. They sit at a table. When the waiter comes to take orders, does he usually address the man or the woman? Why?

A1: I think that a few decades ago the waiter addressed the man, because he was expected to be a leader, who was responsible for a woman. But nowadays, in my opinion, men and women are treated equally. Usually, when the waiter comes to take orders, he asks in general without appealing to someone special, so everyone has an opportunity to order. (Russia, a business student)

A2: The waiter usually addresses the man because in our country the man plays a more important role in such situations. As he invites the woman to the restaurant, he pays the bill. (Russia, a bank employee)

According to the other researched European countries the responses differ greatly. Most countries stressed the gender equality stating that ‘*It depends on the waiter who is serving the couple. The situation in Croatia is rather free-minded so it is a case to case approach*’; ‘*In Italy men and women are equal, so it isn't important if the waiter addresses the woman or the man first*’, whereas ‘*According to the Romanian good-manners code, at the restaurant a woman shouldn't talk to the waiter, the man does all the talking. But I've noticed that this custom is not respected any more, neither by the clients or the waiter because it's old, and perhaps some people never heard of it. I don't respect it either*’.

Q2: Would you normally hold the door open to allow a woman/girl to enter a restaurant/classroom/building/car first? Why? Why not?

A1: Usually, when I'm in the company of my friends and I have to open the door - I hold it open for them to come in and only after that I enter a building. But if I'm alone, I don't do that with people of the same age and rank (but I hold the door open for older people or people, who have the higher rank due to etiquette).

A2: It depends. If it is necessary (for example, a woman/girl carries baggage), I hold the door open. But if we talk about a situation when I go out from the building and a woman tries to enter, I don't hold the door because it is a traditional rule of etiquette to allow the person to go out first.

It should be noted that there was revealed a series of similarities among surveyed countries in answering this question. The strong perception of individualism and equality is demonstrated nearly in every reply like ‘*This is just wishful thinking with us! Yes, as a girl, I would like to be treated with some more respect, but I guess I will have to wait until I am older. It seems that people in my generation do not pay*

much attention to gender when it comes to "Ladies first" and such behaviour. We are pretty equal! (Slovenia) or *'We think that a boy or a man doesn't hold the door open to allow a woman enter a car first. Unfortunately, nowadays this custom is lost and it's used only in certain cases like weddings. Personally we think that for young people this form of kindness is not necessary'* (Italy).

Q3: What is the role of money in your lives? Has the role of money changed in your country lately?

A1: Of course, money is an important part of our lives - without them you can hardly provide yourself with basic needs. But at the same time there are a lot of other things like love, friendship, laugh, family etc., which you can't buy. And I personally think that the best things come free to us, so we shouldn't overestimate the role of money. Yes, I think that there was no such cult of money in Soviet Union that we have nowadays in our country. Socialistic ideology encouraged equality among the population. In modern Russia we can see huge differentiation of living standards and domination of materialistic values.

*A2: **The role of money in our life is rather important, because it shows your status and estate in society, your successfulness. The role of money has changed in our country in the 21st century.***

Similarly the respondents of other cultures emphasize the altering importance of money in their lives as *'In France, money is very important, you can do anything you want, especially on the French Riviera where the corruption is much spread'*, and another point from Italy *'In the past there was a lot of hypocrisy about the topic of money in Italy, but nowadays the attitude is changing. However, we should always remember that money is a means, not a value!!'*

Q4: When would you ask for a discount in your everyday life?

A1: Usually I ask for a discount when I'm going to buy something in the non-perfect condition (for example, when a new dress has some spots on it). And of course I ask for a discount in cases when I can get a discount (for instance, student's discount in museums). (Daria, 3 year, REU)

*A2: **I would ask for a discount in such situations as, when I know the level of price on such goods and the price in this place is evidently overstated, but the thing suits me; also when it is a market (or bazaar) where the perfect competition takes place.*** (Olga, Absolute Bank specialist)

Astonishingly the participants have demonstrated perfect bargaining skills and why not appropriate business approach alleging *'whenever I am buying big and expensive goods in Austria, for example: cars, furniture, etc. (Austria) or 'Romania was under Turkish rule a long time. Therefore it is customary to try to bargain every time'*.

The first two questions above refer to gender issues, and the answers might indicate to what extent traditional etiquette is observed in certain situations in a particular country. Since the respondents are all of the same age group, it is not surprising that their answers provide similar information. They show that gender differences are disappearing, but also seem to point out that youngsters are aware of traditional good manners, however, hardly anyone bothers to observe these rules in daily life.

The questions about money issues are always interesting and particularly relevant to future business people since neglecting some subtle cultural differences, such as timing, local practices, hierarchies, etc. can be damaging in dealing with foreign business partners. The answers to these and similar questions will indicate to our students if there are significant cultural discrepancies between other countries, and where sensitivities of particular countries lie.

When students travel and do internship abroad, they can gain invaluable experience and learn "by doing". At present networking gives us all a safe environment in which we can present ourselves and learn about the others. If it is true that everything we think and do bears a stamp of our culture, then all that our students produce, both in words and images, has an intrinsic intercultural value, explicitly or implicitly displaying elements of national or regional cultures. ESP educators should encourage learners to organise an intercultural activity through email and, context permitting, they can organise virtual meetings of participating students from different countries via videoconference. Such activities will have three different phases where students will:

- talk about their own culture and way of doing things;
- compare their way with others' way;
- learn to appreciate the difference (by experimenting) and, if possible, friendship is promoted [3, p.5].

Literature:

- 1) Jens Allwood, Journal of Intercultural Communication, 2005.
- 2) Michael Byram, Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997.
- 3) Michael Byram, Bella Gribkova and Hugh Starkey, Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002.
- 4) Venera Midova, The Significance of Intercultural Competence in Business, Germany, Hamburg, 2011.

Попова Е.А.

*ст. преп. кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области политических наук ИМО и СПН
Московский государственный лингвистический университет
г. Москва, РФ*

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня конкурентоспособна и востребована на рынке труда личность, обладающая критическим мышлением, умеющая подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, способная вести диалог, определять суть проблемы и альтернативные пути ее решения, отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения, поэтому формирование такой личности стало одной из ведущих проблем российского образования [3,

с. 40]. Существующее в настоящее время международное положение Российской Федерации, открытость и гибкость её политики в экономической, культурной, научной и образовательной сферах общения с другими государствами, обуславливает необходимость подготовки высококлассных специалистов, профессионально владеющих иностранным языком в области своей деятельности. Успешное выполнение этой задачи во многом зависит не только от организации изучения востребованного иностранного языка, но и от стремления педагогов высшей школы совершенствовать учебный процесс путём внедрения в него более эффективных и современных методов преподавания. Одним из них является метод развития умения критического мышления. В широком смысле – это мышление, основанное на потребности преодоления возникших сомнений в адекватности воспринимаемого пониманию воспринимающего. В узком смысле, в частности, при изучении иностранного языка – это выявление и исправление грамматических ошибок в построении и озвучивании воспринимаемой мысли. В конечном счёте, критическое мышление развивает стремление к постижению и достижению истины. Критическое мышление исторически выступало как наиболее практически ориентированное и педагогически значимое приложение теоретических результатов, полученных формальной и неформальной логикой. В своих работах Д. Дьюи высказал мнение о важности формирования критического мышления, так как «в процессе именно его развития ученик путем экспериментирования, исследования открывает для себя новые истины» [1, с. 45].

В результате проведенного анализа работ научных деятелей, занимающихся изучением критического мышления, можно утверждать, что большинство из них рассматривают его как важный элемент профессионального образования. Однако, опыт практической работы свидетельствуют о том, что проблема использования дидактического потенциала иностранного языка в вузе в целях формирования умения критического мышления у студентов ещё не получила достаточно глубокого освещения и реализации в практике преподавания иностранных языков на языковых факультетах. Необходимость использования развивающих возможностей иностранного языка на этапе высшего профессионального образования объясняется тем, что современное общество существует в условиях глобального информационного пространства, что влечет за собой резкое повышение объёма информации на разных иностранных языках. Это в свою очередь требует от специалиста со знанием иностранного языка не только достаточного уровня коммуникативных умений, но и способности критического осмысления достоверности получаемой информации, наличие умений эффективно анализировать эту информацию, распознавать ложные факты и неточные сведения, быстро и верно находить пути преодоления возникающих сложностей в профессиональной деятельности. Очевидно, что данные умения и способности не возникают у молодого специалиста сами по себе, но они требуют целенаправленной подготовки на специально организованных занятиях иностранного языка.

Действительно, сегодня одним из активно развивающихся направлений реформирования системы современного высшего образования является ориентация на развитие критического мышления личности, которое предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической, прогностической деятельности, проблемному видению, поиску альтернативных, инновационных форм, средств и методов, способствующих рациональному решению задач и проблем, а также к оценке аналогичных возможностей других людей, что делает развитие этого вида мышления важным условием для формирования конкурентоспособной личности будущего специалиста. Для того чтобы специалист чувствовал себя уверенно в процессе принимаемых решений, важно научить его умениям работать с предлагаемой информацией, отделять факты от мнений, уметь их анализировать с точки зрения их соответствия интересам личности, общества и производства, морали, нравственных ценностей. Все это, как и многие другие аспекты работы с информацией, требует владения интеллектуальными умениями критического анализа.

В образовательной среде вуза особое внимание необходимо уделять развитию интеллектуального потенциала студента. При подготовке выпускника со знанием иностранного языка необходимо учитывать специфику его будущей деятельности: умение работать с разными по сложности информационными материалами, полученными из различных источников как на русском, так и на иностранном языках. Так, например, специалист в области международных отношений со знанием одного и более иностранных языков на протяжении пяти лет учебы в ВУЗе приобретает помимо специализированных знаний, первых профессиональных навыков, полученных в ходе производственной практики, умение мыслить критически. Таким образом, при обучении иностранному языку преподаватель может решать задачу не только формирования у студентов коммуникативной компетенции, но и развивать в них критическое мышление средствами иностранного языка. Иностранный язык в данном случае является как целью, так и средством обучения. При чтении текста или прослушивании информации студент должен понять главную мысль, воссоздать логику изложения, выделить проблему, сопоставить с тем, что ему уже знакомо в этой области, и определить, какая дополнительная информация ему необходима, чтобы сделать вывод и сформулировать свою точку зрения по конкретному вопросу или проблеме. Иностранный язык как учебный предмет обладает большими возможностями по созданию разнообразных речевых проблемных ситуаций на занятии, что обусловлено спецификой данного учебного предмета, а именно его межпредметностью. Полифункциональность, как особенность данного учебного предмета, позволяет иностранному языку выступать не только в качестве цели обучения, но и в качестве средства приобретения сведений в других областях знаний, развития творческих, мыслительных и других способностей личности. На этапе высшего лингвистического образования данный потенциал может быть успешно

реализован в процессе формирования интеллектуальных умений критического мышления, которые рассматриваются как целевой и содержательный компонент профессионально ориентированного овладения иностранным языком.

Нужно сказать, что студенческий возраст уникален с точки зрения профессионально-личностного становления человека. Изучение ряда аспектов деятельности студентов в период получения первого высшего профессионального образования раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Сравнительно с другими возрастами «в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д.» [2, с. 57]. Возраст 18–25 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера, и, что особенно важно, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Студенты старших курсов, имея разносторонний запас знаний и некоторый социальный опыт, способны усваивать интегративные знания и умения, которые трансформируются в компетенции при наличии мотивационных установок и положительного отношения к активной трудовой деятельности.

От того, как педагог сумеет обучать студентов критически мыслить, обеспечить восприятие, запоминание, понимание, осмысление и другие мыслительные процессы зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения. Таким образом, критическое мышление является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога, который также направляет студентов в русло критического мышления. Студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают обучение как обмен опытом между ними и преподавателем. Отношения, складывающиеся между педагогом и учениками «освобождают педагога от роли всезнайки, но заставляют принять не менее трудную роль организатора процесса познания» [4, с. 59].

Работа по развитию критического мышления в процессе обучения иностранному языку позволяет формировать у учащихся социально значимые, нравственно-ценностные мотивы поведения, повышать уровень социализации, развивать креативность и рефлексивность, воспитывать инициативность, коммуникативность, динамизм – все, что значимо для студента.

Литература

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской.— М. : Лабиринт, 1999.— 192 с.
2. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. — СПб: Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
3. Ильин Г.Л. Изменения в отечественном образовании в свете Болонского процесса (субъективные заметки) // Высш. образование в России. 2009. № 8. С.40 – 46.

Русинова С.А.

к.п.н. кафедры гуманитарных наук

НОУ ВПО Институт телевидения, бизнеса и дизайна

Г. Санкт-Петербург, РФ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВСЕХ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

Развитие – это *качественное изменение*: не было – есть, не знал – узнал и т.д. То есть, творчество изначально содержит развитие, по определению.

Творческий потенциал – это синтез качеств интеллекта и проявления индивидуальных возможностей личности *в соответствии с объективными требованиями реальности*, это реализованные в деятельности потенциальные возможности личности. Иницирующее творческое начало, лежащее в основе *субъектности личности*, имеет экзистенциальное (*экзистенциальный* – относящийся к экзистенции, то есть к существованию) значение для человека, выступая условием его существования и развития.

Преподаватель **осуществляет**, является **инициатором** развития творческого потенциала личности обучающихся в вузе. Какие диагностические показатели, определяют творчество преподавателя вуза в его педагогической деятельности?

Великие педагоги человечества Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, П.К. Энгельмейер и др. считали, что творческий, исследовательский характер имманентно присущ педагогической деятельности.

Т.е., **результатом деятельности** преподавателя высшей школы является *творчество*, в своем *опосредованном* выражении имеющее и *творческий процесс*, и *творческий продукт*, проявляющийся как индивидуальный творческий стиль деятельности, направленный на развитие творческого потенциала личности обучающегося в вузе.

Учеными-психологами доказано: информация становится знанием в процессе интериоризации (по Л.С. Выготскому), присваивания. Процесс присваивания информации происходит только тогда, когда информация имеет для обучающегося личностный смысл. Пока информация не приобрела личностное значение – это информация. Знание – это личностная категория, субъектное. Только при условиях активности обучающегося актуализируется механизм перевода информации в знания. Для процесса обучения важен процесс, а мы ориентируемся на конечный результат, при этом упускаем процесс, который должен быть важным для преподавателя. Основная при этом проблема – отсутствует связь с аудиторией.

Задействовать обучающегося, сделать его активным, можно только при обращении непосредственно к нему, к каждому. Даже, если это лекция на потоке. Значит надо преподавать таким образом, чтобы знания стали личностными для студента, т.е. создавать проблему, которая будет личностной для конкретного обучающегося. Это достигается за счет создания *ситуаций-*

стимулов, среди которых можно назвать представление *свободы выбора* объекта и *способа деятельности*, самостоятельность работы, выбор режима и темпа ее выполнения, демонстрацию научной и практической значимости изучаемого материала, установление различных форм сотрудничества преподавателя со студентами, т.е. личностное.

Метод обучения – **диагностическое преподавание** предоставляет непосредственную *обратную связь* на содержательном уровне, выявляя незнание, а также заблуждения и др. у обучающегося. Преподаватель имеет возможность изменить содержание лекции на основе диагностики конкретного незнания обучающегося. Потому метод диагностического преподавания является *оптимальным, эффективным*. На основании психолого-педагогических закономерностей обучения мы заявляем, что метод – *диагностическое преподавание* – является *научно обоснованным*.

Динамичность накопления знаний, использование всех информационных средств и ресурсов отражает профессионализм преподавателя высшей школы. Это основное условие, обеспечивающее творческий процесс в деятельности преподавателя. Выбор той информации, которую преподаватель предпочтет – его личный выбор, его приоритеты, его процесс интериоризации, который порождает индивидуальный стиль преподавания.

Насколько преподаватель владеет современной информацией, сведущ в проблемах своих обучающихся – свидетельство его профессиональной компетентности. Простым, но очевидным диагностируемым *показателем* научно-исследовательского уровня преподавателя высшей школы является **аннотированный перечень рекомендуемой литературы**, ранее – просто Список литературы, подготовленный для рекомендации студентам и представленный в УМК в Рабочей программе: дает характеристику информированности, а, значит, профессиональных компетенций преподавателя. **Аннотация** должна содержать сведения об отличии данного издания от ему аналогичных: какой именно аспект делает данной издание – значимым для его выбора. Это процедура – *диагностирования информации*, точнее – экспертизы (метод диагностики) материала, который проводит преподаватель в рекомендуемом для изучения обучающимся источниках.

Итак, условиями (которые одновременно являются и показателями их наличия), обеспечивающими *творческое развитие* преподавателя высшей школы являются: **1. Профессиональная информированность** в его личной области деятельности и в сферах профессиональной деятельности обучающихся, с которыми он работает.

2. Научная деятельность: А) участие в научных конференциях;

Б) руководить научной работой студентов, магистров, аспирантов и т.д.

Можно предположить, что творчество и творческий процесс даны далеко не каждому. И кто-то может быть преподавателем творческим, а кому-то такого не дано. Некоторые исследователи даже выделяют как профессиональную компетенцию – наличие творческого мышления. Если, имеют в виду то, что творческое мышление можно развить, то мы согласимся с этим «наличием».

Изучение данного аспекта развития связано с потенциальными возможностями индивида, так называемым *потенциалом личности*.

Потенциал как показатель индивидуальных возможностей личности, а *профессиональный*: по направлению к обучающемуся – это его профессиональное становление, исходя из его индивидуальных возможностей. По направлению к преподавателю высшей школы – это его акмеологическое движение, непрекращающийся путь к вершине мастерства. Профессиональные *компетенции*, которые обобщенно мы предлагаем рассматривать как знания, умения, навыки, опыт, отношение, можно рассматривать как *критерии*, наличие *качеств профессионального потенциала* преподавателя высшей школы.

Таким образом, *критериями*, по которым можно диагностировать профессиональный потенциал преподавателя, и который является условием развития личности обучающихся в вузе являются:

А) выявлять профессиональные документальные потоки;

Б) четко представлять разницу между информацией, представляемой в электронных сетях и в информационно-библиотечных системах;

В) работать с информацией, документами:

- формулирование научных проблем, обоснование актуальности, новизны, гипотез, концепций и т.д.;

- владение научным понятийным аппаратом и специальной лексикой в своей профессии и в профессии обучающихся, с которыми преподаватель вуза работает;

- уметь научно обоснованно интерпретировать исходный материал;

- владеть методологией, методиками, методами, способами, приёмами исследований;

- логичного, научно обоснованного, сжатого, точного, однозначного, конкретного изложения материала;

- иметь критическое мышление на основе диагностической культуры;

- формулировать выводы, рекомендации, предложения на основе диагностического критериального аппарата;

- создавать научные тексты документов (доклады, отчёты, переводы, депонированные рукописи, статьи, монографии, диссертации, обзоры, тезисы и др.);

- защищать авторский приоритет;

Г) публично выступать с научными докладами, аргументируя свою позицию, участвуя в научной дискуссии;

Д) быть способным к быстрой профессиональной переориентации на удовлетворение запросов личности, работодателей и социума в целом.

Компетентность преподавателя высшей школы непосредственно связана с научно-исследовательской деятельностью. Отражает специфическую способность эффективного выполнения конкретных профессиональных действий на базе узкопрофильных знаний, предметных навыков, способов мышления, способностей думать и учиться, логически мыслить, выявлять,

анализировать, подвергать экспертизе, диагностировать, преобразовывать и оценивать информацию, рефлексировать.

Понимание ответственности за свою научно-образовательную деятельность – это и есть ценнейший **профессиональный потенциал** качеств преподавателя высшей школы, обеспечивающий развитие личности и профессиональное становление обучающихся в вузе.

Основой развития профессионального потенциала преподавателя высшей школы является диагностика:

1. **Диагностическое преподавание** как метод обучения является условием для раскрытия и развития творческого потенциала каждого участника образовательного процесса, условием развития личности обучающихся в вузе, управления качеством их подготовки, базисом которого является профессионализм преподавателя высшей школы.

2. Получение информации для профессиональной деятельности – это всегда процесс диагностики: точность и объективность оценки, экспертиза.

Звягинцева Е.П.

*старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-2»
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
г.Москва, РФ*

СУБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

С учетом перехода на двухуровневую систему подготовки – бакалавра или магистра – перед профессорско-преподавательским составом современной высшей школы стоит задача максимально полно учитывать специфику профессиональной деятельности будущих экономистов и финансистов. Статистика неумолимо показывает переизбыток выпускников экономических специальностей, т.к. любой университет старается удовлетворить спрос на получение знаний в области экономики и финансов, существующий в России, при этом вузы зачастую не гарантируют трудоустройство своим выпускникам. При этом экономика затрагивает практически все сферы жизнедеятельности человека, как никогда ранее он полностью зависим от нее. С каждым годом все четче прослеживается связь между уровнем развития экономики, экономическими знаниями, которыми обладает общество, и уровнем экономического образования в стране. Это еще раз доказывает значимость экономической профессии, профессиональной подготовки специалистов в сфере экономики. В настоящее время именно экономист, который обладает набором определенных личностных и профессиональных качеств, обладающий экономическим мышлением и специальными знаниями, умениями и навыками, находящийся в постоянном развитии, востребован на рынке труда. Именно поэтому профессионально-личностное развитие становится целью профессиональной подготовки экономистов.

В соответствии с ГОС ВПО выпускники по специальности 080502 «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» должны быть подготовлены к различным видам деятельности на таких объектах, как предприятия, организации, учреждения, органы управления. Образовательные стандарты экономических специальностей выделяют следующие умения, связанные с профессиональными коммуникациями служащих финансово-экономической сферы: формировать эффективную рабочую группу; управлять людьми в подразделении; уметь работать с покупателем; формировать благоприятный психологический климат в трудовом коллективе; организовывать совместную деятельность и руководить ею; работать в команде, оценивать и мотивировать сотрудников; работать в коллективе, знать методы управления, уметь организовывать работу исполнителей [2, с. 130–132].

Все это определяет цель современной системы высшего образования, а именно: обеспечить подготовку профессионалов, обладающих профессиональным мышлением, готовых всесторонне проявлять свои знания на практике, развивать креативные способности, сохранять готовность к обучению и саморазвитию на протяжении всей жизни.

С учетом разделения процесса подготовки специалистов на 2 категории согласно Болонскому соглашению, с 2010 года повсеместно сократилось время подготовки работников с начальным высшим образованием, т.е. бакалавров. По сравнению с предыдущей пятилетней системой подготовки, время для обучения профессиональным навыкам урезано на 1 год. С одной стороны, для экономики страны это не так уж и плохо (активнее осуществляется приток новой рабочей силы), при этом эмпирические исследования автора показывают, что преподаватели и работодатели отмечают ухудшение подготовки и снижение качества профессиональных знаний у выпускников современной высшей школы. Помимо этого существуют еще и другие проблемы, с которыми преподаватели сталкиваются все чаще, и возникновение этих проблем лежит в плоскости разрушительного воздействия единого государственного экзамена, который влияет на полноценную подготовку учащихся, где во главу угла ставится умение запомнить большое количество разрозненных фактов, а не принципы, где системный подход утрачивает свою значимость и ценность вообще. Как практикующий педагог, автор ежедневно сталкивается с трудностями образовательного процесса в студенческой среде экономического вуза из-за того, что навыки самостоятельной и системной работы оказались недоразвиты в школе. К ним относятся:

1. неумение собирать информацию, работать с многочисленными источниками;
2. неразвитость умений анализировать и обобщать полученную информацию, делать промежуточные и итоговые выводы;
3. низкие способности в области систематизации уже полученных знаний;
4. низкая познавательная активность;
5. форсирование притока знаний только в экстренных случаях;

6. ориентация не на получение глубоких и всесторонних знаний по предмету, а на удовлетворительную оценку при сдаче материала на экзамене / зачете;

7. стремление отличиться, получить награду за участие в научно-исследовательской работе не «ради профессии / науки», а ради очередной галочки в графе «Личные достижения» с целью получения повышенной стипендии, гранта, возможности поучиться за границей;

8. стремление избежать дополнительных усилий (фотографирование информации с доски, экрана; просьба прислать презентации не с целью более детального разбора предложенного материала, а потому что «мне лень было писать»);

9. экономия на приобретении учебной и дополнительной литературы;

10. желание сдать материал во время проверочных работ за счет систематического списывания, подсказок друг другу.

Может показаться, что негативных фактов в современной образовательной системе и в процессе преподавательской деятельности значительно больше, чем позитивных моментов. Все они в той или иной мере могут влиять на процесс подготовки специалиста, при этом гуманистическая парадигма педагогического процесса в России претерпевает деформацию. Однако существует большое число студентов, которые ориентированы именно на получение глубоких знаний в области выбранной профессии. Как помочь им? Есть ли способы повлиять на ситуацию и изменить ее в лучшую сторону? Возможно, одно из решений кроется в обеспечении интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов вуза. Данное условие возможно реализовать за счет расширения границ образовательного пространства: использование возможностей социальной среды, времени и пространства для познания и самопознания будущей профессии и обогащения опыта самореализации в процессе самообразовательной деятельности [1, с. 10-24].

Использование данного условия в образовательном процессе позволяет эффективно осваивать социальный опыт, а именно:

- интегрировать общие, специальные и межпредметные знания;
- совершенствовать личностные и профессиональные качества обучающихся;
- развивать опыт самостоятельного проектирования собственной жизнедеятельности.

Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности тем самым способствует обеспечению научной углубленности в предмет, расширению рамок получения профессиональных сведений.

Обогатить внеаудиторную самостоятельную деятельность, направленную на развитие самообразования, возможно с помощью нетрадиционных форм и методов включения студентов в профессиональную ориентированную деятельность, предполагающую проектирование, моделирование, конструирование, исследование различных аспектов будущей профессии на иностранном языке.

В процессе интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности при определенных уровнях обучения, воспитания и развития студентов происходит «переход» самоорганизующейся, саморазвивающейся личности к более широкой системе социальных отношений – за счет расширения границ аудиторной и внеаудиторной деятельности. Этот переход носит нелинейный характер и выступает на определенном этапе воздействия социальной среды, которая определяет установки, поведение, действия студентов, но отнюдь не случайно, а посредством норм, выработанных самой личностью на основе своего позитивного опыта.

Таким образом, речь идет об определенном поле культурной интеграции, - т.е. системы средств, создающих условия приобретения студентами способов и приемов социального взаимодействия, навыков практической жизнедеятельности как значимого базиса образования будущего профессионала, представляющую собой определенную альтернативу существующей (традиционной) системе вузовской подготовки.

Литература

1. Минина, А. А. Обучение взаимодействию культур в процессе иноязычного общения студентов I-II курсов языковых факультетов : на материале преподавания английского языка [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Минина; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т] . – Москва, 2009.

2. Прудило, А. В. Использование метода профессиональных проб для развития социальной компетентности студентов-экономистов [Текст] / А. В. Пудилов, Л. Л. Скворцова // Омский научный вестник. – № 2 (66). – 2008.

Искандарова О. Ю.

*Московский авиационный институт,
Российский экономический университет им.
Г.В.Плеханова, д.п.н., професор*

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФАСИЛИТАЦИИ.

Очевидно, что методология помогает проанализировать и решить возникшие проблемы и противоречия в образовательном процессе, в том числе при преподавании иностранных языков в неязыковом вузе на новом уровне в соответствии с современными требованиями.

Исходя из анализа философских, психологических и педагогических концепций можно заключить, что сама информационная основа профессионального знания может стать мотивом и целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента, которая зависит от потока информации, а все качества личности проявляются, развиваются и формируются в транспредметной деятельности на основе теории отражения, активного формирования научного мировоззрения, является результатом разнообразной коммуникации и организации занятий иностранным языком на основе метода проектов.

Активизация познавательной деятельности студентов неразрывно связано с возникновением у них мотивов и потребностей в этой деятельности. Как полагает А.Н. Леонтьев, генетически исходным началом для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Их совпадение есть вторичное явление: либо результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращающих мотив в цель.

Мы исходим из того, что системообразующим и регулирующим фактором профессионального роста и творческой активности студента является рефлексия, самопознание, самосознание, интегрирующим фактором которого является образ «Я»: «Я»-прошлое, «Я»-реальное, «Я»-идеальное как результат самопознания, возникающего на основе созданных нами проектного моделирования формирования профессионально-познавательных мотивов, направленных на осознание ценностей, идеалов, целей своей профессиональной деятельности. Это комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, поскольку обеспечивает оптимальное психологическое полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения.

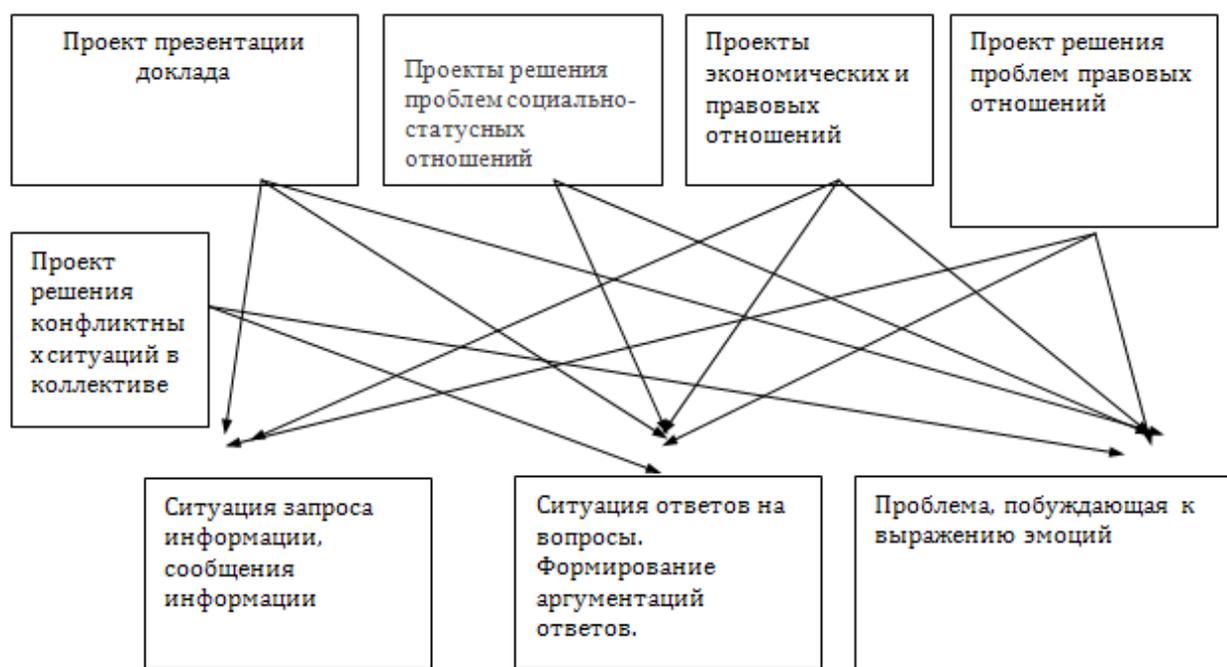
Мы считаем, что этого можно добиться, опираясь на трансдисциплинарный подход, который может быть компонентом любой дисциплины при конструировании модульных программ, когда студент самостоятельно прорабатывает учебный материал, а преподаватель координирует процесс. Это позволяет спроектировать образовательные цели по этапам обучения, смоделировать учебные средства обучения для достижения планируемого результата. Трансдисциплинарная стратегия одновременно и высоко мотивирующая. Очень большой объем профессиональной научной информации написан на английском языке, который можно использовать как средство получения информации по всем дисциплинам. Стремление к овладению ею является мощным познавательным мотивом при изучении иностранного языка. Организация занятий иностранного языка на основе метода проектов является очень эффективным при обучении профессионально-корпоративной культуре в вузе на заключительном этапе актуализации знаний по пройденным темам при проектировании ситуаций, связанных с решении проблем корпоративного характера, при обмене информацией с коллегами, подготовке доклада на научной конференции, при переводе беседы специалистов с партнерами. При создании проектов, решении проблемных ситуаций включается мышление, творческие способности личности, актуализируются знания, полученные в процессе обучения, кроме того, необходимым элементом является вхождение в роль в соответствии со сценарием проблемы (участие в научной конференции, беседа специалистов и т.д.). Здесь прослеживается высокий уровень социализации и тесная связь со знанием деловой этики и специальных знаний. При создании деловой игры студент участвует в следующих творческих действиях: создание сценария, подбор необходимого материала с учетом регламентов отрасли и элементами творчества в пособиях и справочниках, разучивании ролей и инсценировке.

При этом студентам приходится овладевать навыками делового общения, формально-ролевого и профессионального общения.

Поэтому мы считаем необходимым выработать методы объяснения и способы предвидения поведения работника компании, навыки управления поведением подчиненных и своим собственным, овладения психологической культурой организационного поведения, субъектами которого выступают люди финансовой корпорации. Необходимость таких знаний и навыков является одной из главных задач менеджмента имеющего дело с «межличностными отношениями».

Схема

Проекты моделирования профессиональных отношений в финансовой корпорации



Игровое проектирование на английском языке, в ходе которой вместо привычного ожидания объяснений, что надо делать, студент попадает в социально-экономическую ситуацию, управлять которой может только он сам, получает возможность создания практически значимого продукта на иностранном языке. В процессе выполнения проекта студентами ведется поиск информации в книгах, электронных энциклопедиях, сети Интернет на иностранном языке, моделируются общепрофессиональные и коммуникативные проблемы и существенно повышается уровень знаний профессионального иностранного языка, способность мыслить гибко и творчески подходить к решению проблемы, искусство интерсоциального общения.

Таким образом, знания закрепляются и становятся более осознанными и целостными.

В имитационных играх: моделируются реальные социально-экономические ситуации, в которых студенты «проживают» все этапы реальной производственной деятельности, где есть реальная возможность выйти за

пределы изучаемых экономических явлений, законов и проявить свободу самостоятельного нормотворчества в плане социально-экономических отношений. В процессе деловой игры развивается способность студента ставить и самостоятельно решать социально-экономические проблемы средствами иностранного языка.

Этап проектирования начинается с написания сценария.

Сценарий деловой игры должен содержать разделы, достаточно подробно описывающие деятельность всех участников, включая руководителя, игроков и вспомогательный персонал. Предложенная модель сценария может быть использована в качестве вспомогательного методического средства при разработке деловых игр в конкретных предметных областях. При овладении профессионально-корпоративной культурой студент проходит определенный этап социализации, когда у него формируется чувство принадлежности к определенной профессиональной корпорации и, когда он наряду с умениями выражать свои желания, чувства, мысли усваивает нормы и законы, по которым живут члены корпорации, систему ценностных отношений, существующих в ней.

Технология управления профессионально-корпоративным вариативным дисциплинарным полем на основе создания предметной насыщенности среды, включая изучение профессиональной терминологии на иностранном языке, адекватных профилю специальности по основам отраслевых знаний. Проекты были организованы на основе междисциплинарных связей иностранного языка и информации из английских статей : «Экономика», «Основы экономической деятельности», «Основы рыночной экономики», «Основы менеджмента», «Профессиональное иноязычное общение», «Этика и нормы морали», «Основы производства и менеджмент», «Экономика предприятия отрасли», «Экономический анализ: основные методы и инструменты», «Современные технологии социального менеджмента»,

Проведение занятий методом проектов показали, что данная системаспособствует активизации познавательной деятельности студентов по формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, являясь адекватным праксиологическим содержанием фасилитации.

Кузнецов С.В.,

*Преподаватель кафедры физической подготовки
Уральский юридический институт МВД России
г. Екатеринбург, Россия*

ПОДГОТОВКА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ БОЕВЫХ ПРИЕМОВ БОРЬБЫ

Особое место в профессиональном обучении сотрудников органов внутренних дел занимает служебно-прикладная физическая подготовка, в частности один из ее разделов – боевые приемы борьбы. Целью служебно-прикладной физической подготовки является достижение такого уровня

подготовленности сотрудника, при котором он способен выполнять служебные задачи, связанные с применением физической силы так, чтобы они соответствовали требованиям законодательства и обеспечивали успешное выполнение поставленных оперативно-служебных или служебно-боевых задач.

Федеральный закон «О полиции» определяет правовые основания как применения физической силы сотрудниками полиции, так и их обучения боевым приемам борьбы. В ведомственных нормативных правовых актах МВД Российской Федерации перед сотрудниками ставятся задачи, выполнение которых должно обеспечиваться высоким уровнем физической подготовленности личного состава. Изучение боевых приемов борьбы является одной из главных составляющих выполнения этих задач. В основном сотрудники как в территориальных органах, так и в образовательных учреждениях системы МВД Российской Федерации обучаются приемам задержания, сопровождения правонарушителя, а также тренируются их сила, быстрота и выносливость.

В процессе служебной деятельности сотрудники полиции часто сталкиваются с ситуациями криминальных конфликтов. Такие ситуации бывают совершенно разными. Это и спланированное задержание, и внезапные ситуации пресечения преступлений и правонарушений, а также задержания правонарушителей, которые могут быть вооружены. Подобные ситуации вызывают сильные эмоциональные волнения, и для сотрудника полиции очень важно действовать грамотно для того, чтобы обеспечить успешное выполнение своей задачи, при этом не превысить своих служебных полномочий и не допустить причинения вреда себе и другим лицам.

Для того, чтобы на практике реализовывать знания боевых приемов борьбы сотруднику необходимы следующие качества:

- 1) Сила;
- 2) Быстрота;
- 3) Ловкость;
- 4) Гибкость;
- 5) Выносливость.

Кроме физических качеств у сотрудника полиции должны быть развиты такие качества как: свойства тактической и психологической подготовленности. При выполнении задания значимо то, как осуществлена психологическая подготовка сотрудников. Общая подготовка направлена на формирование и поддержание психологической подготовленности личного состава во всем объеме. Она решается путем реализации всей программы морально- и профессионально-психологической подготовки в течение достаточно длительного периода.

Одним из главных условий, влияющих на применение боевых приемов борьбы, является соединение знания тактики боевого приема и умения применить его на практике. Для этого сотрудники полиции проходят специальное обучение в учебных заведениях системы МВД Российской Федерации, которое основывается на многократном повторении комплекса боевых приемов на тренировочных занятиях. Запоминаются приемы борьбы

как с помощью техники воспроизведения, так и на уровне мышечной памяти. Сформированный навык не будет обеспечивать выполнение поставленных задач, если сотрудник не подкрепляет свои действия определенными морально-психологическими идеями. Для формирования и поддержания такой убежденности и проводится психологическая подготовка. Идея должна заключаться примерно в следующем: «Сотрудник полиции – представитель государственной власти, и он не имеет права уронить честь государственной власти в борьбе с преступностью». В такой работе идейность очень важна, потому что базовые инстинкты самосохранения и выживания могут оказаться сильнее сформированного навыка, а идея в сознании сотрудника все же продиктует ему правильный с точки зрения поставленной задачи выбор.

Так будучи профессионально подготовленным, и таким образом – профессионально компетентным, сотрудник полиции сможет быстро и грамотно распланировать свои действия в условиях криминального конфликта и в результате выполнить возложенные на него задачи.

Также следует отметить, что на профессиональную подготовку сотрудников полиции в сфере применения боевых приемов борьбы оказывают влияние огромное количество факторов. Это и требования законодательства, и методика обучения в учебных заведениях, и психофизиология практического применения физической силы, и многое другое. Все эти аспекты необходимо учитывать при профессиональном обучении сотрудников. Также существует достаточно большое количество проблем, связанных как с процессом обучения и проверки знаний, умений и навыков, так и с практическим применением боевых приемов борьбы. Отрицательными факторами недостаточной подготовки к применению боевых приемов борьбы являются такие, как: слабое материально-техническое обеспечение, халатное отношение самих сотрудников и отсутствие достаточного количества времени на самоподготовку в связи с загруженностью на рабочем месте. Все это приводит к тому, что уровень профессиональной подготовки сотрудников реально может оцениваться на «неудовлетворительно».

Для повышения качества подготовки целесообразно ужесточить контроль за организацией и проведением занятий, за их посещаемостью. Руководителям органов (учреждений) внутренних дел следует оптимизировать процесс проведения занятий и обращать пристальное внимание на материально-техническое оснащение обеспеченности профессионального обучения сотрудников полиции, в максимально возможных пределах.

Список литературы

1. Ткаченко А.И. Обучение сотрудников органов внутренних дел приемам задержания. Технология комбинаций и тактика их применения: учебное пособие / А.И. Ткаченко, Ю.В. Муханов, А.В. Апальков. – Белгород: Белгородский юридический институт МВД России, 2011. – 40 с.
2. Панасик Н.В. Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел МВД России: учебно-методическое пособие / Н.В. Панасик. – М.: ЦОКР МВД России, 2010. – 96 с.

Роговая Н.А.
*старший преподаватель кафедры
Профессионально-ориентированных
иностранных языков
Дальневосточного Федерального Университета
г.Владивосток, РФ.*

BUSINESS ENGLISH COURSE TEACHING

There have been many developments in the ways in which teachers and course designers look at Business English. In the late 1960's and early 1970's, specialist vocabulary was seen to be what distinguished Business English from General English, and there was preoccupation with business-related words and terminology. The principle underlying these earliest Business English coursebooks [1] was to present target specialist vocabulary in the context of a written text or a dialogue which dealt with a particular topic (for example, Banking operations, Stock Exchange, etc.). Exercises consisted mainly of comprehension questions on the text, vocabulary exercises, and the drilling of randomly selected structures. It was assumed that the learner has already studied the language to at least intermediate level. On the other hand, any existing knowledge of the subject was not taken into account: in fact, the expository nature of the texts assumed that the learner had little knowledge. A second approach to Business English placed a great emphasis on training the skills of communication in English speaking, writing, listening and reading within a business context. The course included development of listening skills (based on working with the video), structured drills, gambit drills, dialogue practice, and role simulations [2,p.43]. Again, it was assumed that the learners had already covered the fundamental grammar of English, but that they needed to continue to develop their knowledge in order to handle practical situations effectively.

Today there are many varieties of Business English. The most important distinction to be made is that between pre-experience (or low experience) learners and job-experienced learners [4]. As far as our experience of teaching Business English is based on many years of working with a wide range of pre-experience and especially job-experienced learners, let's consider some differences between pre-experience learners studying Business English and job-experience learners.

Job-experienced learners will also be influenced by their educational backgrounds, but they will, in most cases, have gained some practical experience of having to communicate on the job.

Pre-experience learners will have two kinds of needs: their present situation may require them to read textbooks in English or follow lectures in English in order to gain the qualification they are seeking. A major component of their English training may therefore be the development of reading and listening skills, with a strong emphasis on the vocabulary of the subject.

The Business English syllabus is likely to be defined primarily in relation to business performance skills such as meetings, presentations, socializing, or report-writing. Within these skill areas, certain concepts are typically discussed and expressed: for example, describing changes and trends, quality, products and

procedures, strategy. These concepts can be broken down into the more linguistically powerful functional areas such as comparing and contrasting, expressing cause and effect, recommending and agreeing. The language defined in the syllabus may cover grammatical or lexical items, and elements of spoken or written discourse, including, for instance, cohesive devices and stress and intonation patterns, as well as organizational features such as signaling a new topic or turn-taking in interactive sequences.

Pre-course preparation	Business English	General English
Needs analysis	To assess the needs of the individuals and to define the language level required for studying Business English	To assess the language needs of the learners
Assessment of level	Using formal tests or interviews to allocate learners to courses or to form groups of a similar language level.	Placement Tests or interviews to allocate learners to courses or to form groups of a similar language level
Syllabus	Often determined by choice of course-book and (if applicable) an end-of-course examination. The syllabus is wide-ranging and may encompass the broad vocabulary and variety of reading materials related to the subject-matter discussed.	Offer determined by choice of coursebook and (if applicable) at end-of-course examination
Course objectives	Defined precisely in relation to the needs analysis findings. May be worded in terms of the tasks/skills required in the course of study, or in the terms of required language improvement (e.g. command of lexical units or grammar structures).	Examination courses will have fixed pre-determined objectives
Time	In colleges and universities time for Business English study is likely to be limited within the framework of program time constraints.	Outside the state educational system, general language study will usually be opened. Even examinations can be repeated if necessary.
Learner expectations	Learners are likely to be more goal-oriented and to expect success. Business people normally have high expectations of efficiency, quality, and professionalism.	Learners also want to make a progress but are less likely to set themselves specific targets within a rigid timescale.

Materials	Print, audio, and video materials for Business English – but they may not meet the specific needs of a group. It may be necessary to develop materials for a specific course.	In most parts of the world there is now a wide choice of off-the-shelf materials for General English teaching at all levels.
Methodology	Many learning tasks and activities will be the same as in a General English course, especially for teaching structures, vocabulary, and social English. Role-plays are common to both general English course and Business English course although the situations and language will differ. Business English teaching also envisages problem-solving, decision-making, and team-building tasks. The learner should be given many opportunities to present and discuss various types of their own projects connected with business proposals.	There may be a broader range of techniques in use in the General English classroom. Many activities are designed to make learning more “fun” and variety for its own sake is important to maintain interest and motivation in the absence of specific needs.
Evaluating of progress	In colleges and universities there may be set (written or oral) examinations. In informal assessment the emphasis is usually on evaluating the success of communication – i.e. did the speaker/ writer express the idea precisely enough and appropriately enough for target situations? Formal examinations include a written paper in which marks are awarded for grammar accuracy as well as range of vocabulary and appropriacy. Oral examinations take into account fluency, pronunciation and general communicative ability.	Formal examinations include a written paper in which marks are awarded for grammar accuracy as well as range of vocabulary and appropriacy. Oral examinations also take into account fluency, pronunciation and general communication ability.

Summing up one can emphasize that as Business English teaching develops in terms of diversity, richness and depth, the demands placed on the teacher are ever increasing. The first requirement for any Business English teacher is to be expert in language teaching; the second requirement is to develop awareness of the needs and concerns of the learners and to become flexible enough to respond to those needs. This professional development is ongoing throughout a teacher's career and there is no room for complacency at any stage. In this case the teachers of Business English will be able to reap greater rewards in terms of their own job satisfaction as well as to become aware of the value placed on them by educational establishments, companies and Business English learners everywhere.

REFERENCE

1. Brienger N. and J.Comfort, 1992, Language reference for Business English. Hemel Hempstead Prentice Hall.
2. Grice H.P., 1975, Logic and conversation. In Syntax and semantic.eds.P. Morgan vol.3, Speech Acts, pp41-58, New York: Academic Press.
3. English for Specific Purposes, 2001, New York: The American University.
4. Gaterhouse K. 2012, Key Issues in English for specific purposes , Multilingual Matters.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мальцева Д.Д.

*аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии,
Московский Государственный Лингвистический Университет, РФ*

ОПЕРАТИВНЫЙ ОБРАЗ ДВИЖЕНИЯ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

В последние годы отмечается повышенный интерес к освоению различных спортивных и творческих видов деятельности, в которых зачастую художественная и исполнительская сторона тесно связаны, что поднимает проблему их освоения. Это касается занятий художественными видами спорта, увлечений танцевальными направлениями, игры на музыкальных инструментах, изучения актерского мастерства и пр. Вопросы организации процесса обучения становятся особенно острыми, однако следует сказать, что количество разработок психологических основ обучения в этой области сравнительно небольшое.

Кроме того, можно отметить отсутствие единства взглядов на построение процесса обучения сложным двигательным навыкам и его содержание, что приводит к значительному разбросу методик преподавания. Наибольший негативный эффект это имеет на начальных этапах обучения, так как формирование сложной системы движений и определение четких ориентиров для ее освоения происходит по большей части стихийно на основе традиционного метода проб и ошибок, чем значительно усложняет и удлиняет процесс овладения ею. Внутренние (психологические) условия усвоения предмета в большинстве случаев в той или иной мере игнорируются. Однако именно на этапе начальной подготовки особенно важно заложить учащимся основу для овладения системой движений, где главную роль играет создание условий и формирование у них системной ориентировки в том виде деятельности, который они осваивают.

Мы направили свой научный интерес в область преподавания танца как наиболее показательную для изучения описанных выше проблем. В ходе анализа существующих методик было выявлено две основные тенденции. В рамках первой основная работа направлена на формирование самого двигательного навыка, доведения его до автоматизма через подбор упражнений и многочисленных повторений, для того чтобы только затем перейти к выражению чувств, эмоций и художественного замысла танца (такой подход можно встретить в хореографических студиях). Однако можно наблюдать и обратное, когда главное внимание уделяется передаче характера или раскрытию эмоционального содержания танца, что зачастую идет в ущерб технически правильному исполнению и нарушает эстетическую сторону танца, подменяя выразительность движений их изобразительностью (в различных частных студиях).

Обращение к теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [1; 2] позволяет раскрыть психологические закономерности

усвоения действия и отойти от «репродуктивного» типа учения к более гибкой и динамичной системе обучения. На наш взгляд, наиболее эффективно теорию поэтапного формирования можно применить на самом начальном этапе обучения танцу, и прежде всего, к его «технической» стороне, понимаемой в самом широком смысле как система конкретных способов четкого координирования и точного ритмического исполнения движений. Кроме того, значительно можно сократить время построения или освоения композиционной стороны танца, определяющей как последовательность движений, так и траекторию перемещения танцора в пространстве, что важно как для одиночного, так и для группового исполнения.

Так, экспериментальное обучение показало, что в соответствие с многогранностью танца как предмета изучения при обучении «с нуля» сначала необходимо выделить несколько стадий, направленных на формирование разных структурных элементов оперативного образа танца.

Структурные элементы оперативного образа условно можно объединить в три группы: стилевые и ритмические особенности танца; формирование образа отдельных движений (характерных движений рук и ног, особенности координации движений и постановки корпуса); а также целостного образа танца и определение его конкретных «единиц» (выделение общих элементов движений и вариантов их исполнения, траектории движения на сцене, вариаций ритмических рисунков танца; определение последовательности элементов танца).

В зависимости от контингента учащихся на первый план может выступать необходимость формирования или уточнения того или иного структурного элемента оперативного образа. Так, для обучающихся «с нуля», имеет смысл начинать с освоения ритмических и технико-позиционных особенностей танца, чтобы выделить этот танец в ряду других направлений, и «физически» подготовить их к освоению определенной двигательной деятельности. Затем целесообразно переходить к анализу основных позиций и переходов в отдельно взятом законченном движении. Затем можно перейти к постановке танца. Для тех же, кто уже знаком с базисом техники, целесообразнее начинать именно с анализа структуры и построения танца и формирования образа всего танца, а затем переходить к отдельным элементам, интерпретируя их и их сочетания относительно к изучаемому танцу.

Для того чтобы сформировать относительно четкий образ отдельных движений, так же как и образ танца в целом, необходимо ввести систему анализа и, что важно, записи движений. Затем, опираясь на критерии анализа, выделить и охарактеризовать отдельные движения, элементы, их составляющие, и переходы между ними. Так, отдельно взятые элементы танца можно объединить в различные группы на основе различных критериев сходства и использовать их на разных стадиях обучения.

Система записи движений в свою очередь позволит зафиксировать осваиваемое движение. Так, можно ввести обозначения ритмических паттернов, траектории движения и положения танцующего в пространстве, специфических движений ног и позиций рук и т.д. Все это позволит и самому педагогу, и вслед

за ним испытуемым составить схемы ориентировочной основы действия, которые учащимся облегчить процесс усвоения и запоминания движения, особенно для тех, кто не имел какого-либо предыдущего танцевального опыта.

В соответствие с теорией поэтапного формирования усвоение схем происходит не сразу, а проходит через последовательные этапы. Для этого необходимо создать такие условия, при которых учащиеся от развернутого и материализованного выполнения действия с опорой на все предоставленные ориентиры смогут перейти к сокращенному выполнению во внутреннем плане.

Как показало наше исследование, обязательным в таком случае является не только составление и использование схем ориентировочной основы действия, но и моделирование движений на другом человеке с обязательным проговариванием всех выполняемых действий и указанием ориентиров, по которым они выстраиваются для уяснения логики выполнения движения. Контроль правильности выполнения движений основывается на внешних ориентирах (например, обозначение линий направления движения на полу, определение и уточнение линий тела) и внутренних ощущениях (напряжение мышц в статических позах, ощущение «объема» в руках и др.). И только после того, как сформировалось четкое представление о том, как именно надо выполнять движение, можно приступать к выработке двигательного навыка, меняя количество повторов движения, темп, определяя варианты его исполнения.

При таком подходе, нам представляется, можно достичь более высокого качества, по сравнению с традиционным, в более короткие сроки и с меньшими затратами усилий, что и было подтверждено проведенными нами исследованиями. При традиционном подходе обучающиеся вынуждены, ориентируясь на конечный результат, сами искать приемы и способы, которые позволили бы им повторить движение, что значительно увеличивает количество затраченного на разбор движений времени и приносит много ошибок в понимании и исполнении движений.

Предложенный метод обучения позволяет осваивать новые движения довольно быстро, точно и категориально, легче разобраться в особенностях танца. Так, значительно сокращая сроки формирования правильного представления о том, как именно, когда и где выполняется то или иное движение, что способствует также и его быстрому запоминанию, начинающий танцор может приступить уже непосредственно к закреплению самого двигательного навыка, развития цельности и пластичности всей системы движений – всему тому, что позволит ему сделать движение «своим» и сместить внимание с «технической» стороны на эмоционально-выразительную.

Литература

1. *Бадмаев Б. Ц.* Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
2. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.

3. *Нечаев Н. Н.* О механизмах управления поэтапным формированием // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. С. 124–134

4. *Сачко Н. Н., Гальперин П. Я.* Формирование двигательных навыков // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 134 с.

Цымбал И.В.

*аспирант кафедры психологии и педагогики
Национальный технический университет Украины «КПИ
г. Киев, Украина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В процессе профессиональной подготовки студентов технических специальностей огромную роль имеет обучение навыкам чтения научной литературы на иностранном языке. Чтение научной литературы на иностранном языке – сложная умственная деятельность, отдельными сторонами которой является восприятие текста и его понимание, неразрывно связанные в единое целое в процессе восприятия текста [2, с.40].

Цель нашего исследования – изучить психолого-педагогические особенности работы студентов с научными текстами для создания программы практических занятий, направленных на улучшение понимания студентов технических специальностей иноязычных текстов по специальности. К сожалению, зачастую у студентов технических специальностей отсутствуют читательские привычки, которые вырабатываются в течение многих лет.

Е.Крутских выделяет объектные (особенности научного текста), субъектные и ситуационные (особенности процесса понимания) факторы понимания научного текста. В группу субъектных факторов, связанных с особенностями субъекта понимания, то есть читателя, вошли: психофизиологические, психосоциальные, особенности развития познавательных процессов и индивидуально-личностные особенности [3, с.55]. Л. Добраев называет такие компоненты успешной работы с книгой, как установка, вдохновение, усилие воли, самостоятельность и настойчивость в труде [1, с.6]. При разработке программы практических занятий необходимо учитывать все эти особенности.

Итак, нами был проведен опрос аспирантов 2-го года обучения с целью – выяснить читательские привычки и психологические особенности работы с иностранными научными текстами, которые влияют на понимание текстов. Наша анкета, адаптированная и расширенная версия анкеты, разработанной Е.Ю. Крутской, состояла из 12 закрытых вопросов. Средний возраст респондентов, аспирантов 2-го года обучения – 25 лет.

Результаты опроса показали, что 27% опрошенных аспирантов читает научные тексты на иностранном языке 1 раз в неделю, столько же человек – каждый день. Остальные аспиранты уделяют работе с иностранными научными текстами от 1-2 раз в месяц до одного раза в полгода. Лишь 7% респондентов вообще не читает иностранные тексты по специальности. 43% респондентов уделяет по 1-3 часа в день на чтение, другие реже – 3-4 часа в неделю. Такая интенсивность работы связана с ее целью, а именно 60% читают иноязычные научные тексты для подбора необходимой информации к кандидатской диссертации, 20% – для подготовки к занятию по иностранному языку, 20% для сдачи кандидатского экзамена по специальности или иностранному языку. Некоторые аспиранты работают с иностранными научными текстами для совершенствования знаний по иностранному языку, либо же для работы и 53% – для самосовершенствования.

Такие результаты обусловлены высокой мотивацией аспирантов, поскольку период их обучения в аспирантуре и подготовка к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку вынуждает их к интенсивной работе с иноязычными научными текстами.

Также, все опрошенные единогласно отметили высокую важность чтения научных текстов на иностранном языке.

В качестве источника, 100% опрошенных аспирантов указало интернет-ресурсы, 47% - печатные газеты и журналы, 20% - книги, рекомендованные руководителем.

Также респондентам был поставлен вопрос: «Каким образом они переводят иностранные научные тексты, если перед ними поставлена такая задача?» 53% указало, что они переводят статьи самостоятельно, 12% обращаются к знакомым или профессиональным переводчикам, 15% пользуются электронными переводчиками. Наибольшее количество респондентов (60%) сначала переводят текст с помощью онлайн или электронного переводчика, а затем редактируют полученный перевод. Однако, такой метод работы с иностранным научным текстом, обусловленный огромным количеством научной литературы для переработки, не способствует его адекватному восприятию и, в результате, пониманию. А ведь целью перевода научной статьи как раз и является ее понимание.

Также мы хотели узнать, составляют ли опрошенные аспиранты план к прочитанным текстам. Опрос показал, что 15% никогда не составляют план к тексту, 35% к некоторым текстам и 50% – если перед ним поставлено такое задание. Однако, именно правильно составленный читателем план статьи, в ее сжатом варианте, как раз и является залогом ее адекватного понимания.

При составлении конспекта к прочитанному тексту 20% опрошенных аспирантов переписывают фрагмент текста, 40% – выписывают определенные словосочетания и предложения, делают развернутый план статьи, 40% – передают смысл своими словами, 33% также выписывают только основные понятия и термины.

В случае, если в процессе чтения текста встречаются непонятные фрагменты, 35% выделяют их или выписывают, чтобы потом объяснить, 80%

перечитывают несколько раз до тех пор, пока не поймут, 20% обращаются за помощью к преподавателю или сокурснику. К сожалению, 15% опрошенных избегает трудные, непонятные фрагменты.

60% респондентов всегда обращаются к словарю, если в тексте им встретилось незнакомое понятие и 40% – иногда. А ведь от неправильного понимания отдельного слова порой зависит восприятия текста в целом.

И, наконец, респонденты должны были оценить по 5-ти балльной шкале, насколько развиты их навыки:

- нахождения необходимой по специальности информации на иностранном языке (средний балл – 4,53);

- извлечения необходимой информации из текста (для написания статьи, реферата и т.п.) (средний балл – 4,47);

- понимания иностранного текста по специальности (4,2 балла) и

- аннотирования прочитанной статьи по специальности на иностранном языке (3,87 балла). Эти показатели должны послужить для преподавателя ориентиром, в каком направлении ему необходимо будет работать со студентами.

Также аспиранты определили ряд факторов, которые влияют на понимание иноязычного научного текста, а также усложняют его, разместив факторы по степени влияния на процесс понимания, начиная с наиболее, по их мнению, важного:

- 1) композиционно-логическая сложность;
- 2) сложность понятийно-терминологического аппарата;
- 3) отсутствие мотивации чтения;
- 4) форма изложения информации (сухость, монотонность);
- 5) многозначность иностранных терминов и слов;
- 6) предыдущий опыт читателя, знания по специальности;
- 7) информационная насыщенность текста;
- 8) владение техникой чтения и извлечения необходимой информации из текста, владение приемами чтения.
- 9) отсутствие интересной образной информации;
- 10) отсутствие четко поставленной задачи чтения;
- 11) большой объем текста;
- 12) умение объединять в уме уже переведенные блоки текста в единое целое;
- 13) отсутствие необходимых навыков работы с текстом;
- 14) открытость доступа к иностранным научным текстам;
- 15) отсутствие времени для чтения;
- 16) эмоциональное настроение во время чтения;
- 17) отсутствие дополнительной информации в тексте (ссылок, комментариев, выводов);
- 18) отсутствие иллюстраций, схем в тексте;
- 19) отсутствие знаний об особенностях научного текста;
- 20) форма работы с текстом на практических занятиях по иностранному языку.

Из результатов следует, что при подготовке студентов необходимо особое внимание уделять структуре научного текста, выполнять задания на расширение словарного запаса, на восприятие и понимания предложения как целостной смысловой структуры, на овладение структурно-композиционными особенностями научных текстов и т.д. [4, с. 111, 133]

60% респондентов оценили свой уровень владения иностранным языком, как средний (B1), 33% - выше среднего (B2) и 27% как продвинутый (C1). Причем, аспиранты с уровнем B1, указали, что изучали язык в школе и университете, а, достигшие уровня C1 – в специализированных школах, совершенствовали свои знания на курсах и во время языковых стажировок. Это указывает на достаточно низкий уровень подготовки студентов и аспирантов на занятиях иностранного языка, что объясняется недостаточным количеством аудиторных занятий (2 часа в среднем), также отсутствием эффективной методики обучения иностранному языку и, в частности, обучения работе с научным текстом.

Итак, результаты проведенного опроса среди аспирантов технических специальностей показали высокий уровень подготовки и мотивации к чтению научных текстов на иностранном языке, а также помогут в создании программы практических занятий, направленных на преодоление когнитивных трудностей в процессе чтения научных текстов на иностранном языке.

Литература

1. Добраев Л.П. Психологические основы работы над книгой / Л.П. Добраев. - М.: Книга, 1970. - 71 с.
2. Иванова В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Бишкек, 2004. –179 с.
3. Крутских Е.Ю. Психологические условия развития понимания научного текста в процессе подготовки студентов : диссертация ... канд. психол. наук : 19.00.13. – Астрахань, 2006. – 164 с.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка /Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Мн.: Выш. шк., 1999. – 522 с.