

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 2 (часть 1)/2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 (часть 1) / 2014

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2014

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2, ч. 1 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус, Е.К. Гитман, Л.В. Коломийченко, А.И. Санникова ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 2,3 Мб.

Второй выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») состоит из двух частей.

Первая часть выпуска включает два раздела. *Первый раздел* содержит результаты фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в контексте исследовательских программ развивающихся в ПГГПУ научных педагогических школ, изучающих *нравственный аспект в формировании личностных образований* (проф. Р.А. Рогожникова), *развитие творческого потенциала личности обучающегося в образовательном процессе* (проф. А.И. Санникова). *Второй раздел* посвящен результатам исследований по проблемам коррекционной педагогики, проводимых на кафедрах дошкольной педагогики и психологии и специальной педагогики и психологии ПГГПУ.

Вторая часть выпуска включает материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Система гарантий качества профессиональной подготовки специалиста в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования», состоявшейся в ПГГПУ в декабре 2014 г. Круг обсуждаемых проблем – совершенствование нормативной базы образовательного учреждения, регулирующей вопросы гарантии качества профессиональной подготовки специалиста, взаимодействия с работодателем, развития внутреннего аудита, организации самостоятельной работы студентов и разработки оценочных средств как условий гарантии качества профессиональной подготовки специалиста.

Издание адресовано ученым и специалистам в области теории педагогики и образования, аспирантам, студентам, работникам высшего и среднего специального образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики (отв. ред. вып.)

Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики

Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики

Л.В. КОЛОМИЙЧЕНКО – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии

А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф., проректор по управлению качеством образования ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54752 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: [http:// www.vestnik1.pspu.ru](http://www.vestnik1.pspu.ru)

Электронная почта журнала: pedagog.vestnik@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне;

TEvtuh@yandex.ru – Евтух Татьяне Викторовне

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ	7
1.1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ».....	7
<i>Рогожникова Р.А.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ».....	7
<i>Васильев А.А.</i> КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ.....	18
<i>Григорьева Г.Е.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	24
<i>Давыдов Д.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	33
<i>Дёмина О.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ЦЕННОСТИ.....	42
<i>Дзараева Н.А., Рогожникова Р.А.</i> СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВРАЧА	48
<i>Лямова О.О.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ	55
<i>Почекаева И.С.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	64
<i>Стрельцов Р.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ..	70
<i>Трегубова О.Г.</i> ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	74

Тютинa Г.Г. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 82

Шистерова Е.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОЛЛЕДЖА ИНТЕРАКТИВНЫХ
ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ..... 88

**1.2. НАУЧНАЯ ШКОЛА «РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ» 94**

Санникова А.И. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ НАУЧНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ..... 94

Гангнус Н.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ФОРМИРОВАНИЕМ
ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ
РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА 102

Киркина Е.Э. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПРАКТИКИ ГУМАНИТАРНОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА
«ЛИТЕРАТУРА»)..... 109

Парамзина В.В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ
ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГА..... 116

Коробкова В.В. ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ГОТОВНОСТИ
К РАЗВИТИЮ СВОЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 121

Сулейманова С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 129

Тверская О.Н. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ
К САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 138

РАЗДЕЛ 2. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА..... 146

Андрусенко А.А., Обросов И.Ф. ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА
И ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЧВЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ
АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ..... 146

Гирилюк Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО
ВОЗРАСТА 151

<i>Елецкая О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА И ЛЕКСИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ.....	155
<i>Ильина И.Ю.</i> СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕСТРУКТИВНЫХ АФФЕКТОВ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	161
<i>Лизунова Л.Р.</i> ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	168
<i>Лизунова Л.Р., Тверская О.Н.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	172
<i>Наумов А.А.</i> ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ «ДРУГОЙ», «ЧУЖОЙ» В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	178
<i>Тверская О.Н.</i> ЛИНГВОСТУДИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ РАЗГОВОРНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	185

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

1.1. НАУЧНАЯ ШКОЛА «НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ»

УДК 378

Рогожникова Раиса Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, pedagog@pspu.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ»

Raisa A. Rogozhnikova

PhD, Professor Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia, pedagog@pspu.ru

MAIN AREAS OF EXPERIMENTAL PERFORMANCE SCIENTIFIC SCHOOL «MORAL ASPECTS IN THE FORMATION OF PERSONAL EDUCATION»

Аннотация. В статье представлена деятельность диссертантов научной школы по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика», «История педагогики и образования» и 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Руководитель научного направления – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ПГГПУ Рогожникова Раиса Анатольевна.

Ключевые слова: научная школа; научное направление; диссертант; дисциплина; дисциплинированность; конфликт; конфликтологическая культура; интегративное личностное образование; экологическое воспитание; гуманное отношение к человеку; социальная активность; здоровый образ жизни; нравственный аспект.

Abstract. The article presents the research of postgraduates of the scientific school in specialties 13.00.01 – «General Pedagogics», «The History of Pedagogics and Education» and 13.00.08 – «Theory and Methods of Professional Education». The head of the scientific school is Doctor of Pedagogical Science, the Professor of

Pedagogics Department of the Perm State Humanitarian Pedagogical University
R.A. Rogozhnikova.

Key words: scientific school; postgraduate; discipline; self-discipline; conflict; co-operative conflict resolution culture; integral personal formation; ecological education; humane attitude to a person; social activity; healthy lifestyle; moral aspects.

Научное сообщество нуждается в постоянных контактах, обмене информацией, взаимной оценке трудов, а следовательно, в формировании научных школ. Научные школы – это социальный феномен, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности. Одним из многочисленных определений термина «научная школа» является следующее: это направление в науке, объединившее интересы группы исследователей. Иначе говоря, существует такая система: «научное направление – научная школа».

Категория «личность» хотя и относится к числу базовых психологических понятий, но изучается всеми общественными науками, в том числе педагогикой. Существует много различных теорий воспитания и развития личности, и в каждой из них проблема рассматривается по-своему. Проведение теоретических исследований в данной научной области имеет свою историю. Наш концептуальный подход в толковании личностных образований как интегративных рассматривает их в структурном единстве когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности, которые являются основными компонентами отношения. Уровень сознания определяется во многом тем, в какой мере личность обдумывает свои действия и поступки, как согласуются личные интересы с общественными. Эмоциональный компонент отношения обусловлен тем, что эмоции снабжают мотив необходимой энергией для осуществления деятельности. Волевой компонент проявляется в поступках, которые являются человеческими этическими условиями жизни «другого» человека.

Высокие идеи служения людям могут быть реализованы только в том случае, если личность научится видеть рядом человека, ценить и уважать его, стремиться к тому, чтобы такое уважение было общей нормой. Формирование нравственной ориентации на человека лежит в основе ценностного отношения к человеку, которое особенно важно сегодня, когда в обществе остро ощущается дефицит доброты, сочувствия, элементарного внимания к человеку.

Основными проблемами исследовательской деятельности нашей научной школы являются тесно связанные между собой проблема дисциплины и дисциплинированности личности и проблема конфликта. Эти проблемы актуальны как для общества в целом, так и для образовательных учреждений. Проблема дисциплины приобретает особую актуальность в связи с формированием самоценной личности, свободной в своей жизнедеятельности и самореализации. На современном этапе с расширением прав и свобод



человека, в условиях эволюции современных философских, психологических и педагогических воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек, разработка данной проблемы требует нового подхода. В нашем исследовании проблема воспитания дисциплинированности личности рассматривается с позиции этического трактования этого качества как результата ценностного отношения к человеку. Основные идеи проблемы дисциплины отражены в авторских монографиях [6; 7; 8; 9].

Так как конфликт является фактором общественного и индивидуального развития, важно сформировать личность, которая, несмотря на острую социально-психологическую напряженность во всех сферах жизни, была бы ориентирована в конфликтных ситуациях на их конструктивное разрешение, на сотрудничество. Решение данных проблем должно осуществляться на основе нравственного отношения к человеку. Так, в монографии Г.Е. Григорьевой и Р.А. Рогожниковой «Конфликт в подростковом коллективе» [2] рассматриваются особенности межличностных и групповых конфликтов в коллективе подростков. Выделены уровни конфликтности подростков, представлена модель воспитательного процесса, направленного на формирование у школьников умений предупреждать и разрешать конфликты в ученическом коллективе средней общеобразовательной школы. Подробно описана экспериментальная работа, проведенная с целью апробации модели. Педагогический процесс, который формирует нравственное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, обеспечивает нравственную ориентацию на человека как высшую ценность, что повышает уровень, как дисциплинированности личности, так и уровень ее конфликтологической культуры.

В этом научном русле защищена кандидатская диссертация *Дзараевой Натальи Анатольевны* на тему «Воспитание дисциплинированности у студентов 1–2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности». Под дисциплинированностью понимается интегративное качество личности, определяющее нравственное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения. Конфликтность личности – это интегративное качество, отражающее нравственное отношение человека к людям в условиях конфликта, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные и субъективные, в различной степени осознанные противоречия. Ценность данного исследования заключается в том, что определено с этической точки зрения понятие «конфликтность», разработаны критериальные показатели измерения уровня конфликтности студентов-медиков, позволяющие определить содержание уровней данного качества личности и выявить динамику ее развития. Разработанная автором модель процесса воспитания дисциплинированности как фактора формирования конфликтной компетентности студента медицинского вуза

и выявленные условия эффективного функционирования модели позволили установить зависимость между процессом воспитания дисциплинированности у студентов-медиков и процессом формирования их конфликтности как нравственных качеств, а также определить зависимость между уровнями дисциплинированности и конфликтности студентов. Результаты исследования могут быть использованы в учебных курсах «Педагогика», «Конфликтология», «Педагогическая деонтология» в организации образовательного процесса в медицинских и педагогических вузах. Диссертационное исследование легло в основу монографии Р.А. Рогожниковой, Н.А. Дзараевой и В.О. Гридиной «Дисциплинированность и конфликтная компетентность врача» [10].

Несмотря на значительный интерес ученых и полученные результаты, по-прежнему не решена в достаточной степени проблема воспитания дисциплинированности у курсантов военных вузов.

Диссертация *Пунина Артема Владимировича* на тему «Воспитание дисциплинированности как нравственного качества личности у курсантов военных вузов» отражает основополагающие идеи проблемы дисциплины. Соединяя в себе нравственную свободу и социальную ответственность личности, дисциплина в демократическом обществе отражает его гуманистическую направленность на человека как высшую ценность; благодаря воспитанию дисциплинированность становится новообразованием личности курсанта; в своем развитии она проходит несколько этапов – от элементарного соблюдения норм до дисциплины как естественной свободы личности, принявшей необходимое как личностно ценное; психологическим механизмом формирования дисциплинированности и готовности к ее воспитанию является нравственная ориентация командира и курсанта на интересы «другого человека». Дисциплинированность как проявление нравственного отношения к человеку есть ядро формирующейся дисциплины. Понятия «дисциплина» и «дисциплинированность» тесно связаны. С точки зрения внешней, социально-такое отношение выступает как «дисциплина», с точки зрения субъективной, внутренней, индивидуальной это явление предстает как «дисциплинированность». И дисциплина, и дисциплинированность выступают прежде всего как нравственные образования, ибо объектом является человек.

Копысов Евгений Александрович, работая над диссертационным исследованием на тему «Подготовка курсантов военных вузов к воспитанию у личного состава дисциплинированности как ценностного отношения к человеку», своим участием в конференциях разных уровней, а также публикациями в научных журналах внес определенный вклад в развитие проблемы дисциплины. Исследование способствует повышению уровня готовности будущих офицеров к воспитанию у подчиненных данного интегративного нравственного качества личности.

Проблема дисциплины разрабатывается и в других аспектах. *Демина Ольга Валерьевна* защитила диссертацию на тему «Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов



военных вузов» [3]. В диссертации анализируются трудности работы в данном направлении, которые определили актуальность настоящего исследования на государственном, социально-педагогическом, теоретико-методологическом и методико-технологическом уровнях. На основе системного, аксиологического и деятельностного подходов была разработана и реализована система воспитания у курсантов военного вуза дисциплинированности с учетом социального заказа общества, требований силовых структур, закрепленных в нормативных документах, программах, стандартах. Система включает функциональный, содержательный, технологический блоки и характеризуется целостностью, устойчивостью, гибкостью, а также взаимосвязанностью ценностно-ориентировочного, операционно-регламентирующего и оценочно-корректирующего компонентов, которые интегрируются в каждом блоке системы. Выявлены специфические принципы и педагогические условия реализации системы. Диссертанткой разработаны научно-методические рекомендации по воспитанию у курсантов военных вузов дисциплинированности как профессионально значимой ценности.

В условиях современной социальной ситуации, породившей острую социально-психологическую напряженность, закономерно, что проблема предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов актуальна для школы. Многие педагоги далеко не всегда владеют необходимыми умениями для их разрешения и не могут сформировать эти умения у школьников. Лишь незначительное число учащихся получают помощь школьного психолога или учителя в случае возникновения коллизий со сверстниками. Это обусловлено тем, что формирование у школьников умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты остается проблемой, недостаточно разработанной в педагогической теории и практике воспитания. В связи с этим кандидатская диссертация на тему «Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе», которую защитила *Григорьева Галина Евгеньевна*, внесла существенный научный вклад в решение проблемы [1]. Объектом исследования выступал процесс воспитания подростков в классном коллективе, предметом – воспитательный процесс, ориентированный на формирование у подростков умений предупреждать и конструктивно разрешать межличностные и групповые конфликты в классном коллективе средней общеобразовательной школы. Исходя из задач исследования, автор разработала классификацию конфликтов, возникающих в образовательном процессе; раскрыла особенности подростковых конфликтов; определила понятие «конфликтность»; выделила уровни конфликтности подростков; определила закономерности и принципы организации воспитательного процесса, ориентированного на формирование умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе; разработала модель воспитательного процесса по формированию умений предупреждать и разрешать конфликты в коллективе учащихся подросткового возраста и определила условия функционирования модели; провела экспериментальное исследование

эффективности созданной модели. Также было выявлено влияние самостоятельности личности подростка на формирование у него умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Проблема предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов актуальна и для армии. Завершенное диссертационное исследование *Давыдова Дениса Александровича* на тему «Предупреждение и разрешение конфликтов в коллективе курсантов военного вуза» выявило сущностные характеристики конфликтов, особенности конфликтного взаимодействия курсантов военных вузов. Была создана классификация конфликтов, возникающих у будущих офицеров. Исследование показало, что курсанты, как правило, не стремятся к конструктивному разрешению существующих между ними противоречий. Их отношения в конфликте сопряжены с агрессивностью, низкой толерантностью, эмоциональной неуравновешенностью. Конкуренция носит деструктивный характер. Нередко возникают напряженные ситуации между командиром и подчиненным, которые также не разрешаются конструктивно и тем самым усугубляют психологический климат в коллективе. Как у курсантов, так и у некоторых офицеров искажены представления о межличностном общении в армии, конфликте и конфликтности. Курсанты не способны прогнозировать поведенческие реакции, динамику развития конфликтов, возможные пути их предупреждения. Разработанная Д.А. Давыдовым модель воспитательного процесса, направленного на формирование у будущих офицеров умений предупреждать и разрешать конфликты, выявленные условия ее реализации обеспечили позитивную динамику в данном процессе.

Распад федеративных государств, возрастание числа самостоятельных субъектов Федерации обострили проблему межнациональных отношений в регионах России. Эта проблема отразилась и на многонациональных коллективах курсантов военных вузов. Курсанты не всегда способны предупреждать конфликты в сфере межнациональных отношений. Зачастую избираются деструктивные способы урегулирования разногласий, проявляется неуважение к курсантам других национальностей, оскорбляются национальные чувства. Военный вуз должен дать необходимые знания о национальной культуре, истории, традициях. Эти знания, безусловно, будут способствовать формированию умений предупреждать межнациональные конфликты. С учетом значимости проблемы была сформулирована тема диссертационного исследования *Васильева Александра Александровича* – «Предупреждение межнациональных конфликтов в коллективе курсантов военных вузов». Автором разработаны теоретические и методические основы организации воспитательного процесса в военных вузах, ориентированного на формирование у курсантов умений предупреждать межнациональные конфликты. Соответствующая модель воспитательного процесса учитывает этапы формирования данных умений, уровни конфликтологической культуры личности в межнациональном общении, которые формируются на том или



ином этапе воспитания. Определены методологические подходы и принципы организации воспитательного процесса и выявлены условия функционирования модели. Предполагается разработка спецкурса, ориентированного на ознакомление с культурой, историей, обычаями, традициями различных наций, что будет способствовать установлению взаимосвязи военнослужащих разных национальностей.

Сегодня малоизученным остается вопрос о конфликтологической культуре как интегративном личностном образовании и способах ее воспитания с целью гармонизации межличностных отношений. *Почекаева Ирина Сергеевна* защитила кандидатскую диссертацию на тему «Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников» [5]. В силу своих особенностей ранний юношеский возраст является благоприятным для воспитания более высокого уровня данного интегративного личностного образования. Учитывая отсутствие научно обоснованных разработок по воспитанию конфликтологической культуры, в исследовании была поставлена цель: разработать и теоретически обосновать технологию процесса воспитания конфликтологической культуры как интегративного личностного образования старшеклассника. В связи с целью исследования было уточнено содержание понятия «конфликтологическая культура»; определены структурные компоненты данного образования; разработаны критерии и показатели для выделения уровней сформированности конфликтологической культуры старшеклассников; создана диагностическая программа для определения ее уровней; разработана, экспериментально проверена и определена эффективность предложенной автором технологии. Данная технология включает в себя: этапы процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников (демонстрационный, ритуальный, стереотипный, осознанный выбор, самоактуализация); содержание процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников; методы и формы воспитания; уровни конфликтологической культуры школьников («элементарный», «формальный», «конформный», «уровень соблюдения нейтралитета», «достаточный», «оптимальный»).

Конфликтологическая культура приобретает особую значимость в воспитательной работе офицера с личным составом. В военных вузах есть все условия для подготовки курсантов к воспитанию у военнослужащих данного интегративного личностного образования, ведущими специфическими характеристиками которого являются: наличие научных знаний о сущности конфликтологической культуры; способность осуществлять внутреннюю саморегуляцию в конфликте; проявление данного личностного образования в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов с целью гармонизации межличностных отношений. Эта идея легла в основу диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к воспитанию у личного состава конфликтологической культуры», которая была защищена

Стрельцовым Романом Вячеславовичем [11]. На основе исследования была создана рабочая учебная программа дисциплины «Конфликтологическая культура», которая была внедрена в качестве программы дисциплины по выбору для использования в учебном процессе с курсантами военного вуза в Пермском военном институте ВВ МВД России и Новосибирском военном институте ВВ МВД России. Положения и результаты диссертационного исследования внедрены в научную и практическую деятельность Московского научно-внедренческого центра Международного исследовательского института.

Проблема конфликтов изучается и в системе «врач – пациент». Анализирует причины развития конфликтных ситуаций в стоматологической практике *Старкова Анна Валерьевна*. В ходе исследования проанализированы судебно-медицинские экспертизы по материалам гражданских и уголовных дел в отношении врачей-стоматологов за период с 2008 по 2012 г. Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы: рост правового сознания населения ведет к увеличению количества предъявляемых исков к врачам-стоматологам; в основном претензии пациентов основаны на неудовлетворенности проведенным стоматологическим лечением; нравственная индифферентность, присущая немалой части врачей-стоматологов, недооценка ими моральных аспектов в практике врачевания является распространенной причиной возникновения конфликтов в системе «врач – пациент». В связи с этим появляется необходимость в совершенствовании системы подготовки врачей-стоматологов в вузах страны, в частности, в необходимости освоения конфликтологических компетенций, способствующих конструктивному разрешению конфликтных ситуаций на досудебном уровне.

Часто аспиранты имеют свои научные интересы, и не считаться с этим нельзя. Они также работают в русле нашей концепции. *Шистерова Елена Алексеевна* [12] защитила кандидатскую диссертацию на тему «Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитанию у младших школьников основ здорового образа жизни». Цель исследования состояла в разработке теоретических и технологических основ организации педагогического процесса, обеспечивающего эффективную подготовку студентов педагогического колледжа к данному направлению воспитательной деятельности с учащимися начальной школы. Было изучено состояние проблемы формирования готовности будущего учителя к воспитанию у детей младшего школьного возраста основ здорового образа жизни; определена сущность готовности педагога к воспитанию у детей основ ЗОЖ; разработаны технологические основы совершенствования подготовки будущих учителей начальной школы с учетом уровней сформированности основ здорового образа жизни у учащихся начального звена. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработано содержание спецкурса «Теория и методика воспитания ЗОЖ у младших школьников» и лабораторного практикума,



усилено валеологическое содержание базовых учебных дисциплин и педагогической практики. Материалы исследования находят применение в педагогическом процессе других профессиональных средних педагогических образовательных учреждений г. Перми, научно-исследовательской деятельности, в системе повышения квалификации учителей. Содержание монографии Е.А. Шистеровой и Р.А. Рогожниковой «Теория и методика педагогической валеологии» ориентировано на государственные стандарты высшего педагогического образования. Книга включает систему знаний о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека и общества, об охране здоровья, о самоценности детства как особого периода развития личности [13].

Во многих российских и международных документах предусматривается создание системы непрерывного экологического образования. Моральная ответственность за сохранение биосферы подразумевает внедрение системы экологического образования в процессе обучения. В представленной к защите кандидатской диссертации *Трегубовой Ольги Геннадьевны* на тему «Становление экологической культуры младших подростков в условиях непрерывного экологического образования» убедительно обоснована актуальность исследования, выявлены противоречия, основанные на анализе научной литературы и изучении современного состояния работы по воспитанию у младших подростков экологической культуры. Определив этапы воспитания экологической культуры у школьников и выяснив возможности учебных дисциплин естественнонаучного и гуманитарного профилей в развитии экологической культуры подростков, диссертантка выявила педагогические условия, необходимые для формирования данного личностного образования. Опытнo-экспериментальным путем была доказана эффективность разработанной автором системы воспитания экологической культуры младших подростков в условиях непрерывного экологического образования за счет преемственности этапов ее реализации с соответствующими уровнем развития данного интегративного образования подростка содержанием, методами и формами.

Как уже было отмечено, одним из основных современных направлений развития системы высшего образования является гуманистическая направленность образования. В этих условиях проблема воспитания у студентов-медиков гуманного отношения к человеку приобретает особую актуальность. Несмотря на соответствующие декларации, повседневная врачебная практика содержит в себе многочисленные примеры бездушного отношения к больному человеку. Настоятельная необходимость в решении проблемы воспитания у будущего врача гуманного отношения к человеку, в частности к больному, который как никто другой нуждается во внимательном, щадящем отношении, явилась основой диссертационного исследования *Лямовой Оксаны Олеговны*. Диссертация принята к защите. О.О. Лямова выявила сущность, структуру и содержание понятия «гуманное отношение

к человеку», уточнила возможности учебных дисциплин в развитии у студентов-медиков данного нравственного отношения. Определены критерии и показатели сформированности интегративного личностного образования, разработана модель процесса воспитания гуманного отношения к человеку у будущих врачей и выявлены условия ее эффективной реализации. Разработанная автором модель внедрена в учебно-воспитательный процесс Пермской государственной медицинской академии имени академика Е.А. Вагнера, Ижевской государственной медицинской академии, Башкирского государственного медицинского университета.

Преобразования в России предопределяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой является активность в освоении социальной действительности. *Тютин Г.А.* исследует проблему воспитания социальной активности младших подростков во внеурочной деятельности. Проблема чрезвычайно актуальна, ибо данный процесс способствует формированию у школьников полноценного опыта решения познавательных, коммуникативных, нравственных задач, а также личностному саморазвитию. Диссертантка, опираясь на собственный педагогический опыт, обосновывает роль информационно-коммуникационных технологий, которые существенно расширяют возможности воспитательной среды.

Деятельность научной школы нашла отражение в публикациях. Издано 9 монографий, более 30 учебно-методических пособий, опубликовано около 70 статей в изданиях ВАК и в изданиях, входящих в международную систему научного цитирования SCOPUS. Молодые исследователи принимают активное участие в международных, российских и региональных научно-практических конференциях.

Приветствуя научное самоопределение, мы проектируем исследовательскую деятельность каждого члена нашего сообщества как важную часть общего.

Список литературы

1. *Григорьева Г.Е.* Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 23 с.
2. *Григорьева Г.Е., Рогожникова Р.А.* Конфликт в подростковом коллективе: моногр. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004. – 186 с.
3. *Демина О.В.* Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2014. – 22 с.
4. *Дзараева Н.А.* Воспитание дисциплинированности у студентов 1–2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2003. – 25 с.



5. *Почекаева И.С.* Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 20 с.
6. *Рогожникова Р.А.* Дисциплина и гуманизм в педагогическом процессе: моногр. – Пермь: Книга, 1997. – 258 с.
7. *Рогожникова Р.А.* Дисциплина, свобода, гуманизм: моногр. – Пермь. Книга, 1994. – 119 с.
8. *Рогожникова Р.А.* Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника: моногр. – Пермь. Книга, 1996. – 154 с.
9. *Рогожникова Р.А.* Путь к самодисциплине: моногр. – Пермь: Книга, 1999. – 137 с.
10. *Рогожникова Р.А., Дзараева Н.А., Гридина В.О.* Дисциплинированность и конфликтная компетентность врача: моногр. – М.: Медицинская книга: Изд-во ИТМА, 2005. – 320 с.
11. *Стрельцов Р.В.* Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к воспитанию у личного состава конфликтологической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2013. – 22 с.
12. *Шистерова Е.А.* Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитанию у младших школьников основ здорового образа жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2002. – 23 с.
13. *Шистерова Е.А., Рогожникова Р.А.* Теория и методика педагогической валеологии: моногр. – Пермь: АНО «Координационный центр непрерывного гуманитарного образования», 2002. – 198 с.

УДК 378

Васильев Александр Александрович

адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования

*Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Пермь, Россия,
e-mail: tilovik81@yandex.ru***КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА ВОЕННОГО
ВУЗА КАК ОСНОВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ
КОНФЛИКТОВ****Aleksandr A. Vasilev**military post-graduate student of the Theory and Methods
of Professional Education Department*Perm Military Institute of Interior Forces for Home Affairs Department of Russia,
Perm, Russia, e-mail: tilovik81@yandex.ru***CONFLICTOLOGICAL CULTURE CADETS AT THE UNIVERSITY
AS A FRAMEWORK FOR THE PREVENTION OF ETHNIC CONFLICTS**

Аннотация. В статье отражена проблема необходимости воспитания у будущих офицеров конфликтологической культуры с целью предупреждения межнациональных конфликтов. Необходимо, чтобы курсант умел преодолевать трудности во взаимодействии с членами разных этнических общностей, а также чтобы будущий офицер был способен адекватно оценивать свои поступки и действия, а также своего оппонента в конфликте.

Ключевые слова: курсант; межнациональный конфликт; конфликтологическая культура; межнациональное общение; воспитательный процесс; предупреждение конфликтов.

Abstract. The article reflects the problem of the need for education of future officers conflictological culture to prevent ethnic conflicts. Necessary that the student was able to overcome the difficulties in cooperation with members of different ethnic communities, as well as to future officer was able to adequately assess their deeds and actions, as well as his opponent in the conflict.

Key words: cadet; ethnic conflict; conflictological culture; international communication; educational process; conflict prevention.

Проблема межнациональных отношений, резко проявившаяся в последние годы, вызывает напряженность и в армии, становясь причиной множественных конфликтов. В рамках нашего исследования, посвященного



предупреждению конфликтов между курсантами различных национальностей в военном вузе, была выявлена неготовность будущих офицеров к их предупреждению и конструктивному разрешению.

Исследование выявило низкий уровень конфликтологической культуры курсантов, которая лежит в основе предупреждения межнациональных конфликтов. Под конфликтологической культурой личности в межнациональном общении мы понимаем интегративное личностное образование, составляющими которого являются следующие компоненты: знания о сущности межнациональных отношений в условиях конфликта и путях предупреждения конфликтных ситуаций на основе межнациональных разногласий; умение управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях; способность гармонизировать межнациональные отношения в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов. Критерием определения уровня конфликтологической культуры является сформированность структуры отношения как интегративного психологического образования, состоящего из тех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Данные компоненты имеют содержательные характеристики, которые соответствуют тому или иному уровню конфликтологической культуры в межнациональном общении.

Анкетное исследование выявило низкий уровень знаний курсантов, касающихся базовых терминов. 86 % респондентов не имеют представления о ксенофобии, 29 % курсантов не ответили на вопрос «что такое межкультурная толерантность», 85 % опрошенных не смогли объяснить понятие «духовный плюрализм», 81 % имели затруднение в продолжении предложения «Поликультурная среда – это....?». У курсантов отсутствуют знания о национальных особенностях однокурсников.

Эмоциональный компонент отношения характеризуется низким уровнем эмпатии к курсантам других национальностей, пренебрежительным отношением к их чувствам. Многим свойственна нетерпимость к чужому мнению, нередко проявляется немотивированное чувство обиды.

Диагностика коммуникативных качеств В.Ф. Ряховского позволила определить уровень общительности и способности взаимодействовать с людьми. 30 % респондентов избегают диалоговое общение с курсантами различных национальностей, 26 % редко общаются с однокурсниками другой нации.

Конструктивные действия в межнациональном конфликте готовы осуществить только 13 % опрошенных. Используя методику К. Томаса, были определены стили поведения курсантов в конфликтах и их личностная предрасположенность к конфликтному поведению. В табл. 1 представлены результаты исследования по данной методике.

Таблица 1

**Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике
К. Томаса на начальном этапе эксперимента**

Типы поведения в конфликтных ситуациях	ЭГ	КГ
Соревнование	30 %	29 %
Избегание	26 %	26 %
Приспособление	20 %	19 %
Компромисс	14 %	15 %
Сотрудничество	10 %	11 %

Для определения характера социального взаимодействия курсантов в условиях групповой деятельности мы использовали социометрическое исследование. При составлении социометрической анкеты вопросы были ориентированы на выявление особенностей взаимоотношения в служебно-боевой и учебной деятельности, а также во время отдыха курсантов.

Индекс групповой сплоченности был рассчитан по формуле:

$$C_{\text{п}} = \frac{K}{1/2 N(N-1)}$$

($C_{\text{п}}$ – показатель групповой сплоченности, K – общее число взаимных выборов в группе, N – число членов группы).

Индекс сплоченности в экспериментальной группе составил:

$$C_{\text{п}} = \frac{60}{1/2 \times 69(69-1)} = 0.026$$

Индекс сплоченности в контрольной группе составил:

$$C_{\text{п}} = \frac{68}{1/2 \times 72(72-1)} = 0.027$$

Итак, исследование показало, что в коллективе курсантов экспериментальной и контрольной групп преобладает число изолированных курсантов. Взаимоположительные выборы имеют место у курсантов одинаковой национальности, а отрицательные выборы относятся к представителям другой национальности.

С целью изучения ценностных составляющих этнических автостереотипов использовалась методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Для определения степени выраженности ценностных ориентаций использовался коэффициент выраженности X , который исчислялся по формуле: $X = 1/6 \cdot (300 - 3 \cdot x_1 - x_2 + x_3 + 3 \cdot x_4)$. Полученные данные отражены в табл. 2.



Таблица 2

Суммарные результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Культурно-ценностный дифференциал» на начальном этапе эксперимента (коэффициент выраженности X)

Ценностные ориентации	ЭГ	КГ
<i>Ориентация на группу:</i>		
Взаимовыручка	60,1	59,3
Верность традициям	55,7	54,2
Подчинение	23,2	25,4
<i>Ориентация на власть:</i>		
Дисциплинированность	40,4	39,2
Уважение власти	58,0	56,0
Законопослушность	55,0	54,1
<i>Ориентация друг на друга:</i>		
Миролюбие	63,3	60,9
Сердечность	70,8	65,7
Уступчивость	35,5	33,4
<i>Ориентация на изменения:</i>		
Открытость	55,4	53,2
Склонность к риску	20,7	25,0
Устремленность в будущее	46,4	48,2

Методика КЦД подтвердила наличие межнациональных и межкультурных различий в ценностных ориентациях в многонациональных коллективах курсантов. Полученные данные позволяют говорить о том, что в данных подразделениях присутствуют представители различных национальностей, которые придерживаются различных традиций, в связи с чем и происходят межнациональные конфликты.

На констатирующем этапе эксперимента были изучены средние групповые показатели социальной дистанции (шкала Богардуса). С помощью данной методики в контрольной и экспериментальной группах мы определили степень близости или отчужденности курсантов различных национальностей, представители которых проходят службу в данных подразделениях. Результаты отражены в табл.3.

Проведя анализ полученных данных, мы видим, что как в контрольной, так и экспериментальной группе наблюдается самое минимальное значение дистанции со своим народом, с представителями славянских народов значение несколько снижено, а наибольшая дистанция – с народами Северного Кавказа.

Таблица 3

Среднегрупповые показатели социальной дистанции

Группа	Социальная дистанция со своим народом	Социальная дистанция с представителями народов																	
		Аварцы	Азербайджанцы	Армяне	Башкиры	Даргинцы	Казахи	Кумыки	Лезгины	Марийцы	Ногайцы	Русские	Рутульцы	Табасаранцы	Татары	Удмурты	Украинцы	Чеченцы	Чуваши
ЭГ	1,3	4,9	4,7	5,0	4,3	5,0	4,5	5,1	5,2	4,2	5,1	2,2	4,9	5,4	4,4	4,5	3,3	5,5	4,2
КГ	1.4	4.8	4.6	5.0	4.4	4.9	4.5	5.3	5.0	4.0	5.0	2.4	4.8	5.2	4.4	4.3	3.5	5.3	4.3

Для определения валентности этнических стереотипов участников эксперимента был использован метод стереотипов Д. Катца и К. Бреки. Полученные результаты отражены в табл. 4.

Таблица 4

Положительные и отрицательные качества, приписываемые однокурсникам своей и других национальностей, %

Валентность стереотипов	автостереотип	Гетеростереотип																	
		Аварцы	Азербайджанцы	Армяне	Башкиры	Даргинцы	Казахи	Кумыки	Лезгины	Марийцы	Ногайцы	Русские	Рутульцы	Табасаранцы	Татары	Удмурты	Украинцы	Чеченцы	Чуваши
Позитивная	95	30	28	27	54	25	55	32	25	46	34	75	24	22	40	48	44	19	50
Неопределенная	3	24	22	25	18	18	13	15	20	24	21	10	19	29	18	25	18	20	15
Негативная	2	46	50	48	28	57	32	53	55	30	45	15	57	58	42	27	38	61	35

Полученные результаты свидетельствуют о том, что этнические автостереотипы по своей валентности позитивны, а гетеростереотипы отличаются негативными характеристиками. Курсанты в своих однокурсниках видят больше отрицательных качеств чем положительных и относятся к представителям другой национальности с настороженностью.

Итак, полученные результаты исследования свидетельствуют о низком уровне конфликтологической культуры курсантов. Организация воспитательного процесса, ориентированного на предупреждение межнациональных конфликтов в коллективе курсантов военного вуза, будет способствовать положительной динамике формирования у будущих офицеров данного личностного образования. Процесс воспитания должен быть направлен на обогащение обучающихся знаниями о культуре, традициях и обычаях других



народов, на формирование уважительного и толерантного отношения к иным точкам зрения и ценностям, отличным от собственных. Важно, чтобы курсант умел преодолевать трудности в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами разных этнических общностей. Не менее важно, чтобы будущий офицер был способен адекватно оценивать свои поступки и действия, а также своего оппонента в конфликте.

Таким образом, предусматривается позитивный и толерантный опыт в межнациональных контактах и взаимодействиях военнослужащих различных национальностей, что позволяет быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах курсантского сообщества.

Список литературы

1. *Васильев А.А.* Сущность конфликтологической культуры личности в межнациональном общении // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 100–104
2. *Морено Я.Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Акад. Проект, 2001. – 384 с.
3. *Рогожникова Р.А., Стрельцов Р.В.* Диагностическая программа изучения уровня конфликтологической культуры курсанта военного вуза // В мире научных открытий. – 2011. – № 5 (17).
4. *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – С. 104.
5. *Татарко А.Н., Лебедева Н.М.* Психология межэтнических отношений. – М., 2010. – С. 95–97.

УДК 37.015.324.2

Григорьева Галина Евгеньевна

кандидат педагогических наук

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, gala.grig@mail.ru***ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ
КОЛЛЕКТИВЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Galina E. Grigorieva**

Candidate of Pedagogical Sciences

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia, gala.grig@mail.ru***TECHNOLOGY CONFLICT RESOLUTION IN THE TEENAGE GROUP
SECONDARY SCHOOL**

Аннотация. В статье поднимается проблема межличностных конфликтов старших подростков в условиях современной средней школы. Предложена модель воспитательной технологии предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов, направленной на формирование таких качеств личности, как конфликтность и самостоятельность.

Ключевые слова: подростки; межличностный конфликт; конструктивное разрешение конфликта; отношение; уровень самостоятельности; уровень конфликтности.

Abstract. The paper deals with the challenge of present-day interpersonal conflicts among high school children. The author puts forward an educational technological process model of preventing and resolving conflicts in a constructive way, aimed at fostering such personal characteristics as proneness to constructive conflicts and independence.

Key words: teenagers; interpersonal conflict; constructive resolving of conflicts; attitude; level of independence; level of proneness to conflicts.

Современная общеобразовательная школа — социальный институт, который в силу различных объективных и субъективных факторов зачастую является высококонфликтным социальным институтом. Конфликты, возникающие в школьной среде, многоплановы, происходят часто и зачастую развиваются деструктивно. Пожалуй, нет детей, родителей и педагогов,



которые бы не желали изменить деструктивность конфликтных ситуаций, возникающих в процессе обучения и воспитания в школе.

Особенно сложными оказываются межличностные столкновения между детьми, в частности, между подростками – в возрасте, который традиционно считается психологами и педагогами как наиболее противоречивый и конфликтный. Лишь незначительное число учащихся получают помощь школьного психолога или учителя в случае возникновения коллизий со сверстниками. Выбор деструктивных способов поведения в конфликте закрепляет в сознании ребёнка негативное отношение к конфликту и привычку действовать по деструктивным моделям в течение всей жизни. Формирование потребности в кооперации и умений конструктивно действовать в ситуации конфликта остаётся проблемой, недостаточно разработанной в педагогической теории и практике воспитания.

Определим конфликт как закономерную фазу развития межличностных или групповых отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно значимыми целями, принципами, мотивами субъектов. Конфликт, в отличие от конфликтной ситуации, всегда осознаётся его участниками. При этом участники конфликта испытывают нервно-психическое напряжение и предпринимают объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов.

Межличностные конфликты в подростковом возрасте имеют ряд особенностей. Специфичны причины их возникновения, динамика и возможности педагогической коррекции.

Анализ наиболее частых причин подростковых конфликтов [2, с. 49–51] демонстрирует следующее:

- высокая частота конфликтных взаимодействий в подростковом возрасте обусловлена физиологическими, психологическими и социокультурными особенностями данного периода онтогенеза;
- особую социальную значимость приобретает физиологическая зрелость, которая выступает одним из факторов социализации подростка, формирует самооценку личности, что обуславливает ее влияние на поведение школьника в ситуации конфликта;
- активная индивидуализация, происходящая в процессе социализации, обуславливает возникновение множественных конфликтов в подростковом возрасте; с другой стороны, все возрастающая значимость интеграции в группу создает основу для их урегулирования, в силу чего период отрочества благоприятен для становления конфликтологической компетентности;
- в подростковой среде особенно ценится сформированность самостоятельности: наличие этого качества в структуре личности является

признаком взрослости; подростки с более высоким уровнем воспитанности самостоятельности имеют более высокий социометрический статус в группе;

– в основе межличностных и групповых столкновений часто лежит расхождение представлений подростков о том, что означает «быть взрослым и самостоятельным».

Исследование динамики межличностных конфликтов подростков в школьной среде показывает, что избираемый подростками способ поведения в конфликте обусловлен уровнем воспитанности самостоятельности [1, с. 45–46]. Учащиеся с высоким и средним уровнями воспитанности самостоятельности преимущественно избирают конструктивные тактики разрешения конфликтов: компромисс и сотрудничество. Учащиеся с нулевым и низким уровнями сформированности самостоятельности предпочитают деструктивные тактики: избегание, приспособление и соперничество.

Поскольку самостоятельность выступает фактором предупреждения и разрешения конфликтов, воспитательная работа в классных коллективах, ориентированная на предупреждение и разрешение конфликтов, подчинена задаче формирования у школьников высокого уровня самостоятельности.

Переходя к вопросу о воспитательной технологии, ориентированной на формирование умений конструктивно разрешать конфликтные ситуации со сверстниками, зададимся вопросом, насколько целесообразна подобная технология в условиях общеобразовательных учреждений. Можно предположить, что разнообразие причин и типов конфликтных ситуаций настолько велико, а поведение личности настолько индивидуально, что стоит ограничиться своевременным урегулированием конкретных конфликтных ситуаций в момент их зарождения или развития. Однако исследования конфликтного взаимодействия в его полной динамике и конфликтности как личностного образования однозначно приводят к выводу о существовании закономерностей конфликта как процесса и возможности педагогической коррекции стратегий конфликтного поведения.

Несмотря на то что динамика конфликтов всегда разнообразна, большинство межличностных конфликтов развиваются по формуле: *конфликтная ситуация + участники конфликта + инцидент = конфликт*. Следовательно, для разрешения конфликта необходимо, после осознания ситуации общения как конфликтной, исчерпать инцидент и устранить конфликтную ситуацию, скорректировав действия участников конфликта [3, с. 85–187]. Однако устранение единичных инцидентов и фрагментарное решение конфликтных ситуаций без воспитания личностей субъектов взаимодействия представляется неэффективным способом разрешения конфликтов: человек, не умеющий своевременно и конструктивно разрешать



противоречия, постоянно генерирует вокруг себя новые конфликтные ситуации, не разрешая старые. Умение своевременно спрогнозировать назревающий конфликт и предупредить его – умение более сложное. Предупредить конфликт – значит разрешить противоречие, лежащее в его основе, на ранней стадии, до возникновения инцидента. Безусловно, в процессе взаимодействия субъекты должны стремиться предупредить столкновение, что возможно в случае, если человек может прогнозировать развитие конфликта и обладает умениями урегулировать разногласия.

Современная отечественная педагогика рассматривает процесс формирования умений предупреждать и разрешать конфликты как процесс становления конфликтологической и собственно конфликтной компетентности личности (М.В. Башкин, Р.А. Рогожникова, И.С. Почекаева, Н.В. Самсонова и др.). Под конфликтной компетентностью понимаем совокупность теоретических знаний, умений, навыков, позволяющих на основе ценностного отношения к человеку цивилизованно выстраивать межличностное общение и выбирать конструктивные варианты поведения в конфликтных ситуациях. Формирование конфликтной компетентности сопряжено с педагогическим воздействием на такую важнейшую характеристику личности, как конфликтность.

Конфликтность расценивается нами как неотъемлемая, одновременно и деструктивная и конструктивная характеристика личности. Проявление этого качества обусловлено как внешними условиями (социально-политическая и экономическая ситуация в обществе, психологический климат в коллективе, конкретные обстоятельства возникновения конфликтной ситуации и др.), так и внутренними условиями (особенности темперамента и характера, мотивация поступков, уровень воспитанности самостоятельности и др.).

Являясь личностным качеством, конфликтность в процессе жизни человека изменяется. При переходе на новый уровень это качество теряет некоторые признаки и приобретает новые (закон отрицания отрицания). В случае позитивного изменения при переходе на оптимальный уровень конфликтность приобретает новую характеристику – конфликтную компетентность, которая позволяет человеку своевременно предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в соответствии с собственными целями, ценностными ориентациями и конкретными социально-коммуникативными условиями.

Рассматривая конфликтность с точки зрения отношенческого подхода, определим её как интегральное качество личности, определяющее нравственное отношение личности к окружающим людям и проявляющееся в избираемых индивидом способах разрешения конфликтов.

Соответственно, критерием для выделения уровней конфликтности выступает отношение.

Отношение как интегральное образование имеет три структурных компонента: рациональный (объем теоретических знаний о психолого-педагогической природе конфликта, его структуре и динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения), эмоциональный (эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия в конфликте) и поведенческий (наличие системы практических умений и навыков по предупреждению и разрешению конфликтов).

Нами определены структурные компоненты конфликтности, каждый из которых характеризуется показателями, выделенными в ходе исследования [2, с. 68–72]. Данные показатели свидетельствуют о степени сформированности той или иной стороны конфликтности и позволяют выделить следующие уровни конфликтности старших подростков.

Примитивный уровень конфликтности. У подростка искажено представление о конструктивном межличностном общении, конфликте и конфликтности. Школьник эмоционально неустойчив. Вступая в конфликт, демонстрирует бедность чувств, не проявляет интереса и эмпатии к людям. Нетерпим к недостаткам и особенностям других людей, агрессивен. Игнорирует точку зрения, цели и интересы окружающих, не считается с мнением коллектива. Использует множество конфликтогенных факторов, особенно в общении со сверстниками, что ведет к эскалации напряженности. Попытки предотвратить открытое столкновение отсутствуют. Подросток, скорее, содействует возникновению конфликтов, демонстрируя низкую культуру общения. Нарушаются границы персонального пространства окружающих, одновременно устанавливаются жесткие границы собственного персонального пространства. Школьника характеризуют соперничество, отказ идти на уступки, отрицание самой возможности урегулировать конфликт через компромисс или сотрудничество.

Элементарный уровень конфликтности. Подросток имеет элементарные суждения о конструктивном межличностном общении, конфликте и конфликтности. Формальный характер суждений. Школьник считается с интересами и мнениями лично значимых для него людей; общение с ними вызывает положительные эмоции. Потребность конфликтовать с теми людьми, которые не импонируют ему. Подросток редко проявляет терпимость по отношению к окружающим. Эмоционально возбудим, раним, обидчив. Не обладает навыками самоорганизации и саморегуляции в конфликтных ситуациях. Речь и поведение изобилуют конфликтогенами. Подросток сознательно отказывается решать противоречия, лежащие в основе конфликтов.



Уровень соблюдения нейтралитета. Ориентация на бесконфликтное общение. Убеждение, что лучшая политика в процессе взаимодействия с окружающими – «политика невмешательства». В ситуациях конфронтации школьник проявляет равнодушие к переживаниям и проблемам окружающих.

Высокий уровень коммуникативной толерантности. Эмоциональная устойчивость в условиях конфликта относительна: внешнее спокойствие и безразличие к окружающим сопряжено с глубокими внутренними переживаниями. Подросток часто страдает от неуверенности, низкой самооценки и заниженного уровня притязаний. Являясь по своей натуре приспособленцем, в конфликтных ситуациях он часто испытывает желание пойти на любые уступки. Приспосабливается к условиям, диктуемым оппонентами, в ущерб личным интересам. В условиях межличностного конфликта оказывается редко, поскольку любой ценой избегает его. Тактичен и внимателен к людям вне ситуации конфликта.

Адекватный уровень конфликтности. Подросток связывает представление о конфликте и конфликтности с интересами окружающих. В основе общения с людьми лежит нравственное отношение к человеку. Школьник соразмеряет цену конфликта с ценой межличностных отношений. Для подростка характерны высокий уровень общей коммуникативной толерантности и эмоциональная отзывчивость. Переживает положительные эмоции в процессе урегулирования споров и конфликтов. Стремится установить позитивные эмоциональные связи с членами коллектива даже в фазе обострения межличностных отношений. Подросток соблюдает границы личностного пространства членов коллектива. При этом он проявляет достаточную гибкость в установлении параметров собственного персонального пространства и дистанции общения, поэтому частота конфликтных взаимодействий относительно низка. Подросток адекватно реагирует на различные ситуации, целенаправленно манипулирует конфликтогенами. Не допускает эскалации напряженности. Сочетает личные интересы с интересами коллектива на основе осознанного выбора ценностей и норм. Способен занять непримиримую позицию по отношению к тем, кто нарушает права и свободы другого человека.

Оптимальный уровень конфликтности. Подросток осознает необходимость самосовершенствования и формирования гуманистической направленности собственной личности. Школьник способен прогнозировать поведенческие реакции членов коллектива, динамику развития конфликтов, возможные конструктивные пути их урегулирования. Конфликт расценивает как свободу личности, принимая необходимость разрешения противоречий, лежащих в его основе, как личностно ценное. Высокий уровень общей коммуникативной толерантности. Эмпатическое восприятие человека

и отзывчивость в отношениях с людьми. Школьник творчески подходит к каждой конкретной конфликтной ситуации, снимает напряженность во взаимоотношениях, предпочитая тактики компромисса и сотрудничества. Высокая культура общения. Забота об окружающих, их эмоциональном и психическом благополучии. Соотнесение своих действий с интересами других людей. Подросток вносит реальный вклад в гармонизацию отношений в классе. Нередко выступает посредником в урегулировании споров и конфликтов между одноклассниками. В ситуациях конфликта реализует собственную позицию, видит в них возможность саморазвития и развития всего коллектива.

Оптимальный уровень конфликтности свидетельствует о высоком уровне сформированности конфликтологической и конфликтной компетентности. Результаты более поздних исследований [5] показывают, что на таком высоком уровне способность разрешать межличностные конфликты становится действенным ресурсом развития личностного общения с окружающими, в первую очередь со сверстниками.

Сформулируем принципы реализации воспитательной технологии формирования умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы:

- принцип разрешения конфликта на основе феномена детства;
- принцип гармонизации отношений личности и социума в процессе разрешения конфликтов;
- принцип соотнесения стадии идентификации личности с уровнем конфликтности;
- принцип разрешения конфликтов на основе признания нравственных ценностей гражданского общества;
- принцип субъект-субъектной деятельности в разрешении конфликтов;
- принцип самоактуализации личностного потенциала в процессе разрешения конфликтов;
- принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением школьников в процессе разрешения конфликтов;
- принцип формирования образовательного пространства, гармонизирующего интересы ребенка и коллектива.

С учетом этих принципов возможно смоделировать воспитательную технологию формирования умений предупреждать и разрешать конфликты в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы.

Модель включает в себя 5 этапов воспитательного процесса с учетом стадии идентификации и уровня сформированности самостоятельности



школьников: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, этап осознанного выбора и этап самоактуализации.

Воспитание на каждом этапе имеет определенное содержание и осуществляется через соответствующие методы и формы.

Так, на *демонстрационном этапе* воспитательного процесса (нулевой уровень воспитанности самостоятельности, примитивный уровень конфликтности) происходит предъявление образцов предупреждения и разрешения конфликтов через убеждение, разъяснение, требование, беседу, поручения, специальные педагогические ситуации в таких формах, как собрание, инструктаж, консультация, индивидуальная беседа, игра, тренинг и т.п. Успешная реализация демонстрационного этапа формирования умений конструктивно разрешать противоречия выводит подростка на следующий – элементарный – уровень конфликтности.

Ритуальный этап воспитательного процесса (низкий уровень воспитанности самостоятельности, элементарный уровень конфликтности) заключается в формировании элементарных умений предупреждать и конструктивно разрешать межличностные конфликты в классном коллективе. Основными методами работы с подростками на данном этапе являются упражнение и моделирование конфликтных ситуаций, основными формами – КТД, тренинг, ролевая игра. Реализация ритуального этапа выводит ребёнка на следующий уровень конфликтности – уровень соблюдения нейтралитета.

Стереотипный этап (низкий уровень воспитанности самостоятельности, уровень соблюдения нейтралитета в конфликтных ситуациях) ставит задачу создания воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление у подростков привычных форм предупреждения и разрешения конфликтов. Основным методом воспитательного процесса остаётся метод моделирования конфликта, но моделировать конфликт возможно уже в полной динамике через такие формы, как ролевая игра, диспут, групповая дискуссия, КТД и др. В результате формируется более «конструктивный» уровень конфликтности – адекватный.

Четвёртый этап воспитательного процесса – *этап осознанного выбора* (средний уровень воспитанности самостоятельности, адекватный уровень конфликтности), на котором происходит осмысление школьниками социальной и личностной значимости предупреждения и разрешения конфликтов. Основным методом – проект, основные формы работы – арт-упражнения, групповая дискуссия и КТД. Успешная реализация данного этапа формирования умений разрешать противоречия выводит подростка на оптимальный уровень конфликтности.

Наконец, на *этапе самоактуализации* (высокий уровень воспитанности самостоятельности, оптимальный уровень конфликтности) подросток

самостоятельно включается в процесс позитивного разрешения противоречий в коллективе. Основные методы данного этапа – методы самовоспитания, формами могут являться индивидуальная программа совершенствования личности, дневник споров и конфликтов, неформальная спонтанная беседа-диалог и некоторые другие.

Разработанная модель технологии разрешения конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы реализована в практической деятельности в соответствии с принципами организации воспитательного процесса в ряде общеобразовательных школ г. Перми.

Список литературы

1. *Григорьева Г. Е.* Воспитание самостоятельности как форма работы по развитию навыков конструктивного разрешения конфликтов в подростковых коллективах // *Образование и карьера: опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. междунар. науч.-метод. конф.* – Пермь, 2000. – С. 45–46.
2. *Григорьева Г. Е., Рогожникова Р. А.* Конфликт в подростковом возрасте: моногр. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004. – 186 с.
3. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. *Рогожникова Р. А.* Проблема школьного конфликта: от теории к практике. Образование, воспитание, инновации // *Вестник ПГТИ. № 9.* – Пермь: РИГ НОУ ВПО ПГТИ, 2008.
5. *Скутина Т. В.* Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – М.: Сибир. федер. ун-т, 2008. – 154 с.



УДК 378+371

Давыдов Денис Владимирович

старший преподаватель кафедры кинологии ПВИ ВВ МВД России

*Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Пермь, Россия,
e-mail: don.davydoff2014@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Denis V. Davydov

Senior lecturer of Department of Cynology of the MBC VV MVD

*Perm Military Institute MVD of Russia, Perm, Russia,
e-mail: don.davydoff2014@yandex.ru*

CHARAKTERISTICS OF EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION FORMING HIGHER SCHOOL CADETS CONFLIKTOLOGIKAL CULTURE

Аннотация. В статье анализируется характер взаимоотношений в коллективе курсантов военного вуза, выявляется уровень конфликтности, исследуется проблема формирования конфликтологической культуры у будущих офицеров внутренних войск, предлагается модель воспитательного процесса, направленного на формирование умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в коллективе курсантов военного вуза.

Ключевые слова: конфликт в коллективе курсантов; причины конфликтов; конфликтологическая культура; уровни конфликтологической культуры курсанта военного вуза; модель воспитательного процесса; формирование умений и навыков конструктивно разрешать конфликты.

Abstract. The article analyses the interaction nature of military higher schools cadets in a collective, reveals their conflictness level. It is also concerned with the Interior Armies future officers conflictological culture, the model of educational process aiming at the formation of competence for prevention and constructive solution of conflicts.

Key words: conflict in a military collective; reasons of conflicts; conflictological culture; model of educational process; formation of competence for

prevention and constructive solution of conflicts; the konfliktologikal culture levels of military higher schools cadets.

Современный этап общественного развития в Российской Федерации характеризуется глобальными изменениями, сопровождающимися серьезными противоречиями во всех социальных сферах. Наряду с консолидацией различных слоев общества, отмечается рост взаимной нетерпимости и неприязни. Возникают множественные конфликты в процессе общения между людьми, в том числе и в профессиональных коллективах. Это явление требует научного осмысления, особенно в армии, где мера ответственности исключительно высока, а особенности учебного процесса в военных вузах внутренних войск МВД России являются специфическими.

Для данного вида образовательных учреждений характерна строгая организационная структура, особые нормы и правила жизнедеятельности курсантов, определяемые уставами, приказами и распоряжениями, которые военнотружущий обязан выполнять точно и в срок. Это создает повышенную нагрузку на психоэмоциональную сферу, в результате чего могут возникнуть напряженные ситуации в системах «преподаватель – курсант», «командир – подчиненный», а также в системе взаимоотношений курсантов.

Военные вузы призваны воспитать в будущих офицерах позитивное отношение к конфликту как способу разрешения противоречий, сформировать умения своевременно и конструктивно урегулировать конфликтные ситуации или трансформировать их в возможность самосовершенствования и оптимизации взаимоотношений с окружающими людьми. Обучаясь в военном вузе, курсант не только получает профессиональную подготовку, но и социализируется. Продолжается формирование нравственного сознания, динамично развивается коммуникативная сфера личности, накапливается опыт поведения в конфликтных ситуациях. Как показывает практика, традиционные методы разрешения конфликтов, которые применяются в настоящее время – беседа, увещание, наложение дисциплинарных взысканий, – не дают позитивных результатов: одни курсанты реагируют агрессивно, другие стремятся избегать конфликтов, что зачастую ведет к примитивному приспособленчеству. Суждения о конфликте, конфликтной компетентности, конфликтологической культуре носят формальный характер – конфликт не рассматривается как свобода личности. Курсанты зачастую не считают необходимым конструктивно разрешать противоречия, лежащие в основе конфликта.

Период обучения в военном учебном заведении является не только временем профессиональной подготовки будущего офицера, но и важным этапом социализации. В образовательном процессе интенсивно формируется нравственное сознание, вырабатываются ценностные ориентации и идеалы, динамично развивается коммуникативная сфера личности, накапливается опыт поведения в конфликтных ситуациях. Также необходимо понимать, что курсант



в последующем – это офицер, а значит руководитель, командир, воспитатель. Совершенно очевидно, что в процессе его повседневной деятельности и делового общения могут возникать разные, в том числе и негативные, ситуации. Будущему офицеру придется работать с различными категориями подчиненных. Это могут быть и солдаты срочной службы, и военнослужащие по контракту. Некоторые из них могут быть значительно старше по возрасту. Кроме того, могут встретиться просто недисциплинированные и безнравственные люди. Офицеру, особенно начинающему, важно знать приемы и способы, которыми необходимо пользоваться при возникновении и разрешении конфликтных ситуаций. Более того, руководитель должен быть готов разобраться в обстановке, быстро найти единственно правильный способ преодоления деструктивной ситуации, не дав ей перерасти в конфликт.

Процесс предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в коллективе курсантов военного вуза напрямую связан с уровнем развития конфликтологической культуры военнослужащего. Важнейшей составляющей конфликтологической культуры являются умения по предупреждению и разрешению конфликтов.

В нашем исследовании конфликтологическая культура рассматривается как интегративное личностное образование курсанта военного вуза, специфическими характеристиками которого являются в *когнитивной сфере* – осмысление конфликта как позитивной ценности, осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты; в *эмоциональной* – осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в *поведенческой* – наличие умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

В ходе исследования было выявлено пять уровней данного личностного образования: элементарный, формальный, соблюдения нейтралитета, адекватный, оптимальный. Критерием для выделения уровней конфликтологической культуры выступает сформированность структуры отношения. Отношение имеет три структурных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Каждый компонент характеризуется рядом показателей, которые свидетельствуют о сформированности той или иной стороны личностного образования.

Для определения степени сформированности уровней конфликтологической культуры курсантов было проведено исследование, суть которого состояла в том, чтобы определить уровень самооценки курсантами степени своей конфликтности по методике В.И. Ладанова. Исследованием были охвачены курсанты первого курса Пермского военного института внутренних войск.

Как выявило исследование, 58 % опрошенных показали среднюю степень конфликтности, 35 % – выраженную, 4,7 % оценили свой уровень конфликтности как высокий (рис. 1). В дальнейшем для определения реальной степени конфликтности было проведено исследование по тесту В.И. Андреева.

Исследование выявило, что только 12,6 % респондентов имеют уровень конфликтности ниже среднего, 41 % – средний и 43 % – выше среднего (рис. 2).

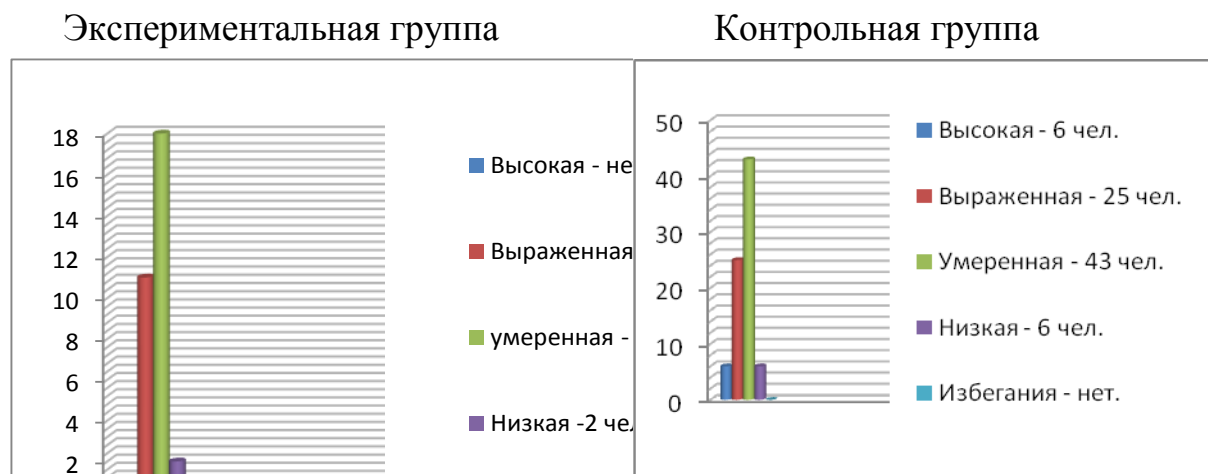


Рис. 1. Самооценка уровней конфликтности по методике В.И. Ладанова

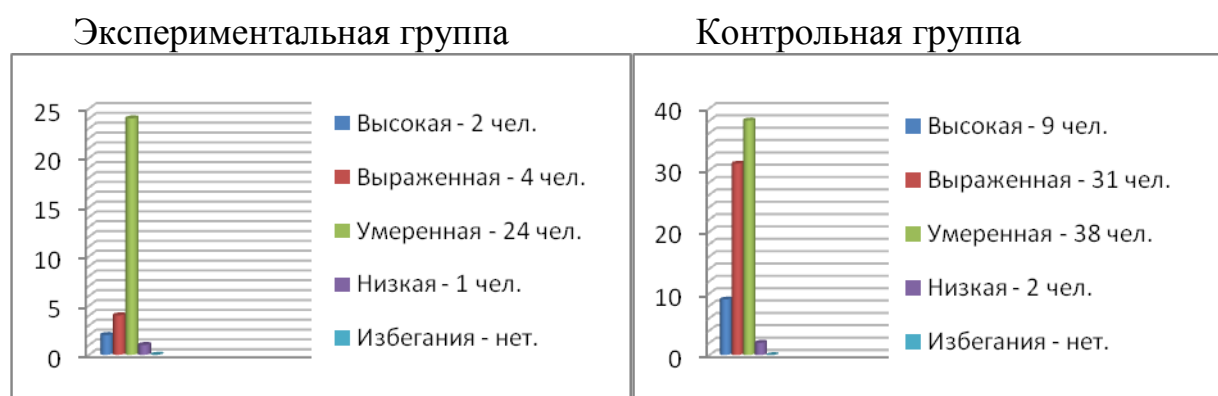


Рис. 2. Оценка уровня конфликтности экспертом по методике В.И. Андреева

Для выявления особенностей межличностных и межгрупповых отношений применялась социометрическая диагностика, которая определила социометрический статус каждого из членов коллектива, выявила так называемые неформальные группы и их лидеров, а также позволила определить взаимную неприязнь, которая в конечном итоге может привести к конфликту. С помощью социометрии была определена степень сплоченности коллектива и выявлен индекс конфликтности группы. Количественная обработка результатов проводилась табличным и графическим способом. Были построены три социоматрицы по каждому виду деятельности (учебной, служебной и неформального общения) и суммарная социоматрица.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил создать модель воспитательного процесса, направленного на формирование умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты, возникающие в коллективе курсантов военного института внутренних войск МВД России.

Данная модель представлена в виде блоков, в которых отражены этапы формирования умений предупреждать и разрешать конфликты посредством



реализации соответствующего содержания, форм и методов. Реализация разработанной модели способствовала формированию соответствующих уровней конфликтологической культуры курсантов военных вузов.

Внедрение представленной модели осуществлялось поэтапно, как при проведении занятий в блоке общих гуманитарных дисциплин в соответствии с учебным планом, так и посредством проведения факультативов. Кроме того, использовались часы, отведенные на информационно-воспитательную работу. В ходе воспитательного процесса мы исходили из убеждения, что воспитание должно носить системный, плановый характер и осуществляться постоянно, как во время учебной, так и в повседневной, служебной и культурно-досуговой деятельности.

Содержание работы заключалось в организации коллективной, служебной и досуговой деятельности с целью формирования конфликтологической культуры и коррекции конфликтогенных факторов общения. Предполагалось проведение тренингов конструктивного общения, направленных на выработку умений предупреждать и разрешать конфликты, моделировались конфликтные ситуации в целях закрепления выработанных навыков.

Следующим этапом проектирования явилось создание методической структуры воспитательных мероприятий. В основу занятий легли разработки А.С. Прутченкова, С.М. Емельянова, а также методические рекомендации военных психологов Е.В. Лапшина, Е.Е. Чапко.

В ходе реализации психологической составляющей воспитательного процесса учитывались данные, полученные в результате социометрического исследования, в ходе которого была проведена диагностика межличностных и межгрупповых отношений, выявлена социально-психологическая совместимость членов коллектива курсантов, формальные и неформальные лидеры, микрогруппы как с положительной, так и с отрицательной направленностью, определен социометрический статус и положение в коллективе отдельных курсантов. Дальнейшие исследования позволили определить уровень конфликтологической культуры курсантов, стратегию поведения в конфликте и их зависимость от особенностей, акцентуаций характера и темперамента личности. Мы сочли целесообразным провести дополнительные занятия и тренинги с курсантами, имеющими низкий социометрический статус и положение так называемых «отверженных» в курсантском коллективе. Кроме того, особое внимание также уделялось курсантам, которые являются так называемыми «неформальными лидерами с отрицательной направленностью». Были даны практические рекомендации командирам подразделений курсантов для проведения индивидуальной воспитательной работы с этой категорией подчиненных.

Таким образом, в процессе воспитания происходило формирование трех компонентов конфликтологической культуры: когнитивного, поведенческого (обучение позитивным способам взаимодействия в конфликте)

и эмоционального (расширение диапазона эмоциональных реакций, способности к эмпатии и рефлексии).

Процесс реализации модели воспитательного процесса, направленного на формирование умений предупреждать и разрешать конфликты, осуществлялся поэтапно. Применение определенных форм и методов воспитания на каждом этапе и позволило сформировать у курсантов определенные знания и умения и вывести их на новый, более высокий, уровень конфликтологической культуры.

На заключительном этапе экспериментальной работы решались следующие задачи:

- диагностировать характер межличностных и межгрупповых отношений в курсантском коллективе и динамику их развития;
- определить уровни сформированности конфликтологической культуры;
- выявить степень самооценки уровня конфликтности.

В целях определения адекватности оценки уровня собственной конфликтности и степени сформированности конфликтологической культуры было проведено исследование курсантов экспериментальной группы по методике В.И. Ладанова. По результатам исследования были получены следующие данные:

- 23 курсанта оценили собственный уровень конфликтности как *умеренный, или средний*;
- 5 человек оценили собственный уровень конфликтности как *выраженный*;
- 1 курсант оценил собственный уровень конфликтности как *высокий*.

В дальнейшем для определения реальной степени конфликтности было проведено исследование оценки уровней конфликтности экспертом по тесту В.И. Андреева. В результате были получены следующие данные:

- высокий уровень конфликтности – 1 человек;
- выше среднего – 10 человек;
- средний уровень конфликтности – 17 человек;
- ниже среднего – 1 человек (рис. 3).

Самооценка уровня конфликтности. Оценка уровня конфликтности

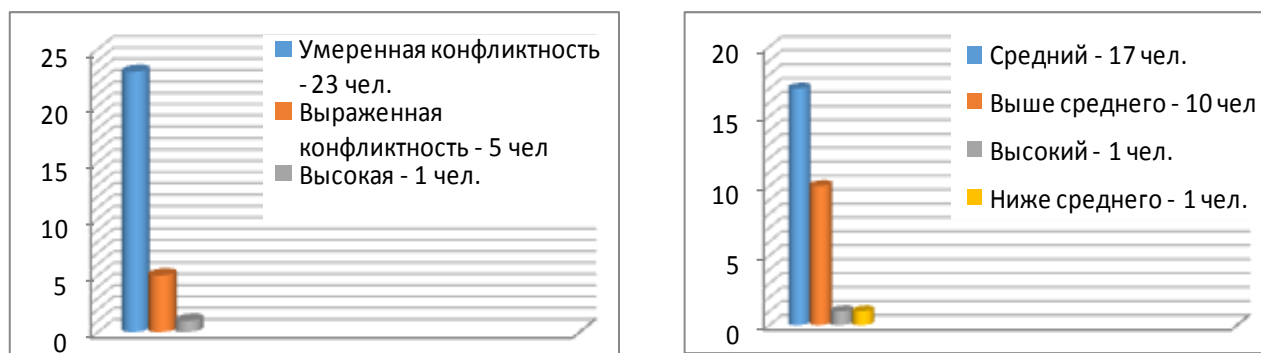


Рис. 3. Самооценка и оценка уровня конфликтности в экспериментальной группе (конечный этап экспериментальной работы)



Как мы видим из представленных диаграмм, большинство курсантов стали более адекватно оценивать собственный уровень конфликтности, у обучаемых сложилась система взглядов на конфликт, понимание сути и природы возникновения конфликта, сформировался соответствующий уровень конфликтологической культуры.

В целях определения стратегии поведения в конфликте был проведен сравнительный анализ на начальном и конечном этапах исследовательской работы по методике К. Томаса. На начальном этапе экспериментальной работы тактику сотрудничества выбрали 4 человека, на конечном – 5 человек; компромисс – 11 и 13 соответственно. Тактику соперничества на начальном этапе работы выбрали 10 человек, на конечном – 5 (рис. 4).

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство курсантов стали более гибко выстраивать отношения друг с другом, терпимее относиться к окружающим, сочетать личные интересы с интересами других людей.

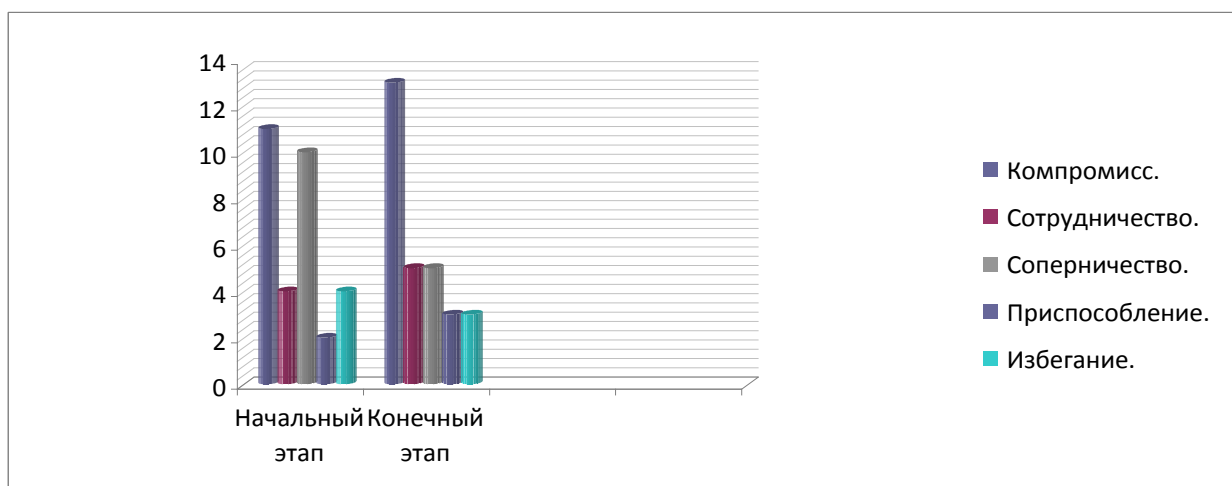


Рис. 4. Стратегия поведения в конфликте по тесту К. Томаса (конечный этап экспериментальной работы)

В дальнейшем нам необходимо было выяснить, как изменились межличностные и межгрупповые отношения в коллективе курсантов, и определить их динамику. Для этого применялась социометрическая диагностика. Курсантам, как и на начальном, констатирующем, этапе, было предложено выбрать сослуживцев для осуществления трех различных видов совместной деятельности: учебной, служебной и неформального общения. Лимит выборов по каждому виду деятельности равнялся трем. Количественная обработка результатов проводилась табличным и графическим способом.

Полученные данные позволили отметить положительную динамику межгрупповых и межличностных отношений. Так, на начальном этапе экспериментальной работы в группу лидеров входило 4 человека, на заключительном этапе – 7. В группу так называемых «изолированных» на начальном этапе входило 6 человек, на конечном этапе работы – 4 человека. В группе «пренебрегаемых» на начальном этапе было 9 человек, на конечном

этапе экспериментальной работы данный показатель составил 6 человек. В группе «предпочитаемых» показатель остался на прежнем уровне – 12 человек. Количество взаимных отрицательных выборов снизилось с четырех на начальном этапе до двух на заключительном этапе экспериментальной работы.

Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе сложился достаточно благоприятный психологический климат. Сформировано активное ядро коллектива, которое оказывает положительное влияние на коллектив. Курсанты овладели оптимальным уровнем конфликтологической культуры. Конфликтные ситуации редки или случайны, а возникающие разрешаются в мягкой форме и с минимальными издержками. Будущие офицеры дорожат достоинством друг друга и коллектива в целом.

В контрольной группе на заключительном этапе экспериментальной работы были получены следующие результаты:

- «лидеры» – 4 человека, на начальном этапе – 4 человека;
- «пренебрегаемые» – 5 человек, на начальном этапе – 6 человек;
- «предпочитаемые» – 8 человек, на начальном этапе – 7 человек;
- «изолированные» – 10 человек, на начальном этапе – 8 человек.

Коэффициент сплоченности группы составил 57,7.

Индекс конфликтности составил 0,85.

Количество взаимных отрицательных выборов повысилось с одного на начальном этапе до четырех на заключительном этапе экспериментальной работы.

Результаты, полученные в контрольной группе, свидетельствуют о том, что за прошедший период межличностные и внутригрупповые отношения существенно не изменились, а по многим показателям ухудшились. Так, например, количество курсантов, имеющих низкий социометрический статус, выросло с восьми человек на начальном этапе исследования, до десяти на заключительном. Повысилось количество взаимных отрицательных выборов. Существенных изменений не произошло в кругу так называемых «лидеров» и «предпочитаемых». Все это говорит о том, что в данном коллективе курсантов сложились устойчивые микрогруппы, как с положительной, так и с отрицательной направленностью. Уровень сплоченности коллектива достаточно низкий, нет единого мнения по основным вопросам жизнедеятельности. Курсанты, имеющие низкий статус в коллективе, смирились со своим положением «пренебрегаемых» или «изолированных». В межличностном общении, как правило, они выбирают тактику приспособления или избегания. В таком коллективе не исключаются конфликтные ситуации, которые могут перерасти в затяжные или острые конфликты.

Таким образом, как мы видим из проведенного исследования, реализация модели воспитательного процесса, направленного на формирование умений предупреждать и разрешать конфликты, позволила нам получить



положительную динамику взаимоотношений в экспериментальной группе. Курсанты получили необходимые знания о конфликте, научились регулировать свое эмоциональное состояние и конструктивно разрешать возникающие конфликты. Данные социометрического исследования позволяют сделать вывод, что получена положительная динамика по всем основным показателям.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Деловая риторика. (Практический курс делового общения и ораторского мастерства). – М.: Народное образование, 1995. – 208 с.
2. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999.
3. *Григорьева Г.Е., Рогожникова Р.А.* Конфликт в подростковом коллективе. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004.
4. *Лапишин Е.В., Чапко Е.Е.* Социально-психологический климат в служебных коллективах: метод. пособие / под общ. ред. М.И. Марьина. – М.: ЦОКП МВД России, 2001. – 312 с.
5. *Прутченков А.С.* Тренинг личностного роста: метод. разработки занятий социально-психологического тренинга. – М., 1993.
6. *Рогожникова Р.А., Давыдов Д.В.* Формирование конфликтной компетентности у курсантов военных вузов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2.
7. *Самсонова Н.В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. – Калининград: Гос ун-т, 2002.
8. *Щербакова О.И.* Проблема развития конфликтологической культуры личности в образовании [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2008. – № 9 (сент.) – URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1274.htm> (дата обращения: 25.11.2014).



УДК 378.115≈ 371.5

Дёмина Ольга Валерьевна

преподаватель кафедры военной педагогики и психологии

*Пермский военный институт внутренних войск МВД РФ, Пермь, Россия,
e-mail: deminaes21@ya.ru***СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ
ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ
ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ЗНАЧИМОЙ ЦЕННОСТИ****Olga V. Dyomina**

Lecturer of the Department of Military Pedagogy and Psychology

*Perm Military Institute MVD of Russia, Perm, Russia,
e-mail: deminaes21@ya.ru***THE IMPROVEMENT OF TRAINING OF MILITARY UNIVERSITIES
STUDENTS ON THE BASIS OF USING THE SYSTEM OF DEVELOPING
DISCIPLINE WHICH IS REGARDED TO BE HIGH VALUE
TO PROFESSIONAL SKILLS TRAINING**

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности в сферу профессиональной подготовки курсантов военных вузов. Рассмотрены основные подходы и результаты проводившегося в данном направлении эксперимента, дан его научный анализ. Показана взаимосвязь различных компонентов системы.

Ключевые слова: система; образование; дисциплина; курсант; образовательный процесс.

Abstract. This article is devoted to the problem of intrusion of the system of training disciplin within students of military universitys. Disciplinis regarded to be high value in the sphere of professional training of military universitys students. In this article main approaches, results of the experiment which was conducted in this sphere and its science analysys are given and the connection of different components of the system are viewed.

Key words: system; education; discipline; military student; educational process.

Система военного образования России является источником профессиональных кадров, готовых эффективно решать сложнейшие



современные боевые задачи по поддержанию конституционного порядка на территории Российской Федерации, в том числе и в боевых условиях. Это требует высокого качества подготовки военных специалистов, укрепления организованности, правопорядка и воинской дисциплины.

Современная стратегия развития российского военного образования актуализирует новые требования к совершенствованию подготовки курсантов военных вузов. Так, одной из главных задач концепции строительства и развития Вооруженных сил Российской Федерации до 2020 г. [4] является создание новой системы вузов, обеспечивающей совершенствование качественной характеристики воинских кадров на основе формирования высоких нравственных и профессиональных качеств. В этой связи особое значение приобретает процесс воспитания нравственных ценностей у обучающихся в военном вузе, формирования системы ценностных ориентаций, имеющих гуманистическую направленность, поскольку именно ценности должны стать основой профессионализма современного офицера [1].

Одним из профессионально значимых качеств военнослужащего является дисциплинированность, поскольку она составляет основу военно-профессиональной деятельности, обеспечивает успешное выполнение поставленных служебно-боевых задач. Однако вне целенаправленного педагогического воздействия воспитания дисциплинированности не происходит. Соответственно, задачей современного военного вуза является формирование у курсантов военных вузов дисциплинированности не на уровне абстрактного понимания, а в статусе профессионально значимой ценности. В настоящее время сложились все предпосылки решения проблемы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов.

Воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности – специфический педагогический процесс, направленный на овладение курсантами знаниями норм и правил воинской дисциплины, формирование выдержки, подчинения, исполнительности, ответственности и ценностного отношения к воинскому долгу, который осуществляется как в учебной [2], так и во внеучебной деятельности. Акцентируя внимание на учебной деятельности, мы прежде всего имеем в виду использование потенциала учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом военно-профессиональной подготовки. В каждой дисциплине используются приемы, ориентирующие воспитательную функцию на дисциплинированность как ценность, например:

- обновление содержания материалами, обеспечивающими принятие дисциплинированности как ценности;
- актуализацию связи теории с практикой военной службы;
- расширение тематики вопросов и ситуаций, позволяющих принять дисциплинированность как ценность.

Анализ военно-профессиональной подготовки и опыта военных вузов показывает, что обязательным и необходимым потенциалом для воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности обладает практика военных сборов, исследовательская деятельность курсантов, морально-психологическая подготовка и др.

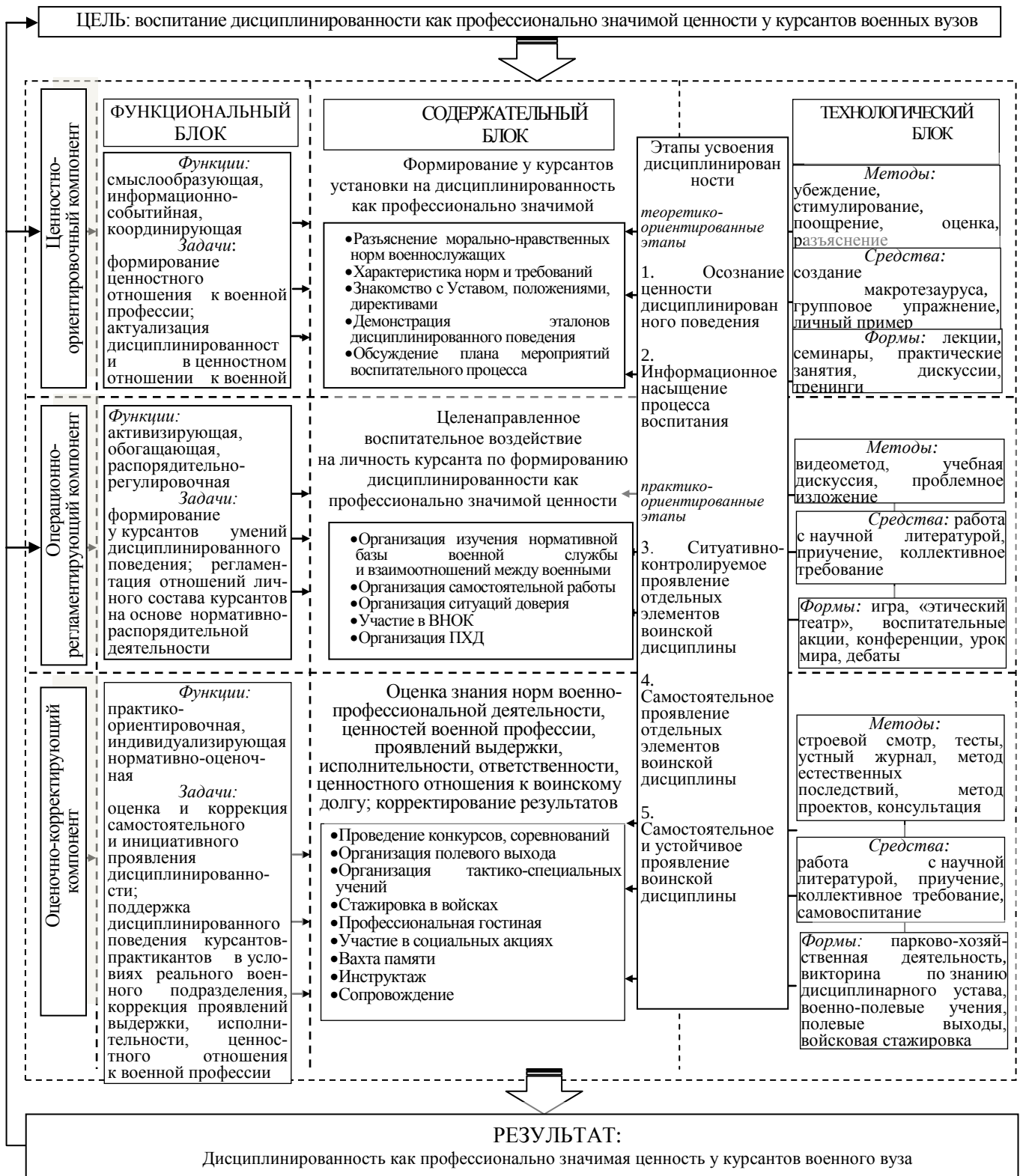
Разработанная модель системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности представляет собой последовательность основных взаимосвязанных этапов, каждый из которых подводит курсанта к определенному результату: сформированная установка на дисциплинированность на первом этапе, сформированные ценности военно-профессиональной деятельности – на втором, сформированные умения дисциплинированности – на третьем и устойчивое сознательное дисциплинированное поведение – на заключительном, четвертом (см. рисунок).

Воспитание на каждом этапе осуществляется при помощи определенного содержания, комплекса форм, методов и технологий, оценочно-корректирующих мероприятий, приводящих к достижению поставленной цели – повышение уровня (до оптимального) дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза.

Система функционирует более эффективно при создании специальных педагогических условий. Ключевыми факторами, влияющими на выбор педагогических условий, являются: содержание и особенности разработанной системы; специфика подготовки курсантов в современных военных вузах; социальный заказ общества и требования к современному офицеру; научные достижения в области воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов; собственный практический опыт деятельности в соответствии с проблемой исследования; результаты констатирующего этапа эксперимента. Эффективное функционирование системы формирования воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военных вузов обеспечивается педагогическими условиями: 1) коммуникативно-ценностная ориентация воспитательной деятельности; 2) сочетание гуманистической и военно-патриотической тематики в научно-исследовательской деятельности курсантов; 3) функционирование института наставничества.

В целях совершенствования подготовки курсантов военных вузов необходимо осуществлять работу на основе разработанной системы с различными педагогическими условиями. Проверка эффективности реализации системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза, педагогических условий ее функционирования осуществлена с помощью нескольких диагностических срезов: нулевого (исходного), двух промежуточных (по истечении учебного года каждый) и итогового (по окончании эксперимента).

В качестве основного критерия воспитания дисциплинированности принимается продвижение курсантов военного вуза на более высокий уровень дисциплинированности, который определяется показателями – знания норм и правил воинской дисциплины; ценностное отношение к воинскому долгу; личностные качества – выдержка, ответственность, исполнительность, подчинение.



Модель системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза

В ЭГ1 – воспитание осуществлялось с учетом разработанной системы при создании первого педагогического условия, в ЭГ2 – реализовывалась система и второе педагогическое условие, в ЭГ3 – реализовывалась система и третье педагогическое условие, в ЭГ4 – система внедрялась на фоне всего комплекса выявленных педагогических условий, в КГ – воспитание дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов осуществлялось в условиях образовательного процесса военного вуза с реализацией отдельных элементов системы. Общий уровень дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза определяется исходя из степени проявления основных показателей на трех уровнях – критическом, достаточном и высоком.

На обобщающем этапе эксперимента были проведены итоговое оценивание полученных результатов в контрольной и экспериментальных группах и анализ степени влияния разработанной авторской системы и педагогических условий на результативность воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза.

Сравнивая итоговые данные с данными нулевого (исходного) среза, наблюдаем позитивную динамику во всех группах: в КГ – критический уровень снизился на 49,9 %, достаточный вырос на 15,3 %, высокий – на 34,6 %; в ЭГ1 – критический уровень уменьшился на 73,1 %, достаточный вырос на 27,1 %, высокий – на 46 %; в ЭГ2 – критический уровень уменьшился на 64,1 %, достаточный вырос на 34 %, высокий – на 30,1 %; в ЭГ3 – критический уровень уменьшился на 66,7 %, достаточный увеличился на 25,9 %, высокий – на 40,8%; в ЭГ4 – критический уровень уменьшился на 64,3%, достаточный поднялся на 18 %, высокий – на 46,3 %. Полученные результаты свидетельствуют о различиях в уровне дисциплинированности как профессионально значимой ценности у курсантов военного вуза. Объективность сравнительной оценки результатов проведенной работы обеспечивалась тем, что участвовавшие в эксперименте группы были «выровнены» по уровню дисциплинированности, что подтверждено результатами использованием математико-статистического метода – Т-критерия Стьюдента.

Таким образом, полученные результаты дают нам основание утверждать, что организация процесса подготовки курсантов на основе использования системы воспитания дисциплинированности как профессионально значимой ценности в условиях образовательного процесса военного вуза дает наилучшие результаты. Это подразумевает изменения в образовательном процессе, направленные на реализацию цели, которая способствует формированию у курсантов целостного представления о мире, помогает им гармонизировать



свои отношения с внешним и внутренним миром. Совершенствование подготовки курсантов военных вузов на основе использования системы воспитания позволяет достичь желаемого результата: воспитать у курсантов дисциплинированность как профессионально значимую ценность.

Список литературы

1. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
2. Клименко О.В. Формирование ценностных ориентаций студентов вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2011. – 227 с.
3. Рогожникова Р.А. Проблема профессиональной подготовки офицера к воспитанию у личного состава дисциплинированности как актуальная проблема современности // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 9. – С. 72–74.
4. Стратегия социального строительства и развития Вооруженных сил Российской Федерации до 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <http://gazetam.ru/17-maya-2008/strategiya-sotsialnogo-razvitiya-vooruzhennyih-sil-rossiyskoy-federatsii-na-period-do-2020-g.htm> (дата обращения: 15.10.2014).

УДК316.772.4:61

Дзараева Наталья Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии

Рогожникова Раиса Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: natasha_dz@mail.ru***СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ВРАЧА****Natalya A. Dzaraeva**

PhD, Associate Professor, English Philology Department

Raisa A. Rogozhnikova

PhD, Professor Department of Pedagogy

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: natasha_dz@mail.ru***STRATEGIES AND TACTICS
OF MEDICAL STAFF VERBAL BEHAVIOUR**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы эффективной коммуникации в сфере оказания медицинской помощи. В контексте современных тенденций речевое поведение врача во многом определяет его профессиональную компетенцию. Как в зарубежной, так и отечественной науке подчёркивается необходимость изучения медицинского дискурса, поскольку это даёт возможность выявить эффективные способы речевого воздействия на пациента. В данной работе делается попытка проанализировать стратегии и тактики речевого поведения врача, обеспечивающие эффективную коммуникацию между врачом и пациентом.

Ключевые слова: медицинский дискурс; стратегии медицинского дискурса; тактики медицинского дискурса.

Abstract. The article under consideration deals with the problems of efficient medical discourse. Viewed against current trends professional competence of medical staff is considered to be much determined by their verbal behavior. With regard to many researches in Russia and abroad a deep insight into the problem of medical discourse provides the opportunity to reveal effective methods of a physician's influence upon a patient's condition. In this respect the article in question is aimed



at analysis of speech strategies and tactics which can provide efficient communication between a doctor and a patient.

Key words: medical discourse; strategies of medical discourse; tactics of medical discourse.

Проблемы организации эффективной коммуникации в сфере оказания медицинской помощи приобретают в настоящее время особую актуальность. Это связано со сменой используемых в учреждениях здравоохранения моделей взаимодействия между врачом и пациентом [5].

От умения врача владеть словом, от уровня его речевой культуры зависит его профессиональная компетенция. В связи с этим язык медиков (прежде всего врачей-профессионалов), их речевое поведение является важным объектом лингвистических исследований [1, с. 3].

Как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике существует достаточное количество работ, посвященных речевому поведению медиков (медицинскому дискурсу): (Л.С. Бейлисон, В.И. Карасик, В.В. Жура, С.Л. Мишланова, М.И. Барсукова, Г.Н. Носачев, В.В. Павлов, Е.В. Харченко, В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, Л.Д. Логинова, Balint Shelton, Brunton Radeski, Herbert Stewart, Rosenthal).

По мнению М.И. Барсуковой, изучение медицинского дискурса даёт возможность представить речевой облик современного врача, выявить эффективные способы речевого воздействия на пациента [1, с. 3].

Однако анализ литературы показывает, что на данном этапе существует очень мало работ, в которых изучаются стратегии и тактики речевого поведения, позволяющие установить правила профессионального общения врача [1, с. 3].

Все вышесказанное делает изучение данной проблемы особенно актуальным.

По базовым характеристикам медицинский дискурс относят к институциональным, или статусно-ориентированным, типам дискурсивного взаимодействия людей [1].

Выделяют следующие характерные признаки медицинского дискурса:

1. Участниками являются медики и пациенты, при этом существует разветвленная специализация медиков как по горизонтали (специальности врачей), так и по вертикали (врачи – медицинские сестры – санитары).

2. Обстоятельства медицинского общения характеризуются высокой степенью символичности (наличие клятвы Гиппократова, белые халаты, личные печати врачей, медицинские инструменты, кабинет врача).

3. Ценности медицинского дискурса сводятся к раскрытию основных концептов этого дискурса – здоровья и болезни, что отражается в специфических нормах медицинской этики.

4. Стратегии медицинского дискурса вытекают из его цели оказать помощь заболевшему и сводятся к диагностике, лечению и рекомендации.

5. Медицинский дискурс характеризуется высокой степенью суггестивности, врач должен внушать пациенту доверие и формировать установки, способствующие успешному лечению.

6. Особую значимость в медицинском дискурсе имеет речевое действие (директив), выражаемое как совет, рекомендация, запрет, приказ [1, с. 21].

Цель медицинского дискурса – оказать помощь заболевшему человеку, т.е. определить заболевание, провести лечение и объяснить пациенту, как он должен себя вести, чтобы сохранить здоровье [4]. Цель осуществляется посредством стратегий, которые определяются основными интенциями.

В соответствии с разными этапами взаимодействия врача и пациента выделяют диагностирующую, лечащую и рекомендующую стратегии [2].

Стратегии медицинского дискурса реализуются с помощью определенного набора речеповеденческих (специализированных и неспециализированных) тактик, оказывающих эмоциональное воздействие на пациента [7, с. 162]. Выбор той или иной тактики и её эффективность, с точки зрения М.И. Барсуковой, зависят от профессиональных целей и ситуаций общения, от типа личности и общей, в том числе речевой, культуры врача [1].

Для диагностирующей стратегии специализированными тактиками являются: тактика знакомства, тактика запроса конкретной информации, тактика сближения, тактика объяснения, тактика обвинения, тактика поддержания эмоционального равновесия. Для лечащей – тактики психологического регулирования состояния, утешения, вразумления и угрозы, для рекомендующей – тактика ориентации на материальные возможности пациента.

Рассмотрим данные тактики и способы их реализации.

Речевые тактики диагностирующей стратегии направлены на распознавание и диагностику возможных заболеваний. На выбор различных тактик диагностирующей стратегии влияют и тип личности врача, и типы пациентов, и определенные типы болезней, и ситуации, в которых проходит общение врача и пациента, и регламент, отведенный на прием пациента.

Тактики знакомства и запроса конкретной информации являются специализированными тактиками диагностирующей стратегии. Цель данных тактик – получить необходимую информацию о пациенте и выявить возможные «проблемные участки». Данные тактики реализуются с помощью вопросительных высказываний, характеризующихся определенной типизированностью: собственно вопросы; встречные вопросы; вопросы – ретроспекты; вопросы-путеводители; вопросы-повторы; вопросы-помощники.

Вопросно-ответные информативные микродиалоги характеризуются быстрой сменяемостью реплик. Неполные предложения, нераспространенные синтаксические конструкции отличаются наличием смыслового ударения, которое выполняет понятийную функцию. Правильно выбранная интонация



не предполагает возможную двойственность ответа, тем самым не допускается альтернативность ответной реакции пациента.

Тактика обвинения не характерна для медицинского дискурса в целом и относится к специализированным тактикам диагностирующей стратегии. Цель данной тактики – изменение линии поведения, хода мыслей пациента. Сила его характера и ошибочность принятых ранее решений требуют от врача особенных нестандартных речевых решений.

Тактика поддержания эмоционального равновесия важна как средство воздействия на общий настрой пациента. Для этого врач использует вставки – не связанные с общей темой беседы реплики, напоминающие светскую беседу.

Характерным элементом тактики сближения является обращение к пациенту по имени. Использование этой тактики свойственно для всего хода диалога с пациентом, что, безусловно, способствует налаживанию и поддержанию контакта.

Тактика объяснения характерна для всех стратегий медицинского дискурса. Основная функция тактики объяснения – помочь пациенту справиться с волнением и продемонстрировать расположенность врача к пациенту. Еще одной функцией этой тактики является желание врача подготовить пациента к поставленному диагнозу.

Лечащая стратегия медицинского дискурса заключается в речевом сопровождении определённых врачебных манипуляций. Цель стратегии – провести лечение эффективно, безболезненно, комфортно. Проанализируем наиболее характерные тактические шаги врача при реализации лечебной стратегии.

Задача тактики утешения заключается в том, чтобы «снять с пациента угнетающий моральный груз, вернуть к нормальному мироощущению» [3].

Коммуникативная цель тактики состоит в ослаблении или устранении отрицательного эмоционального состояния, в котором находится пациент. Важна воздействующая направленность тактики на изменение психосоматического состояния пациента. При успешной реализации этой коммуникативной тактики пациент способен подчиниться речевому воздействию и изменить своё эмоциональное состояние. Возможно осуществление тактики утешения через следующие коммуникативные ходы: минимизация проблемы; апелляция к чужому опыту. В структуре тактики утешения характерно присутствие эмоционально-экспрессивных экспликативов – аргументирующих конструкций, с помощью которых врач высказывает своё суждение, предположение и обосновывает его различными способами и в конечном счете убеждает и / или разубеждает в чем-либо пациента.

Тактики вразумления и угрозы являются вариантами общей тактики вразумления. Её суть заключается в разъяснении пациенту сложности ситуации (но не безысходности!). Зачастую пациент не способен реально оценить своё физическое и моральное состояние. Коммуникативная компетентность врача, умение выбрать и применить из арсенала языковых средств наиболее

целесообразные помогают врачу «вразумить» пациента, не допустить ошибок в его поведении.

Вразумление имеет убеждающий характер. Не случайно поэтому речевым средством репрезентации тактики вразумления оказываются сложноподчиненные предложения с изъяснительными придаточными и придаточными причины, условия, уступки в качестве аргументов. Тактика угрозы используется врачом, чтобы подчеркнуть, обратить внимание пациента на предполагаемый негативный результат его бездействия.

Рекомендующая стратегия в медицинском дискурсе может быть реализована в устной, письменной или смешанной форме. Её выбор определяется целью конкретного общения врача с пациентом (консультация, лечение в стационаре или поликлинике).

Основная тактика рекомендующей стратегии – тактика ориентации на материальные возможности пациента – представлена советом, рекомендацией, инструкцией, запретом, приказом [2].

Рекомендующая стратегия представляет собой инструктивное разъяснение ряда последовательных действий. Речевые тактики строятся в модальности долженствования. Чем выше культурный уровень врача, тем деликатнее форма рекомендаций, тем шире спектр советов [1].

Рассмотрим примеры, являющиеся вербальной иллюстрацией названных стратегий и тактик (на материале диалогов из сериала «Доктор Хаус»). В примерах 1 и 2 врач пытается поставить диагноз вновь поступившему в стационар пациенту, который потерял сознание на улице, принимая участие в акции протеста, направленного на защиту окружающей среды против загрязнения токсическими веществами. У пациента отмечаются такие симптомы, как проблемы с сохранением равновесия, а также икота.

Пример 1

Doctor: *I'm going to be injecting ice water in your ear canal. If the resulting eye movements are at all erratic then the balance problem is in your inner ear.* (Объяснение)

Patient: *Those in every room?* (about flowers)

Doctor: *I think so.* (Поддержание эмоционального равновесия)

Patient: *Can you get rid of them? Preferably from every room? They use over 30 pesticides to grow commercial flowers. You'd think the medical industry would be a lot more...*

Doctor: *Concerned with medicine?* (Поддержание эмоционального равновесия) *Let's fix your body.* (Инструкция) *Then you can go back to fixing the earth.* (Тактика поддержания эмоционального равновесия) *This is gonna get a little uncomfortable.* (Объяснение, утешение)

Patient: *I just spent 14 hours chained to a tire.*

Doctor: *Most doctors would recommend...* (Совет)

Patient: *Our planet's headed for destruction. Coastlines under water, a million species extinct... Whoa. Feels like I'm tumbling ad over heels.*



Doctor: *That's normal... sometimes this test causes vertigo and nausea.* (Утешение, объяснение)

Пример 2

Patient: *Sorry if this is screwing up the test. I've been hiccupping a lot lately, but... not as bad as this.*

Doctor: *How much is «a lot» and how long is «lately»?* (Запрос конкретной информации)

Patient: *It's been on and off for about a week. Maybe a few hours a day.*

Doctor: *Did you tell the doctors in philly about it?* (Запрос конкретной информации)

Patient: *They didn't seem to think it was any big deal.*

Пример 3

В данном отрывке доктор объясняет, какой эффект может дать введенное лекарство, чтобы пациент не пугался возможной реакции своего организма. Юмор способствует налаживанию контакта между врачом и пациентом.

Doctor: *We inject gadolinium into a vein. It distributes itself throughout your brain and acts as a contrast material for the magnetic resonance imager.*

- *Basically, whatever's in your head lights up like a Christmas tree. – use of humor to calm the patient*

- *It might make you feel a little light-headed.*

Пример 4

Patient: *Why steroids?*

Doctor Chase: *Just part of your treatment. You haven't had many visitors. No boyfriend?*

Patient: *Three dates. I wouldn't have stood by him if he were vomiting all day.*

Doctor Chase: *What about work? You must have friends from work.*

Patient: *Pretty much everybody I like is five years old. The nurse said you're stopping my radiation.*

Doctor Chase: *We're just trying some alternative medication. So where's your family from then?*

Patient: *Steroids aren't an alternative to radiation.*

Doctor Chase: *The tests weren't really conclusive.*

Doctor Cameron: *We're treating you for vasculitis. It's the inflammation of blood vessels in the brain.*

Patient: *It's not a tumor? I don't have a tumor?*

В данной ситуации мы видим, что пациент выражает свою обеспокоенность по поводу назначения нового лечения. Доктор Чейз задает вопросы о близких и друзьях пациентки, чтобы наладить контакт с ней, используя тактику сближения. Однако пациентка понимает, что новое лечение не соответствует ее диагнозу, поэтому доктор Камерон вынуждена объяснить, что был поставлен новый диагноз, а также суть этого диагноза, что дает пациентке надежду на выздоровление.

Как видно из приведённых примеров, доминирующей в данных случаях является диагностирующая стратегия, которая реализуется с помощью таких тактик, как запрос конкретной информации, сближение, объяснение, утешение, тактики поддержания эмоционального равновесия. Однако на этапе постановки диагноза врач не ограничивается только диагностирующей стратегией, используя тактику утешения, которая относится к лечащей стратегии, и даже обращается к рекомендующей стратегии, реализуемой с помощью совета и инструкции. Таким образом, взаимопроникновение стратегий тактик является характерной чертой медицинского дискурса.

Список литературы

1. Барсукова М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 21 с.
2. Бейлисон Л.С. Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 177 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М., 1999. – 84 с.
4. Гончаренко Н.В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – Волгоград, 2007.
5. Жура В.В. Речевые стратегии врача в устном медицинском дискурсе. Альманах современной науки и образования: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: в 3 ч. – 2007. – № 3, ч. 2. – С. 59–61.
6. Рогожникова Р.А., Дзараева Н.А., Гридина В.О. Дисциплинированность и конфликтная компетентность врача: моногр. – М.: Медицинская книга: Изд-во ИТМА, 2005. – 320 с.
7. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.



УДК 177.7:378.661

Лямова Оксана Олеговна

старший преподаватель кафедры иностранных языков

*Пермский государственный медицинский университет имени академика
Е.А. Вагнера Минздрава России, Пермь, Россия, e-mail: palina_o82@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Oksana O. Lyamova

Senior Teacher of the Department of Foreign Languages

Perm State Medical University, Perm, Russia, e-mail: palina_o82@mail.ru

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF HUMANE ATTITUDE TO A PERSON IN FUTURE DOCTORS

Аннотация. В статье поднимается проблема воспитания гуманного отношения к человеку у студентов медицинского вуза. На основе теоретического анализа автор выделяет и описывает основные методологические подходы к воспитанию гуманного отношения к человеку у студентов-медиков (личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, деятельностный), актуализирует их роль в образовательном процессе медицинского вуза в целом и в воспитании у студентов-медиков гуманного отношения к человеку в частности.

Ключевые слова: методологические подходы; воспитание; гуманное отношение к человеку; студент-медик; медицинский вуз.

Abstract. The article touches upon the problem of the development of humane attitude to a person in students of a higher medical school. On the basis of theoretical analysis the author describes the main methodological approaches to the development of humane attitude to a person in medical students (person-oriented, axiological, culturological, activity), actualizes their role in the educational process of a medical school on the whole, and in the development of humane attitude to a person in particular.

Key words: methodological approaches; education; humane attitude to a person; medical student; higher medical school.

Эффективная организация процесса профессиональной подготовки будущих врачей в целом и формирования у них гуманного отношения к человеку в частности требует реализации целого ряда подходов,

разработанных современной психолого-педагогической наукой (личностно-ориентированный, аксиологический, культурологический, деятельностный).

Согласно трактовке педагогического энциклопедического словаря личностно-ориентированный подход к воспитанию представляет собой «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному, ответственному субъекту собственного развития и воспитательного взаимодействия» [4, с. 281]. «Личностный» компонент данного подхода означает, что личность студента, его личностно-субъективные качества ставятся в центр учебно-воспитательного процесса, становятся главной социальной и образовательной ценностью. Учебно-воспитательный процесс ориентирован на самого студента, его учение, а не преподавание. Педагог принимает студента таким, каким он есть; не пытается переделать его; влияет на его развитие, опираясь на совокупность знаний о человеке вообще и о данном человеке в частности. Не только преподаватель, но и сам студент должен воспринимать себя личностью и видеть ее в каждом из окружающих. Задача педагога заключается в содействии студенту в осознании себя личностью, собственной уникальности и неповторимости. Преподаватель становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности будущего врача. Личностный компонент данного подхода также предполагает, что процесс воспитания строится с опорой на личностные качества студента. Последние выражают очень важные для воспитания характеристики – направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

«Ориентированный» компонент означает, что воспитание строится на основе принципа индивидуального подхода. Принцип индивидуализации в данном контексте предусматривает:

- организацию дифференцированного педагогического процесса в зависимости от особенностей каждого студента как на индивидуальном уровне (возраст, темперамент, задатки, характер и пр.), так и на личностном (направленность личности, ценностные ориентации, интересы, склонности);
- выбор форм и методов воспитательного воздействия и взаимодействия в соответствии со степенью общественной активности студентов, типом социального поведения, а также с учетом характера межличностного общения и взаимоотношений с педагогами;
- использование индивидуальных методов, приемов и средств воспитания, направленных на развитие каждого компонента гуманного отношения к человеку (когнитивного, эмоционального, поведенческого);
- вовлечение каждого студента в разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности для выявления его гуманного личностного потенциала;



- индивидуально-ориентированную помощь студентам в воспитании и самовоспитании гуманного отношения к человеку (тренинги, индивидуальные консультации, педагогическая поддержка);
- своевременное выявление и устранение индивидуальных трудностей, тормозящих процесс формирования гуманного отношения к человеку, поиск новых способов коррекции поведения студентов;
- систематический мониторинг эффективности воспитательного воздействия на каждого студента.

Таким образом, индивидуализация воспитания у будущих врачей гуманного отношения к человеку осуществляется через вариативность содержания образовательного процесса (разнообразие учебных предметов, курсов, тем), индивидуальные методы и формы работы со студентами (индивидуальное консультирование, УИРС, СРС) в зависимости от уровня сформированности каждого компонента гуманного отношения к человеку.

В процессе воспитания у студентов-медиков гуманного отношения к человеку личностно-ориентированный подход предполагает:

- признание студента главным действующим лицом, активным субъектом всего образовательно-воспитательного процесса;
- рассмотрение будущего врача как личности, как субъекта собственного развития и нравственного становления, самостоятельно и ответственно определяющего свою позицию в сфере социальных отношений;
- уважение уникальности каждого студента, признание его прав и свобод;
- ориентацию на гуманное, толерантное, внимательное отношение к будущему врачу, эмпатическое понимание студента;
- построение субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и студентом на основе сотрудничества, совместного творчества и взаимной ответственности; создание условий для их нравственного взаимодействия;
- развитие и саморазвитие гуманистических личностных качеств студента-медика на основе общечеловеческих нравственных ценностей.

Гуманистические знания в данном случае являются не целью, а средством формирования гуманного отношения к человеку, развития ценностно-смысловой сферы студентов в образовательном процессе. Личностно – ориентированный подход призван гуманизировать учебно-воспитательный процесс, наполнить его высокими морально-духовными переживаниями, утвердить принципы справедливости и уважения, максимально раскрыть потенциальные возможности студента, стимулировать его к личностному развитию.

Воспитание гуманной личности будущего врача, развитие его гуманистических качеств возможно лишь на основе общечеловеческих нравственных ценностей. В связи с этим мы придерживаемся аксиологического подхода в воспитании у будущих врачей гуманного отношения к человеку.

Аксиологический подход направляет внимание исследователей на изучение ценностей как смыслообразующих основ воспитания, предполагает «субъективацию объективных ценностей человеческого сообщества, т.е. превращение их в личностные смыслы» [1, с. 37]. В педагогической аксиологии «ценности» рассматриваются как «специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, которые являются идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества» [7, с. 92].

Человек познает мир через призму ценностей, в течение всей жизни они направляют, организуют, регулируют его социальное поведение и деятельность. Ориентируясь на ценности, самоопределяясь в отношении к миру, предметам, явлениям, человек решает для себя, что для него важно и что существенно – так формируется его ценностное отношение к миру. Ценности выражаются в личных проявлениях человека – ценностных ориентациях, установках, убеждениях, интересах, стремлениях, желаниях, намерениях. Совокупность сложившихся ценностных ориентаций обеспечивает устойчивость и направленность личности, преемственность определенного вида поведения, составляет ядро ее мотивации, жизненной концепции и отражает отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям.

Основная трудность применения аксиологического подхода в воспитании заключается в определении той системы ценностей, которые должны быть усвоены человеком. Несмотря на существование различных классификаций, необходимо отметить, что основные общечеловеческие ценности остаются постоянными на всех этапах развития общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т.д., являются значимыми для человека во все времена. Главной гуманистической ценностью и самоцелью общественного развития является человек – естественная и всеобъемлющая ценность. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может. Человек есть источник высших духовных ценностей, создатель воспитательных ценностей.

В деле воспитания у будущих врачей гуманного отношения к человеку необходимо ориентироваться на общечеловеческие гуманистические ценности, которые выступают главным механизмом взаимодействия личности с окружающими, объединяют людей и структурируют общество. Выделяя аксиологический подход в качестве одного из ведущих, полагаем, что в процессе воспитания у будущих врачей гуманного отношения к человеку он реализуется по следующим направлениям.

Во-первых, отношение к личности студента-медика как высшей ценности. Аксиологический подход ориентирует воспитательную деятельность на гуманистическое развитие личности будущего врача как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Каждый участник образовательного процесса выступает как активный ценностно-мотивированный субъект деятельности. Это позволяет реализовать профессиональные аксиологические ориентации в системе образования;



формировать знания о личностных, общечеловеческих и профессиональных ценностях; выстраивать субъект-субъектные отношения и создавать благоприятный психологический климат.

Во-вторых, формирование собственной устойчивой системы гуманистических социально-нравственных и профессиональных ценностей студента-медика. Данная система ценностей детерминирует мотивацию гуманного поведения и отношения студента к окружающим людям, определяет его жизненный и профессиональный путь. Личность человека (пациента), его здоровье должны восприниматься будущим врачом как высшие ценности, требующая сохранения и развития. К непреходящим этическим ценностям относят милосердие, заботу, сочувствие, спасение жизни, человечность. Именно эти ценности являются центральными и определяющими для профессиональной медицинской морали. В процессе воспитания гуманного отношения к человеку необходимо ориентировать будущих врачей на такие гуманистические ценности, как: человек, жизнь, здоровье, гуманизм, духовность, добро, милосердие, сострадание, толерантность, долг, совесть и т.д. Студенты должны осознавать реальную востребованность и действие гуманистических ценностей в современном мире, а также уметь в них ориентироваться.

В-третьих, создание условий для перевода гуманистических ценностей в субъективные, индивидуальные ценностные ориентации. Основной ценностной ориентацией, определяющей гуманное отношение будущего врача, является ориентация на другого человека, которая представляет собой «интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на идею гуманизма, раскрывающуюся через категории «достоинство», «ответственность», «уважение», «сочувствие», «содействие», и характеризующееся переходом от эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность человека по ее присвоению» [8, с. 46]. Ценностная ориентация на другого человека порождает такие качества личности, как: дисциплина, вежливость, честность, совесть, великодушие, самоотверженность и как обобщающее – гуманное отношение к человеку.

Таким образом, аксиологический подход в воспитании у будущих врачей гуманного отношения к человеку нацелен на поиск, утверждение, пропаганду общечеловеческих гуманистических ценностей, их освоение и интериоризацию. Это позволяет формировать все компоненты гуманного отношения: ценностное сознание, ценностную мотивацию и ценностное поведение будущего врача.

С аксиологическим тесно связан культурологический подход к воспитанию, который обусловлен объективной связью человека с культурой. Воспитание – важнейший культурный процесс, основанный на ценностях общечеловеческой и национальной культуры. Основные положения культурологического подхода к воспитанию базируются на современных гуманистических концепциях (Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова, О.С. Газман

и др.). Сущность данного подхода заключается в культуросообразном развитии человека как личности, как субъекта культуры. Это означает переход «от человека образованного к человеку культурному». Выбор культурологического подхода в качестве одного из ведущих в нашем исследовании обусловлен тем, что воспитание выполняет все основные функции культуры (информативную, регулятивную, коммуникативную, интегративную, адаптивную).

Образование и воспитание – это культурные формы, в которых сохраняется и передается последующим поколениям социальная информация.

Информативная функция воспитания заключается в передаче студентам накопленного социального опыта гуманных взаимоотношений, сохранении и развитии системы гуманистических ценностей, проектировании новых образцов культурной жизни на гуманной основе.

Регулятивная функция воспитания выражается в организации жизнедеятельности студентов, содействии в установлении гуманных взаимоотношений, нивелировании конфликтных ситуаций и проявлений антигуманности по отношению к окружающим.

Интегрирующая функция заключается в объединении различных культур, обогащающих друг друга своими лучшими нравственными образцами. Процесс интеграции способствует объединению студентов, выработке гуманного отношения к представителям других социальных групп, национальностей и т.д.

Культура, вырабатывая формы общения между людьми, выступает в качестве средства коммуникации. Умения общения будущего врача, его коммуникативная компетентность являются определяющим фактором в становлении его гуманных взаимоотношений с окружающими. Следовательно, коммуникативная функция воспитания заключается в выработке у студентов-медиков умений гуманного, толерантного общения.

Адаптивная (социализирующая) функция воспитания находит свое отражение в способности студента приспособиться к окружающей его среде посредством культуры. Воспитание у будущих врачей гуманного отношения к человеку предполагает приобщение студентов к общечеловеческой культуре; создает условия для их интеграция в систему общественных отношений, творческой самореализации и саморазвития. Все это создает предпосылки для процесса культурной идентификации, социализации, где будущий врач приобретает жизненный социальный опыт, свойства культурной идентичности по мере приобщения и вхождения в национальную культуру. В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности личности будущего врача.

Культурологический подход изменяет представление об основополагающих ценностях высшего медицинского образования как исключительно знаниевых, снимает узкую научную ориентированность его содержания, расширяет культурные основы воспитания. В воспитании гуманного отношения к человеку культурологический подход нацеливает содержательный компонент учебно-воспитательной деятельности на развитие

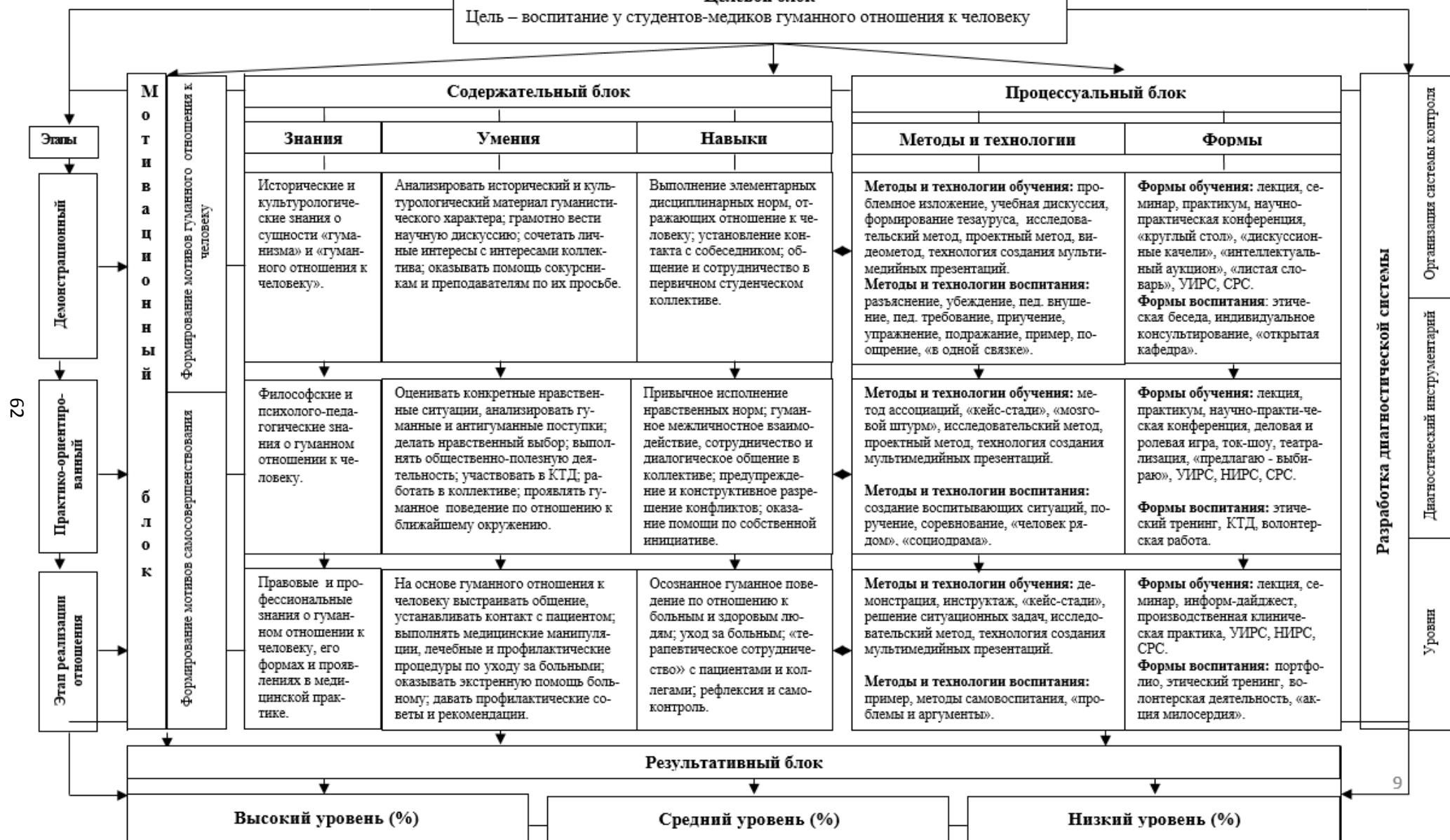


интеллектуально-нравственных способностей врача, на внешнее формирование и внутреннее развитие личности студента в контексте культуры.

Следующим методологическим подходом, ориентирующим воспитательную работу в рамках нашего исследования, явился деятельностный подход. Общеизвестно, что вне деятельности в педагогике невозможно решить ни одной задачи обучения, воспитания и развития. В рамках данного подхода личность студента рассматривается как субъект деятельности. Деятельностный подход к воспитанию у будущих врачей гуманного отношения к человеку предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной совместной воспитательной гуманистической деятельности, порождающей социальные отношения между участниками педагогического процесса, в которых формируются и развиваются навыки и умения гуманного поведения студента-медика. Педагог не дает готовые образцы гуманного поведения, а создает, вырабатывает их вместе с младшими товарищами. Следовательно, совместный поиск нравственных норм и гуманистических ценностей и составляет содержание воспитательного процесса. Форма подобного поиска – совместный рефлексивный диалог, который позволяет устанавливать комфортные партнерские, доверительные субъект-субъектные взаимоотношения педагога и студента. Именно деятельностный подход позволяет избежать разрыва между теоретическими гуманистическими знаниями и применением их на практике.

Не отвергая роли предметной материальной деятельности в воспитании гуманного отношения к человеку, данный подход переносит подлинные приоритеты в сферу внутренней деятельности – формирования потребностей и мотивов гуманного поведения. Деятельность без потребности, мотива невозможна. По определению А.Н. Леонтьева [3], воспитание есть процесс трансформации ценностей, идеалов, существующих в культуре, через деятельность в реально действующие и смыслообразующие мотивы поведения. Это означает, что будущий врач должен осуществлять гуманистическую деятельность не вследствие влияния на него обстоятельств и педагогических воздействий, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости собственного гуманного поведения, из убеждения в его ценности и значимости для него, его близких и общества в целом. Внешняя гуманистическая деятельность посредством процесса интериоризации переходит во внутреннюю психическую деятельность, способствуя тем самым формированию гуманистического мировоззрения и гуманных чувств. В исследованиях А.Н. Леонтьева установлено, что развитие личности, специфические психологические новообразования человека обуславливаются ведущим типом деятельности, свойственным каждому возрастному этапу. Учеба – ведущий тип деятельности студентов, следовательно, именно во время учебного процесса, в многообразии видов учебной деятельности воспитание у студентов-медиков гуманного отношения к человеку будет наиболее продуктивным.

Модель процесса воспитания гуманного отношения к человеку у студентов-медиков





В рамках гуманистической парадигмы содержание профессиональной подготовки будущих врачей аккумулирует в себе все вышеперечисленные подходы, которые могут быть реализованы в процессе воспитания у студентов-медиков гуманного отношения к человеку. Выбор методологических подходов позволил спроектировать модель процесса воспитания гуманного отношения к человеку у студентов медицинского вуза (таблица).

Список литературы

1. *Бондаревская Е.В.* Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ: моногр. – Ростов-н/Д, 2008. – С. 37.
2. *Голованова Н.Ф.* Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 46.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 281.
5. *Петракова Т.И.* Духовные основы нравственного воспитания. – М.: ИМПЭТО, 1997. – 96 с.
6. *Рогожникова Р.А.* Конфликтологическая компетентность будущего врача. // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 1. – С. 77–83.
7. *Сластенин В.А.* Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – С. 92.
8. *Яшкова Е.В.* Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2006. – С. 46.

УДК 371:316.485.6

Почекаева Ирина Сергеевна

доцент кафедры английского языка

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: pochekaeva@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Irina S. Pochekaeva

Associate Professor of English

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: pochekaeva@yandex.ru*

TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF TRAINING THE CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF THE SENIOR PUPILS

Аннотация. В статье представлена технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников. Выделены этапы данной технологии, описаны методы и формы работы, направленные на воспитание конфликтологической культуры старших школьников.

Ключевые слова: конфликт; конфликтологическая культура; технология воспитания конфликтологической культуры; этапы воспитания конфликтологической культуры.

Abstract. The article presents the technology of constructive interpersonal conflict resolution in senior high school. The author identifies the stages of the technology and describes the methods and forms of work aimed at the development of co-operative conflict resolution culture.

Key words: conflict; co-operative conflict resolution culture; stages of the co-operative conflict resolution culture development.

Проблема конфликта в системе общеобразовательной школы активно изучается педагогикой. Культура и связанные с ней явления также занимают важные позиции в этой области знания. Интерес исследователей к данным феноменам создал условия для появления большого количества родственных понятий, например, таких как: «конфликтологическая готовность», «конфликтологическая компетентность», «конфликтная компетенция», «конфликтологическая грамотность». На наш взгляд, недостаточно изученным остаётся вопрос о конфликтологической культуре старшеклассников. Данное



понятие рассматривается нами как *интегральное личностное образование старшеклассника, возрастные особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере – осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты; осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной – осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в поведенческой – умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов.* Период обучения в старших классах является благоприятным в отношении обучения конструктивным способам разрешения конфликтов и, следовательно, формирования конфликтологической культуры как интегрального качества личности.

Поскольку технологический подход открывает новые возможности для решения большого количества педагогических задач [5, с. 47–48], нами была сконструирована *технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.* Принципами создания данной технологии являются:

- принцип учета возрастных особенностей ранней юности;
- принцип обеспечения социальной, биологической, интеллектуальной, психофизиологической, духовно-нравственной безопасности школьника;
- принцип гуманизации воспитательного процесса;
- принцип реализации личностного потенциала;
- принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением.

Реализация принципов обеспечивает эффективность применения технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте.

Разработанная по обобщённой схеме проекта технологии В.П. Беспалько [1], технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников включает пять этапов, которые имеют определённое содержание, соответствующие методы и формы. Реализация того или иного этапа способствует переходу конфликтологической культуры старшеклассника, как интегрального личностного образования, на качественно новый уровень.

Было выделено пять этапов процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников:

- «демонстрационный» – предъявление образцов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов;
- «ритуальный» – формирование умений и навыков предупреждать и конструктивно разрешать конфликты;
- «стереотипный» – создание воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление у старшеклассников навыков по предупреждению и разрешению конфликтов;
- «осознанный выбор» – осознание старшеклассниками социальной и личностной значимости предупреждения и разрешения конфликтов;

– «самоактуализация» – самостоятельное конструктивное разрешение межличностных конфликтов старшеклассниками.

На первом (демонстрационном) этапе необходимо дать соответствующие образцы, которые воздействовали бы на созерцание, чувства и поведение старшеклассников. Это обеспечивается средствами массовой информации, средствами искусства, личным примером значимых для учащихся персоналий.

На данном этапе широко применяются методы, направленные на формирование рационального компонента конфликтологической культуры: метод убеждения, разъяснения, примера, диспут. Все вышеперечисленные методы способствуют формированию представлений о том, как необходимо вести себя по отношению к оппоненту, каким образом следует выстраивать диалог с противоположной стороной, как объяснять и разъяснять свою позицию.

Поведенческий компонент конфликтологической культуры формируется на данном этапе при помощи метода упражнения. Упражнения на конструктивное разрешение конфликтов могут быть систематизированы и организованы в форме конфликтологических тренингов. Основную часть этих тренингов составляет обучение конструктивному взаимодействию, т.е. межличностному общению. Важная роль на данном этапе также принадлежит методу воспитывающих ситуаций и психотехническим упражнениям. Метод воспитывающих ситуаций заключается в целенаправленном моделировании в игровой форме конфликтных ситуаций. Он способствует усвоению приёмов разрешения конфликтов и повышает саморефлексию старшеклассников. Метод поручения дает школьнику возможность на практике применить полученные знания, самостоятельно выбрать ту или иную стратегию поведения. Метод поощрения призван закрепить положительные навыки и привычки, пробудить и поддержать положительные переживания старшеклассников, вызванные успешными попытками конструктивно разрешить тот или иной конфликт. На данном этапе процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников обеспечивается соблюдение нравственных норм, когда из среды заимствуются внешние проявления конструктивного поведения в конфликте.

На втором (ритуальном) этапе воспитания конфликтологической культуры старшеклассников необходимо формирование привычных умений и навыков, которые лежат в основе конструктивного разрешения конфликтов. Для этого важно создать условия для воспроизведения поведенческих образцов в опыте старшеклассника. Профессиональное применение моделирующих технологий и тренингов способствует качественному изменению уровня конфликтологической культуры старшеклассников. Психотехнические упражнения позволяют ученикам овладеть техниками активного слушания оппонента, быстрого отдыха и расслабления, сменой эмоциональных состояний через волевые усилия [3].



Данный этап воспитания выводит школьника на второй уровень сформированности качества, который характеризуется привычным воспроизведением поведенческих образцов конструктивного разрешения конфликтов.

Третий (стереотипный) этап, назначение которого заключается в закреплении навыков по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов, предполагает формирование у школьников привычки творчески и конструктивно подходить к разрешению межличностных конфликтов. На данном этапе в процессе многократного обсуждения, разыгрывания, анализа различных конфликтных ситуаций у старшеклассников вырабатывается потребность в позитивном разрешении противоречий. Важную роль при этом играет у школьников чувство удовлетворения от совершения ценного, общественно значимого действия. Происходит углубление осознания старшеклассниками социальной и личностной значимости умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

На третьем этапе воспитательного процесса учащиеся подробнее знакомятся с прямыми и косвенными методами урегулирования конфликтов. К прямым методам разрешения конфликта относятся методы убеждения, переговоров без участия и с участием посредников, групповой дискуссии, принуждения и развода конфликтующих [6, с. 120–121]. Косвенными методами разрешения конфликта являются: метод «выхода чувств», метод принудительного слушания оппонента, метод обмера позиций, метод расширения духовного горизонта спорящих [2]. Особого внимания заслуживает метод положительного отношения к личности. Суть его заключается в том, что конфликтующий, вне зависимости от того, прав он или нет, всегда заслуживает сочувствия. Необходимо дать положительную характеристику его личным качествам, увидеть в нём сотрудника по разрешению противоречия.

Большие возможности в плане воспитания конфликтологической культуры на данном этапе предоставляет такой метод, как моделирование конфликтной ситуации. Проигрывание различных ролей в той или иной смоделированной конфликтной ситуации позволяет учащимся тренироваться в использовании полученных знаний на практике, осознавать ошибки своего типичного поведения в сложной межличностной ситуации, упражняться в контроле своих чувств и эмоций. Ознакомление старшеклассников с как можно большим количеством методов разрешения конфликтов повышает вероятность конструктивного разрешения противоречий. Организация процесса воспитания на данном этапе обеспечивает привычное соблюдение моральных норм, которые обусловлены нравственными мотивами.

Четвертый этап (осознанный выбор) определен с учетом того, что старшекласснику необходимо усвоить содержание человеческой культуры. Объем информации об окружающем мире дает возможность узнать многообразие культур, стилей и образа жизни. Такая интеграция индивида в мировую цивилизацию делает его более свободным в выборе той или иной

формы поведения в конфликтной ситуации. Приходит осознание того, что конфликт – это не только форма существования противоречия, но и условие для его разрешения посредством выбора. На этапе осознанного выбора школьник осознает, что избегание выбора не помогает избежать ответственности. Более того, избежавшись от конфликта, связанного с необходимостью свободно выбирать и нести ответственность за свой выбор, старшеклассник попадает в конфликт, связанный с его тотальной зависимостью от выбора других. На данном этапе целесообразно использовать такие формы воспитания, как *КТД, тренинг, дискуссия, индивидуальная беседа, а также методы моделирования конфликтных ситуаций и проект*. Особенно эффективной формой работы является организация коллективных творческих дел (КТД). Выполнение определенной функции каждым членом коллектива способствует регуляции поведения старшеклассников в соответствии с требованиями совместной деятельности. Развивается умение учитывать интересы и желания других людей, раскрывается творческий потенциал учащихся. Происходит осознание важности личного вклада в общее дело, формируется чувство ответственности.

Данный этап позволяет школьнику активно использовать имеющиеся конфликтологические знания для прогнозирования, предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов и успешно устанавливать позитивные эмоциональные связи с оппонентом.

Пятый этап – этап самоактуализации предполагает помощь старшекласснику в разработке индивидуальной программы самосовершенствования его личности, куда включаются технологии самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, аутотренинга и т.д. [4]. Метод самоанализа стимулирует интерес старшеклассника к самому себе. Анализируя свое эмоциональное состояние и поведение в конфликте, старшеклассники получают информацию о типичных ошибках при разрешении конфликта, продумывают способы регулирования своих эмоций, определяют направление дальнейшей работы над собой на пути воспитания конфликтологической культуры. Данный метод укрепляет главенство разума над эмоциями и инстинктами в поведении.

Самоконтроль предполагает постоянное внутреннее наблюдение за собой с позиций нравственного отношения к людям. Данный метод укрепляет волю и дух школьников, обеспечивает выбор поступков по внутренне одобряемым убеждениям.

В соответствии с самостоятельно поставленными целями и задачами школьник овладевает соответствующими приемами и средствами, организует творческую преобразовательную деятельность по отношению к себе, реализует свои возможности по воспитанию оптимального уровня конфликтологической культуры.

Предложенная технология учитывает этапы процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, предусматривающие методы и формы обучения школьников способам урегулирования конфликтов,



которые выводят старшеклассников на тот или иной уровень конфликтологической культуры. Технология данного процесса в ее современном научно-этическом осмыслении обеспечивает процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как его движение от внешней организации к превращению конфликтологической культуры как интегрального личностного образования во внутренний стимул, реализующий ценностное отношение к человеку.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
3. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
4. Рогожникова Р.А. Дисциплинированность личности. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000. – 216 с.

УДК 378:004(07)

Стрельцов Роман Вячеславович

кандидат педагогических наук, начальник Военной автомобильной инспекции

*Воинская часть внутренних войск МВД России, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: streltsov86@rambler.ru***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ
ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ
И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ****Roman V. Streltsov**

candidate of pedagogical sciences, Chief of Military Automobile Inspection

*Military unit, Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs
of Russian Federation, St. Petersburg, Russia, e-mail: streltsov86@rambler.ru***THEORETICAL BASIS OF CONTINUOUS TRAINING OFFICER'S
IN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY**

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы, связанные с непрерывной подготовкой офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий, представлены педагогические технологии, обеспечивающие качественную подготовку офицерского состава по данному направлению.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; военнослужащий; непрерывная подготовка; обучение; педагогические технологии; профессиональная деятельность; образовательный процесс.

Abstract. This article discusses issues related to the continuous training of officers in the field of information and communication technologies, presented educational technology, providing high-quality training officers.

Key words: information and communications technologies; continuous training; education; educational technology; professional activity; the educational process.

Процесс непрерывной подготовки офицерского состава, ориентированный на подготовку военнослужащих к освоению информационных и коммуникационных технологий, реализуется при помощи освоения педагогических технологий. Педагогические технологии – это процесс, заключающийся в реализации последовательных педагогических



процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему.

Переработку информации обеспечивают информационные технологии. В вузовском и послевузовском образовании широко используется компьютерная и другая информационная техника. Оснащение военного вуза новыми аппаратными и программными средствами способствуют расширению возможностей визуализации представляемой учебной информации. Технологии декларативного типа ориентированы на предоставление и проверку знаний в виде фрагментов информации. Технологии процедурного типа строятся на основе различных моделей, которые позволяют в ходе учебного процесса получать знания в конкретной изучаемой предметной области. Программированное обучение предполагает получение определенных модулей информации в определенной последовательности. Усвоение контролируется в заданных узлах. Для систем характерны такие особенности, как адаптация к знаниям, учет особенностей обучаемых, выбор оптимального учебного воздействия, выявление причин ошибок [4].

Успех использования инновационных средств в учебном процессе зависит от внедрения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Педагогическое мастерство преподавателя в организации учебной работы выступает как устойчивая система, обеспечивающая высокий уровень развития личности в процессе его взаимодействия с педагогом. Учебный процесс должен происходить как культурный процесс, способный вызвать потребности к общению. Этому будет способствовать последовательность изучения материала, определение в нем главного, выполнение практического задания на ЭВМ, которое дается с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовки военнослужащего. Информационно-коммуникативные технологии формируют способность офицера ориентироваться в разнообразных массивах информации, а также воспитывают информационную культуру усвоения информации в процессе субъект-субъектного взаимодействия [5].

Целенаправленное управление процессом подготовки в области информационных и коммуникационных технологий обеспечивает воспитательная деятельность в форме информационно-воспитательной работы.

Информатизация обучения способствует повышению уровня подготовки офицеров за счет совершенствования технологий обучения. Создание профессионально ориентированной среды способствует развитию взаимодействия в системе «обучаемый – преподаватель».

Одним из компонентов непрерывной подготовки офицерского состава к освоению информационных и коммуникационных технологий может выступать использование технологии модульного обучения, так как разработка модулей позволит «уплотнить» учебную информацию и представить ее блоками. В результате «технологизации» обучения учебный процесс в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя, так как содержание обучения представляется в законченных,

самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению. Ориентировочная основа действий и средств контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности дает определенную гарантию эффективности обучения, несмотря на то что диалоговая функция обучения, сотрудничество в полном объеме не реализуются.

Современное состояние информатизации непрерывного образования в области информационных и коммуникационных технологий, подготовка офицерского состава в условиях массовой глобализации общества позволяют раскрыть закономерности данного процесса, определить его сущность, а также разработать понятийный аппарат [1].

В настоящее время имеют место информатизация общества, изменения информационных и коммуникационных технологий, проблемы в теоретических вопросах информатики как основы информационных и коммуникационных технологий, философские проблемы информатики и информатизации, накопление знаний, понимание роли информации в жизнедеятельности войск и военнослужащего в частности, знание основных трактовок информации и ее влияние на формирование современного общества, знание вопросов информационной безопасности системы и основные положений правовой информатики и др. Вышеизложенное позволяет определить содержание непрерывной подготовки офицерского состава как необходимость в теоретических основах информатизации образования, которая может быть инвариантной. Подготовка в области ИКТ является обязательной для высококвалифицированного военного специалиста. Послевузовский этап непрерывной подготовки офицерского состава должен присутствовать в качестве инвариантной части в связи с постоянным развитием теоретической базы информатизации (для соответствия и опережения уровня развития), а также в связи с тем, что в настоящее время лишь незначительная часть офицеров имеет соответствующую вузовскую подготовку. Именно теоретическая подготовка даст возможность военнослужащему ориентироваться и применять полученные знания в постоянно изменяющейся ситуации, в особенности в условиях применения средств информационных и коммуникационных технологий [6].

Целью непрерывной подготовки офицерского состава является формирование и развитие знаний, умений, навыков в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в повседневной деятельности и при выполнении служебно-боевых задач в условиях информатизации войск, массовых глобальных коммуникаций; направленность на непрерывное образование; удовлетворение потребностей военнослужащего в получении образования в аспекте реализации возможностей ИКТ в служебно-профессиональной деятельности [2].

Непрерывная подготовка офицерского состава в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в служебно-



профессиональной деятельности должна представлять собой сочетание теоретических и практических компонентов, может выступать как базисный курс, включающий вариативную и инвариантную часть, а также дополнительную подготовку. Профессиональная переподготовка офицерского состава и повышение квалификации может проводиться в несколько этапов.

Например, подготовка, обеспечивающая обучение в соответствии с основными требованиями к дополнительной переподготовке военнослужащего в области ИКТ. Продолжительность обучения определяется уровнем базового образования, но не может длиться менее полугода [3].

Таким образом, современные образовательные технологии должны иметь гуманитарные основания, которые обеспечивают акцент на обучаем как субъекте познания. Они создают условия, стимулирующие активность офицеров в развитии собственного творческого потенциала, что, безусловно, способствует успешному овладению процессом их подготовки в области информационных и коммуникационных технологий.

Список литературы

1. *Козлов О.А.* Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. – М.: МО РФ, 2002.
2. *Лавина Т.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе педвуза // Ученый совет. – 2005. – № 5. – С. 41–44.
3. Модернизация общего образования: технологии образовательной деятельности: кн. для учителя / под общ. ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Береста, 2002.
4. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвест, 2000.
5. *Рогожникова Р.А.* Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника. – Пермь, 1996. – 165 с.
6. *Стрельцов Р.В.* Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к воспитанию у личного состава конфликтологической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева]. – Пермь, 2013. – 194 с.

УДК 159.922.736:37.018.2

Трегубова Ольга Геннадьевна
заместитель директора по НМР

*Средняя общеобразовательная школа № 132, Пермь, Россия,
e-mail: s132tregubova@rambler.ru*

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Olga G. Tregubova
Deputy Director for scientific-methodical work

Secondary school №132, Perm, Russia, e-mail: s132tregubova@rambler.ru

AGE PECULIARITIES OF TEENAGERS AS A FACTOR OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PERSONALITY

Аннотация. В данной статье рассмотрены возрастные особенности младших подростков как фактор формирования экологической культуры личности. Проанализированы особенности индивидуально-возрастного развития младших подростков. Выявлена и обоснована необходимость воспитания у школьников экологической культуры начиная с младшего подросткового периода как оптимального возраста для данного процесса.

Ключевые слова: возрастные особенности; младший подросток; воспитание; экологическая культура.

Abstract. This article describes the age peculiarities of teenagers as a factor of formation of ecological culture of personality. Analyzed individually-age development of teenagers. Identified and justified the necessity of training students of ecological culture with younger teenage years as the optimal age for this process.

Key words: age peculiarities; younger teen; education; ecological culture.

При анализе проблемы воспитания экологической культуры школьников мы пришли к выводу, что подростковый период – это оптимальный возраст для процесса воспитания у школьников экологической культуры. Это особая возрастная группа, для которой учебная деятельность перестает быть ведущей. Значимость приобретают отношения со сверстниками и взрослыми. Происходит поиск, переопределение своего места и переоценка ценностей, связанная со сменой ведущей деятельности. Активность подростка, его стремление к общественно значимой деятельности служат основой для овладения научными знаниями, формирования практических умений и навыков



природоохранительного характера. При этом подростки еще слабо представляют себе последствия «разрушительных действий», нередко не предвидят, к чему может привести поступок, совершенный из любопытства или озорства, что создает определенные трудности в воспитании экологической культуры школьника.

Переход к периоду младшего подросткового возраста сопровождается резкой ломкой психики, получивший название «подросткового кризиса», когда учебная деятельность перестает оказывать то влияние на развитие, которое она оказывала в предыдущий период, а ведущей деятельностью становится общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину – интимно-личное общение).

Оригинальную концепцию возрастного подхода разработала Л.И. Божович [1], которая опиралась на введенное Л.С. Выготским понятие о социальной ситуации развития. Фундаментальным является сформированный ею тезис о том, что подлинно возрастной подход предполагает не только учет тех свойств, которые ярко проявляются на данном возрастном этапе, но и опору на те особенности, которые еще не полностью проявились на данной ступени развития. С точки зрения Л.И. Божович, возрастной подход – это воспитание ребенка с учетом перспектив его развития. Таким образом, индивидуально-возрастные особенности младших подростков, по ее мнению, обусловлены:

- 1) особенностями биологического развития организма;
- 2) культурно-исторической средой как сферой их роста и развития;
- 3) условиями обучения и воспитания;
- 4) резервами индивидуального развития. Причем процесс развития индивидуально-возрастных особенностей носит поступательный характер.

Индивидуально-возрастное развитие характеризуется необратимостью процессов. На каждом новом витке развития реализуются результаты предыдущего этапа. Изучение индивидуально-возрастных особенностей детей необходимо для выявления резервов развития младших подростков. Знание и использование их в педагогической практике, особенно с целью воспитания экологической культуры, – залог более успешного обучения и экологического воспитания детей.

Ученые-психологи акцентируют внимание на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач младшего подросткового возраста «пространств», поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться [6]. Это объясняется тем, что младший подростковый период – важный и трудный этап в жизни человека, время выборов, которое во многом определяет всю последующую жизнь.

В этом возрасте отмечается нарастание трудностей в общении, в частности, появление скрытности, негативизма, конфликтности, эмоциональной неуравновешенности, отстаивания своих прав при нежелании выполнять элементарные обязанности. И в то же время сами подростки говорят о непонимании их взрослыми, страдают от одиночества, но к нему стремятся. Мечтают выговориться, но охраняют свой внутренний мир от вторжения [1].

Для подростка важно принятие как самого себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п.

Однако известно, что в подростковом возрасте частично разрушается именно личностная целостность за счёт быстрых качественных изменений в телесном облике, сексуальном развитии, мышлении и т. п. Эти изменения могут сопровождаться снижением самооценки, нарушением телесного самовосприятия, некоторым повышением тревожности. Для младшего подростка характерен резкий рост рефлексии (отражение внутреннего состояния чувств). Одним из важнейших условий для этого является удовлетворение потребности в самораскрытии. Новообразованием именно этого периода является личностное самоопределение – умение младшего подростка сделать выбор и нести за него ответственность. Собственный выбор – гарантия того, что младший подросток будет следовать ему и не спасует при первой же трудности. Начинается интенсивная дифференциация значимой деятельности – от учения и общественных деяний до бродяжничества и мелких антисоциальных действий [5]. Внутренним критерием дифференциации, считает И.Д. Демакова, является поиск деятельности, где ребенок успешен, а если не успешен, то свободен, а значит и самостоятелен. Привлекательны в этот период разнообразие и эмоциональность в совместной деятельности, создающей возможности самоутверждения, признания в глазах сверстников и группы. Инициирование процессов самопознания с привлечением игровых и практических форм деятельности позволяет сформировать у подростков экологически ценное отношение к природе, дав толчок к нравственному самосовершенствованию.

Важным критерием уровня сформированности экологической культуры младших подростков являются отношения. В.А. Ясвин [9] считает, что отношение ребенка к миру природы динамично. В младшем подростковом возрасте доминирует поступочный компонент субъектно-непрагматического типа отношения: подростка манит любая социально значимая деятельность, он готов охранять природу, взаимодействовать с ней, не ища только выгоды. Подростковый кризис знаменуется и кризисом субъективного отношения к природе – резко выходит на первый план практический объектно-прагматический тип [9].

Отношение к явлениям и событиям жизни у младших подростков весьма избирательное. Так, и экологические проблемы воспринимаются ими отстраненно, поскольку они не чувствуют за собой вины в доведении окружающей среды до кризисного состояния. Основную причину неблагополучия в экологической обстановке дети видят в социально-экономической политике государства. Они обнаруживают неверие в свои собственные силы и возможности [4]. Но даже если пока мы бессильны существенно помочь природе, переломить равнодушное отношение к ней, успевшее «схватиться», укрепнута за десятилетия, задача (и родителей тоже) заключается в том, чтобы возродить в растущем человеке чувство благоговейного отношения к живому и неживому, ко всей природе. Воспитанием человеческой потребности быть с природой чутким и любящим, чтобы чувствовать ответное расположение, можно достичь многого, особенно у младших подростков. Впечатления, полученные в детстве от общения с природой, необыкновенно остры, они оставляют след на всю жизнь.



Своеобразие младшего подросткового периода заключается в том, что школьники начинают осознавать не только свою личность, но и природу, окружающую социальную среду как объекты отношения и существования.

Создаются условия для возникновения и развития сознательного взаимодействия с природой. Овладение началами знаний о природе и обществе, непосредственное и опосредованное восприятие красоты, хрупкости, беззащитности явлений реального мира от человека расширяет возможность для понимания остроты современных экологических проблем. Младшие подростки готовы к экологически созидательной деятельности, они восприимчивы к экологическому воспитанию, считают ученые-исследователи И.Д. Демакова, И.Н. Пономарева, Е.Н. Дзятковская, В.Ю. Львова, И.А. Самарина и др.

Подростковый возраст традиционно называют переходным, трудным, критическим. Л.С. Выготский считал, что психологическая природа кризиса кроется в возникновении самосознания. Это порождает стремление к самоутверждению, самовыражению, самовоспитанию. Нет сомнения, что адекватными методами воспитательной работы в подобных условиях становятся методы, инициирующие самоанализ, самокритику, самоконтроль, самоограничение, самонаказание.

Главный стимул любой деятельности, организуемой воспитателем, – ее результативность. Младший подросток стремится к немедленному результату, и этот результат – источник новых потребностей, стимул новых стремлений к деятельности. Поэтому так важно предвидеть результат будущей деятельности и обсудить его с учащимся. Например, путешествия на природу всей семьей должны обогащать ощущения и восприятия младшего подростка. Все, о чем дети узнали, что увидели, что поразило их воображение, можно зафиксировать в фотографиях, рассказе, написанном после прогулки, экскурсии. В этом могут и должны помочь родители. Общение с природой является психологическим гарантом таких качеств, как благородство, сострадание, милосердие. Нельзя воспитывать лучшие качества человека (и одно из них – гуманизм), не прививая любви к природе, к живым существам. Следовательно, экологическое воспитание неразрывно связано с проблемой становления личностной позиции каждого школьника. Формирование отношения ребенка к природе как к самостоятельной ценности является основой его экологической культуры.

Ученые отмечают специфические особенности деятельности подростков: «авторскую направленность продуктивной деятельности» (К.Н. Поливанова); «поиск новых видов социальной активности» (Д.И. Фельдштейн); «ведущую деятельность подростка – в становлении новых способов социального взаимодействия со взрослыми»; «ведущую деятельность подростка как общественно значимую деятельность» (В.В. Давыдов); «ведущую деятельность подростка как интимно-личностное общение» (Д.Б. Эльконин).

Знание о своей личности, ее оценка и положительная эмоциональная поддержка близких друзей и значимых взрослых для подростков имеет первостепенное значение. В то же время им присуща крайняя неуверенность в своих силах, сопровождающаяся состоянием тревожности и беспокойства.

Бравада, агрессия, вандализм – способы произвести впечатление на окружающих, желание «казаться», а не быть «крутым». Выражение эмоций у младших подростков – бурное и непосредственное, они часто не могут сдерживать радость, гнев, агрессию.

Экологическое понимание природы возникает в результате постоянного общения подростка с ней, обобщения впечатлений от общения с природой. Формирование экологического сознания начинается с природных объектов, входящих в систему личностных ценностей. В число таких ценностей чаще всего входят домашние животные. О своих и не только своих питомцах и любимцах дети готовы говорить бесконечно. Рассказывая о животном, ребёнок раскрывается, позволяя другим «заглянуть» в свой внутренний мир. Любовь к животным – положительное, жизнелюбивое чувство, из которого рождаются многие важнейшие свойства личности – справедливость и великодушное отношение к слабому. К сожалению, все чаще и чаще приходится встречаться с проявлениями варварства по отношению к природе, животным. Задача педагога так организовать занятия, чтобы на волне возникшего эмоционального состояния учащиеся совершали конкретные дела и поступки, направленные на решение выявленной проблемы.

Эмоциональная сфера младшего подростка характеризуется большой яркостью, силой, устойчивостью. Для детей данного возраста в общении с природой на первый план выступает эмоциональное отношение к ней. И если это отношение не закрепить, то, становясь старше, они начинают относиться к природной красоте как к привычному для них явлению.

А.С. Никифоров в своей книге «Эмоции в нашей жизни» писал: «Пусть ребенку будет жаль растоптать цветок, пусть он знает чувство жалости к беззащитному зверю, к слабому, больному. Все это не слюнтяйство, а человечность» [7]. Наконец, важная функция эмоций в нравственной жизни состоит в том, что с помощью эмоций человек способен воспринимать и различать явления добра и зла, улавливать внутреннее состояние другого человека, давать интуитивную оценку происходящим событиям, отдельным лицам и их поступкам и действиям.

Учащиеся встречают в природе удивительную гармонию красок и форм, видят в ней идеал совершенства. Создаются условия для возникновения и развития сознательного взаимодействия с природой. Подростки начинают осознавать не только свою личность, но и природу, окружающую социальную среду как объекты отношения и существования. Для младших подростков близость к природе, понимание природы должно быть самой жизнью, радостью, большой долей возможного счастья. Без принятия природы как ценности всякая деятельность по отношению к ней, проявление любой потребности будет носить обыденно-утилитарный характер. Важно предупредить возникновение подобного отношения к природе, иначе, сформировавшись и закрепившись, оно перейдет в убеждения и поведение социально неприемлемые и даже угрожающие существованию конкретных природных объектов.

У школьников данного возраста, особенно у девочек, ярко выражено нравственно-эмоциональное отношение к природе: «природа – самое



прекрасное», «это самое необходимое, нужное человеку», «от природы зависит настроение человека», «прелесть природы – ее нельзя губить» [2].

В этом возрасте усиливаются патриотические мотивы: «Родина – это прежде всего родная природа», «мой вклад в охрану природы будет помощью Родине». Забота о природе родного края у младших подростков проявляется в конкретных делах. Они нередко выступают с инициативой вычистить речку, лес или пруд, озеленить двор. С одной стороны, этот период характеризуется снижением учебной мотивации, что объясняется возросшим интересом к окружающему миру, лежащему за пределами школы, с другой – именно этот период является сензитивным для формирования новых зрелых форм учебной мотивации.

Познавательные процессы, развивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями. Эмоции выделяют в познавательном образе цели и побуждают к соответствующим действиям. Эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим, к прошлым или к прогнозируемым ситуациям, к себе или выполняемым видам деятельности. Решая вопросы воспитания экологической культуры у младших подростков, необходимо, чтобы учащиеся могли не только различать, но и проявлять в процессе деятельности сочувствие, сопереживание и содействие, так как они усиливают эмоции и являются достаточно сильным фактором развития их личности. В этой связи важно, чтобы вся окружающая учащихся обстановка была оптимистичной, уважительной и жизнеутверждающей, сообразной особенностям возраста.

В младшем подростковом возрасте наблюдается своеобразный пик любознательности: у младших подростков исследовательская активность в форме постановки вопросов выражена сильнее, чем у младших школьников. Происходит расширение познавательных интересов. Активно начинают развиваться творческие способности. Однако их интересы еще неустойчивы и разноплановы. Для младших подростков характерно стремление к новизне. Изменения в когнитивной сфере влияют на их отношение к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Но лишь у незначительного числа учащихся интересы перерастают в стойкие увлечения, которые затем развиваются в старших классах.

Подростки мало читают. Особенно плохо дела обстоят с чтением классической литературы, а в современной литературе для младших подростков описание природы встречается чрезвычайно редко. У большинства подростков перед глазами просто нет культурного образца – примера восторженного упоения, любования природой. Имеет место своего рода деромантизация отношения к природе, снижается её статус как источника высоких чувств, вдохновения. Всё меньше людей готовы в восхищении застыть перед тайной, красотой, целесообразностью мироздания. На жаргоне самих современных подростков «природа нас не торкает, не вставляет». Пафос исследователя природы, знатока, защитника практически «вытравлен» из сознания подростков (о романтизации). Разговоры о том, чтобы «посвятить жизнь исследованию

природы», вызывают у значительного числа современных подростков снисходительную ухмылку. Не радует перспектива жить вдали от цивилизации.

На наш взгляд, школа должна способствовать эффективному психосоциальному развитию учащихся через создание специальных условий, ведущим из которых является активное общение с природой (ее изучение). При этом младшим подросткам необходимо обеспечить возможность выбора того или иного вида изучения природы. Для них пространство выбора необходимо для решения задач экологического образования, имеющих прежде всего личностный смысл. Важно, чтобы у школьников формировался опыт выбора и принятия решений по поводу своей образовательной деятельности на основе выявления и оформления своих интересов и склонностей, появился опыт самостоятельной их реализации в социальном пространстве (за стенами школы).

Эффективная социализация может быть осуществлена через включение младших подростков в природоохранную деятельность, краеведческую и т.д., но главное – это ощущение учеником реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности – дело, полезное для людей, для общества. Мотив природоохранной деятельности младшего подростка – быть лично ответственным, самостоятельным. Главное для данного возраста – получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда – направленность на действия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 11–13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной значимой роли.

Вместе с тем подростки еще слабо представляют себе последствия воздействия человека на природу, нередко не предвидят, к чему может привести поступок, совершенный из любопытства или озорства. Это создает определенные трудности в развитии и укреплении экологической культуры подростков. В то же время их активность и стремление к деятельности служат основой для овладения научными знаниями, формирования практических умений и навыков природоохранительного характера.

Представления о собственных возможностях, интересах составляют основу самооценки школьников этого возраста, являются предметом их гордости, служат основой для чувства собственного достоинства. Однако подросток еще не самостоятелен в определении своих критериев самооценки. Для ее развития важно сформировать у детей умение правильно, по объективным критериям оценивать свой успех или неудачу. Важно обучить их анализу собственных успехов и неудач, сформировать у них адекватные критерии.

Овладевая системой взаимодействия с миром природы, осваивая и применяя в поведении правила и нормы взаимодействия с природными объектами, младший подросток приобретает элементы экологической образованности.

Таким образом, становление экологической культуры означает, что выработанные обществом нормы взаимоотношений с природой



и необходимость следования им в собственном поведении приобретают ценность для школьника. Это происходит в том случае, если он не просто познает правила взаимодействия с природой, а осознает их необходимость на основе системы знаний, которая имеет статус убеждений, и переживает значимость их соблюдения, принимает их как личностно значимые. Знания о мире, их эмоциональная оценка приводят к разнообразным действиям и поступкам, выраженным в определенном уровне сформированности структуры отношения. Отношение школьника к природе как к самостоятельной ценности является основой его экологической культуры. Она возникает как новое психическое образование и предполагает наличие у младших подростков экологических знаний, эмоционального принятия и способности находить экологически правильные решения.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – 345 с.
2. В мире подростка / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Медицина, 1980. – 296 с.
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967. – 325 с.
4. Воспитание экологической культуры школьника [Электронный ресурс]. – URL: http://www.pomochnik-vsem.ru/load/publikacii_pedagogov/ehkologija/statja_vospitanie_ehkologicheskoy_kultury_shkolnika/46-1-0-33121 (дата обращения: 13.03.2014).
5. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.А. Колесников, Н.И. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванов; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
6. *Львова В.Ю.* Формирование экологической культуры у подростков в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 1998. – 240 с.
7. *Никифоров А.С.* Эмоции в нашей жизни. – М.: Сов. Россия, 1974. – 272 с.
8. *Трегубова О.Г., Рогожникова Р.А.* Эколого-образовательные проекты во внеурочной деятельности как фактор социализации младших подростков // Инновации в образовании. – 2012. – № 7. – С. 92–100.
9. *Ясвин В.А.* История и психология формирования экологической культуры. – М.: Наука, 1999.

УДК 371.8:004(07)

Тютина Гульсина Гелусовна
аспирант кафедры педагогики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, pedagog@pspu.ru*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Gulsina G. Tyutina
postgraduate student of the Department of Pedagogy

Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia, pedagog@pspu.ru

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INVOLVEMENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON THE BASIS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Аннотация. В статье представлено исследование по развитию социальной активности младших подростков средствами информационно-коммуникационных технологий, отражен опыт воспитательной деятельности по формированию у школьников социальности как интегративного нравственного качества личности. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе образовательных и культурных учреждений города Александровска Пермского края. Результаты исследования выявили позитивную динамику в воспитании данного личностного качества.

Ключевые слова: научное направление; социальная активность; внеурочная воспитательная деятельность; социальность как интегративное нравственное качество личности; проект; коллективное творческое дело; цифровые ресурсы.

Abstract. Research on development of social activity of younger teenagers by means of information and communication technologies is reflected in article, experience of educational activities for formation at school students of a sociality, as integrative moral quality of the personality is reflected. Skilled and experimental work was carried out on the basis of educational and cultural city institutions of Aleksandrovsk of Perm Krai. Results of research revealed positive dynamics in education of this personal quality.



Key words: scientific direction; social activity; extracurricular educational activities; sociality as integrative moral quality of the personality; project; collective creative business; digital resources.

Демократизация российского общества, включение России в систему рыночных отношений предполагает формирование способности граждан к решению возникающих проблем, проявлению инициативы и ответственности за свои поступки. Преобразования в России предопределяют становление личности, одной из важнейших характеристик которой является активность в освоении социальной действительности.

Актуальность исследования проблемы развития социальной активности подростков во внеурочной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий обусловлена необходимостью формирования у школьников полноценного опыта решения познавательных, коммуникативных, нравственных задач и сложностью процесса личностного саморазвития учащихся.

Воспитание в школе – это не специальные мероприятия. Как подчеркивается в Примерной программе воспитания и социализации обучающихся, «подход, при котором воспитание сведено к проведению мероприятий и фактически отделено от содержания деятельности ребенка в школе, в семье, в группе сверстников, в обществе, от его социального и информационного окружения, усиливает объективно существующую в современной культуре тенденцию к изоляции детской субкультуры от мира не только взрослых, но и от старшего поколения детей и молодежи. Это приводит к еще большему нарушению механизмов трансляции культурного и социального опыта, разрыву связей между поколениями, атомизации личности, снижению ее жизненного потенциала, росту неуверенности в собственных силах, падению доверия к другим людям, обществу, государству, миру, самой жизни».

Сегодня становится очевидным, что только активная личность, способная успешно функционировать во всех сферах жизнедеятельности, может взять на себя ответственность за собственное будущее и будущее своей страны.

В связи с этим перед школой стоит нелегкая задача воспитания у школьников социальности как интегративного нравственного качества личности. Данная задача эффективно решается на основе информационно-коммуникационных технологий, ибо данные технологии существенно обогащают воспитательную среду.

Поиском и анализом оптимальных путей и способов внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогическую науку и сферу образования занимаются как ученые: психологи, педагоги, методисты, специалисты в области информатики и вычислительной техники, так и практико-ориентированные работники системы образования

(Б.С. Гершунский, В.Г. Житомирский, Ю.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Г.В. Рубина, Ю.А. Первин и др.).

Вопросу изучения психолого-педагогических основ использования ИКТ в учебном процессе посвящено не меньшее количество исследований (Р. Вильямс, К. Клейман, С. Пейперт, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Т.В. Минькович, И.В. Левченко, Г.Л. Луканин, И.В. Роберт и др.).

Ученые доказали, что ИКТ способны обеспечить индивидуализацию обучения, воспитания, адаптацию к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации, использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д.

Так, например, В.П. Беспалько отмечает: «Чем разнообразнее школьная среда, тем эффективнее процесс обучения с учётом индивидуальных возможностей каждого ученика, его интересов, склонностей, субъективного опыта, накопленного в обучении и реальной жизни» [1].

В современной школе необходимо объединение усилий всех общественных и гражданских институтов, создание партнерских отношений между семьей и школой. Только в этом случае электронные образовательные ресурсы смогут принципиально (по целевому основанию) изменить воспитательную деятельность.

Опытно-экспериментальная работа по воспитанию у младших подростков социальности как интегративного нравственного качества осуществляется на базе образовательных и культурных учреждений г. Александровска Пермского края: МБОУ «СОШ № 6», МБОУ «БСОШ № 1», ДОУ «Станция детского технического творчества детей и юношества», Центра социально-психологической помощи детям, подросткам и молодежи, Александровской центральной городской библиотеки, Городского центра детского и юношеского туризма и экскурсий «Кальцит», городского музея. В исследовании участвовали учащиеся общеобразовательных школ № 1 и 6 г. Александровска, их родители, педагоги. Исследованием были охвачены слушатели курсов повышения квалификации классных руководителей Александровского района, участники лаборатории учителей высшей категории Александровского района «Профессионально-личностное становление педагога», участники (дети, родители, педагоги) ежегодного районного фестиваля «Говорит и показывает компьютер», участники ежегодных общественно-педагогических Близнецовских чтений, краевых Рождественских чтений – всего 256 человек.

Исследование включает в себя несколько этапов от приобретения школьником социальных знаний и приобретения опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества до получения школьником опыта самостоятельного общественного действия[2].

Достижение трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей.



В основе организации внеурочной деятельности лежит воспитание отношений к общественно значимым ценностям, прежде всего отношения к Родине. Понятие «Родина» начинается со знания истории своего края, села или города, в котором живет человек. Он должен знать и уважать традиции родных мест. Только знание своего исторического прошлого может укрепить в нас почитание традиций и непреходящих человеческих ценностей – любви к Родине, доброты и справедливости, уважения к ближнему, почтения старших.

История, культура и современное развитие Александровского района содержат в себе мощный образовательный и воспитательный потенциал. Знакомство с историей родного края является бесценным источником духовного обогащения школьников.

Создавая модель организации воспитательной деятельности с младшими подростками по воспитанию у них социальности как качества личности, мы большое внимание уделили созданию фильмов о родном крае, своей школе и т.д. Данное направление для современных школьников интересно и современно. Желание создавать фильм, а для этого писать сценарий, собирать материал, работать с компьютером, снимать ролики, видеть себя на экране создают положительную мотивацию.

Коллективное творческое дело «Остановись, мгновенье – ты прекрасно» также внесло существенный вклад в формирование у подростков социальности как качества личности. Информация была представлена в цифровом виде. Дети учились профессионально работать с техникой, узнавали и рассказывали об истории своего района с помощью современных технических средств.

Так, составляя сюжет «По следам Бориса Пастернака на Урале», подростки искали материал в городских и районных библиотеках, музеях, в Интернете. Наметили план действий. Запланировали поездки во Всеволодо-Вильву, на Иваку – в места пребывания Бориса Пастернака.

Наметив план действий, согласовывались способы совместной деятельности, определяли, кто будет оператором, фотографом, журналистом, сценаристом, актером. В ходе работы в группах происходила смена ролей.

Школьники снимали видеосюжеты, записывали интервью, старались побывать на всех мероприятиях, проводимых в доме Пастернака. Собранный материал перерабатывался и оцифровывался. Параллельно выстроилась идея фильма «Контрасты» о заводе «Метил», которая была реализована. Школьники раскрыли проблему «умирающих» поселков. Также был снят фильм «Могикане». Фильмы демонстрируются в школе, на классных часах, на районных и краевых фестивалях.

Проекты «История в лицах», «Говорит и показывает компьютер», лагеря «Видеодорожка», «Видеомастер» также способствовали социальной активности подростков во внеурочной деятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

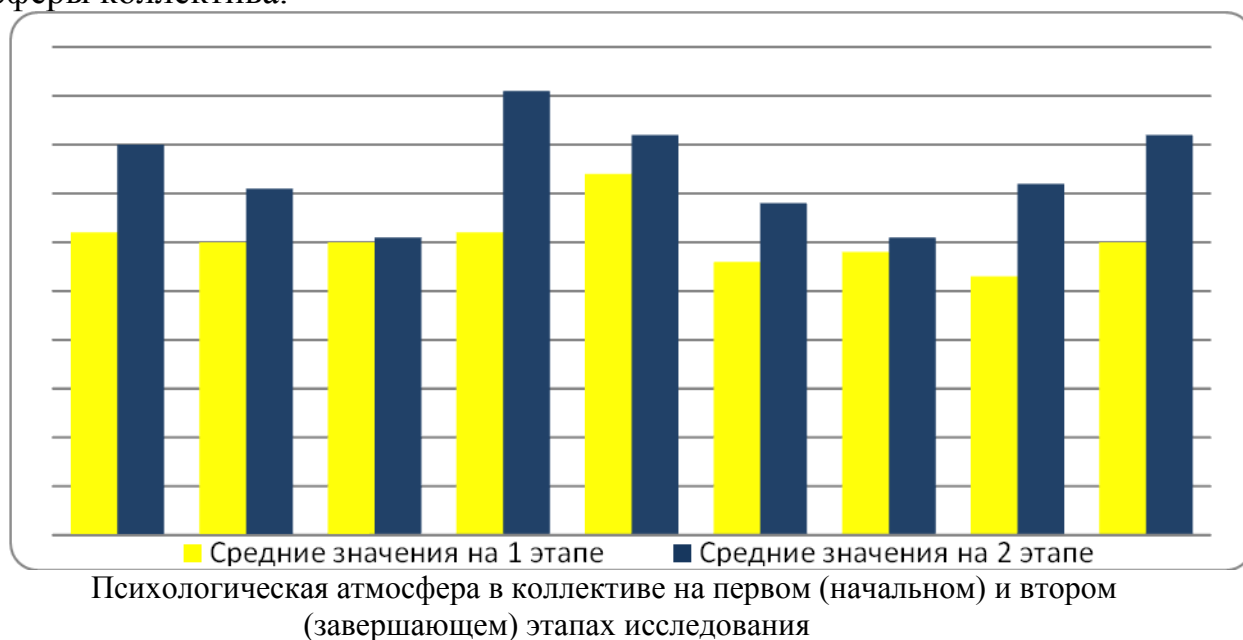
Позитивное влияние на личностное развитие детей оказали исторические документы из семейных архивов, природа родного края, архитектурные

и культурные памятники России, ставшие источниками многочисленных эмоциональных переживаний участников проектов и факторами, стимулирующими творческую активность личности.

Таким образом, школьники приобрели опыт социальной деятельности; опыт интервьюирования и проведения опросов общественного мнения; опыт общения с представителями других социальных групп, других поколений, опыт благотворительной деятельности; опыт самоорганизации, организации совместной деятельности с другими детьми и работы в команде; опыт управления другими людьми и взятия на себя ответственности за других. Данный опыт лег в основу организации видеостудии «Фотон». Деятельность студии находит свое отражение в школьной газете «Фотон».

Вышеописанная деятельность способствовала воспитанию у младших подростков социальности как интегративного нравственно личностного качества.

Для изучения психологической атмосферы в коллективе была использована методика Л.Г. Жедуновой «Психологическая атмосфера в коллективе» (см. рисунок). Анализ результатов предполагает субъективное оценивание составляющих психологической атмосферы (дружелюбие, согласие, увлеченность делом, результативность работы, сотрудничество и др.), сравнение оценок между собой, а также вычисление среднего балла для оценки атмосферы коллектива.



Согласно данным сравнительной диагностики, можно отметить: появилась динамика почти во всех показателях, особенно в таких, как дружелюбие, увлечённость делом, теплота отношений, взаимопомощь, занимательность.

В классе сложились деловые отношения. Учащиеся стали активными участниками школьных и районных мероприятий. Полученный опыт был обобщен на муниципальной конференции «Инновации в воспитательной деятельности». Выступление сопровождалось видеосюжетом «Чудо», где



записаны отзывы школьников: «У меня появилось больше друзей» (Иона А.), «Я научился общаться с людьми (Саша Ш.), «В моей жизни многое изменилось» (Маша С.), «Я очень много узнал о родном крае» (Валерий Р.) и т.д.

Прослеживая взаимосвязь процесса воспитания социальности у младших подростков с уровнем развития коллектива, следует сказать, что уровень данного качества проявляется как в «базовых» явлениях, конструирующих коллективную жизнедеятельность (деятельности, общения, организации коллективных отношениях), так и в среде «надстроечных», вторичных, явлений (общественном мнении, самочувствии, традициях, ценностях, идеалах и эталонах поведения, его самооценке); о воспитании социальности в процессе развития коллектива необходимо судить по тем изменениям, которые происходят в мотивации деятельности и поведения его членов, в характере их активности.

Теоретико-экспериментальный характер работы дал возможность наметить перспективы дальнейшего исследования: в условиях гражданского общества расширить функции развития социальной активности подростков во внеурочной деятельности на основе информационно-образовательных технологий; исследовать возможность внедрения разработанной модели в сферу дополнительного образования и систему повышения квалификации классных руководителей, осваивающих педагогическое проектирование.

Список литературы

1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2000.
3. Рогожникова Р.А. Теоретико-методологические основы воспитания у школьников дисциплинированности на основе ценностного отношения к человеку // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6 (85) 4.2. – С. 83–89.

УДК 371.39

Шистерова Елена Алексеевнакандидат педагогических наук,
заместитель директора по научно-методической работе*Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации,
пермский филиал, Пермь, Россия, e-mail: esh-perm@mail.ru***РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КОЛЛЕДЖА
ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ****Elena A. Shisterova**Candidate of Pedagogical Sciences,
the Deputy Director for Research and Methodology*Perm Financial Economic college – the brunch of Financial University under the
Government of the Russian Federation, Perm, Russia, e-mail: esh-perm@mail.ru***THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS
THROUGH THE INCLUSION OF INTERACTIVE FORMS AND
METHODS OF TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF COLLEGE**

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты реализации проекта формирования и развития исследовательской компетенции субъектов образовательного процесса посредством включения в профессиональное обучение интерактивных форм и методов. Проект реализован в рамках действия нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: интерактивные формы и методы; исследовательская компетенция; готовность педагогов к управлению формированием исследовательской компетенцией; уровни развития исследовательской компетенции; критерии интерактивности занятия.

Abstract. Some results of the realization of the project in formation and development of the research competence of an educational process person by incorporating interactive training forms and methods into the professional education are presented in the article. The project was implemented within the



framework of a new generation of the federal state educational standards of the vocational education.

Key words: interactive forms and methods; research competence; willingness of teachers to control the formation of the research competence; levels of the development of the research competence; the criteria of interactivity of the lesson.

Третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования реализуется уже четвертый год. Однако проблемы и трудности, возникшие при переходе на эти стандарты, продолжают существовать. Первое, с чем столкнулись педагогические коллективы, – это новые требования к результатам обученности студентов, выраженные в компетенциях. Возникло много вопросов: чем заявленные в стандарте компетенции отличаются от привычных знаний, умений и навыков, на каком содержании и какими методами их можно формировать и, самое сложное, как оценить их сформированность.

Много трудностей было с требованиями к государственной итоговой аттестации по всем специальностям в форме защиты выпускных квалификационных работ. Это для большинства преподавателей – новый вид профессиональной деятельности, направленный на развитие у выпускников определённого уровня исследовательской компетенции. К нему большинство педагогов оказались не готовы. Мы провели исследование готовности преподавателей профессиональных образовательных организаций к управлению формированием и развитием исследовательской компетентности студентов. Под готовностью педагогов мы понимаем совокупность мотивационно-волевой, когнитивной, технологической и рефлексивной составляющих. Результаты показали, что на начало введения ФГОС СПО у 87 % педагогов преобладали внешние мотивы к формированию и развитию исследовательской компетенции студентов; 62% педагогов показали низкий уровень методологической подготовки. Отсутствие опыта и, как следствие, низкий уровень владения технологиями формирования указанной компетентности – у 74 % педагогов. Низкий уровень осознания себя как субъекта управления формированием и развитием исследовательской компетенции обучаемых – у 86 % педагогов.

В ходе исследования были выявлены зависимости между уровнем методологической компетентности педагогов и уровнем исследовательской компетенции студентов; между готовностью педагогов осуществлять руководство формированием исследовательской компетенции и качеством указанной деятельности студентов.

Также были определены причины, затрудняющие формирование и развитие исследовательской компетенции у студентов:

1. Низкая готовность и умение педагогов обеспечивать методическое сопровождение процессов формирования и развития указанной компетенции.

2. Низкий уровень владения студентами общими и специальными познавательными умениями, необходимыми для проведения исследований.

3. Наличие дефицита времени, ограничивающего развитие рассматриваемой деятельности у студентов (базовая подготовка занимает всего 1 год 10 месяцев).

В своей работе мы понимали исследовательскую компетенцию студента как интегративную характеристику личности, предполагающую владение методологическими знаниями, технологиями осуществления исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в будущей профессиональной деятельности [3].

Отсюда были определены основные направления формирования и развития исследовательской компетенции обучающихся:

- развитие мотивации к осуществлению исследовательской деятельности;
- освоение понятийных и методологических основ исследовательской деятельности;
- включение элементов исследования в учебную, квазипрофессиональную и профессиональную деятельность в форме интерактивных занятий.

Мы предположили, что включение интерактивных форм и методов обучения в педагогический процесс в объеме не менее 20 % часов, отведенных учебным планом на практические занятия, будет способствовать формированию и развитию исследовательской компетенции студентов.

Для проверки предположения мы разработали проект формирования и развития исследовательской компетенции субъектов образовательного процесса. Цель проекта – развитие исследовательской компетенции студентов, повышение готовности педагогов к управлению развитием указанной компетенции через внедрение в образовательный процесс интерактивных форм и методов обучения. Проект включает в себя задачи, принципы реализации, условия достижения поставленной цели, риски и способы их минимизации, ожидаемые результаты.

Исследовательская компетенция студентов – это интегративное качество личности, которое развивается непрерывно и гетерохронно во время всего периода обучения [2]. В структуре рассматриваемой компетенции представлено взаимосвязанное единство мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и рефлексивного компонентов.

Мы определили закономерности формирования отдельных компонентов исследовательской компетенции за период обучения. В первый год



на интерактивных занятиях формируются и развиваются когнитивный и коммуникативно-деятельностный компоненты, на последнем курсе целенаправленно развиваются мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты, при продолжающемся развитии когнитивного и коммуникативно-деятельностного [5].

Применяемые формы учебных занятий должны соответствовать этим закономерностям. В начале обучения ведущей деятельностью студента является знаково-отражательная и практико-моделирующая (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова). Им соответствуют такие формы и методы интерактивных занятий, как методы технологии развития критического мышления: инсерт, кластерный анализ, синквейн и др., решение ситуационных, исследовательских задач, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры и др.

В последний год обучения ведущим видом деятельности продолжает оставаться практико-моделирующая при доминировании проектной. Формами и методами, адекватными этим видам деятельности, являются дискуссии, дебаты, «мозговой штурм», кейс-стади, проектная методика и др. [1].

Мы описали уровни развития исследовательской компетенции студентов.

Низкий уровень сформированности исследовательской компетенции характеризуется слабым владением элементами анализа, сравнения, классификации, обобщения, позволяющими выделить лишь внешние признаки, связи и отношения объектов исследования, выполнением задания под влиянием преподавателя в соответствии с уже знакомым алгоритмом действий, медленной скоростью мыслительных процессов, внешней мотивацией учебной деятельности. Самооценка осуществляется по алгоритму, предложенному преподавателем.

Средний уровень сформированности исследуемой компетенции соответствует следующим характеристикам обучаемых: достаточное владение элементами анализа, сравнения, классификации, обобщения, позволяющими не просто понимать, а видеть существенные стороны явления. Постановка целей исследования осуществляется при участии преподавателя. Достаточная скорость протекания мыслительных процессов. Внутренняя мотивация учебной деятельности, проявление интереса и осознание ценности исследовательских умений для успешного обучения. Осознание себя субъектом исследовательской деятельности и принятие целей исследования.

Высокий уровень описывается следующими показателями: свободное владение элементами анализа, сравнения, классификации, обобщения, позволяющими акцентировать внимание на существенном и проявлять оригинальность мышления. Высокая скорость протекания мыслительных процессов. Самостоятельная постановка цели деятельности, разработка новых путей решения задач и аргументированное доказательство правильности

решения. Способность к быстрой перестройке своих действий в случае возникновения затруднений. Внутренняя мотивация исследовательской деятельности и признание ценности ее для будущей профессиональной деятельности и жизни в целом. Способность к эффективному самоконтролю, осознание себя как субъекта исследовательской деятельности.

Мы разработали критерии интерактивности занятия, которые позволяют, с одной стороны, подготовить современное занятие в русле компетентностной парадигмы, с другой – помогают провести анализ и самоанализ занятия.

Занятие включает в себя три обязательных компонента: мотивационно-целевой, содержательный и организационно-деятельностный. Чтобы занятие было признано интерактивным, каждый из этих компонентов должен соответствовать ряду критериев и показателей. Интерактивность мотивационно-ценностного компонента определяется обеспечением мотивационной готовности студентов к работе, созданием положительного эмоционального настроения на занятии, четким обозначением его целевых ориентиров, направленностью деятельности педагога на развитие индивидуальности обучаемого.

Интерактивность содержательного компонента соответствует адекватности отобранного содержания целевым ориентирам, требованиям формирования общих и профессиональных компетенций.

Интерактивность организационно-деятельностного компонента определяется созданием на занятии развивающего пространства, реализацией индивидуального подхода, ориентацией на формирование учебной и профессиональной деятельности.

Анализ критериев и показателей интерактивности занятия убеждает, что именно такая форма организации учебного процесса включает в себя наиболее полную совокупность необходимых и достаточных условий для формирования и развития исследовательской компетенции студентов.

В ходе реализации проекта были апробированы разработанные педагогами филиала интерактивные формы и методы обучения по специальности «Банковское дело». В работе участвовали 162 студента.

Диагностика уровня сформированности исследовательской компетенции до включения в образовательный процесс интерактивных форм и методов показала, что высокий уровень имеют 9 % студентов, средний – 38 %, низкий – 53 %. Диагностика в конце обучения в колледже показала, что высокий уровень имеют 37 % студентов, средний – 52 %, низкий – 11 %.

Уровень готовности педагогов к управлению формированием и развитием исследовательской компетенции студентов за время реализации проекта показал положительную динамику. Внешняя мотивация к указанной деятельности перешла во внутреннюю у 34 % педагогов, методологическая грамотность достигла необходимого уровня у 70 %, владение технологиями



применения интерактивных форм и методов в обучении продемонстрировали 61 % преподавателей, осознание себя как субъекта управления развитием исследовательской компетенции обучающихся показали 72 %.

Таким образом, результаты реализации проекта подтвердили наше предположение о том, что включение интерактивных форм и методов обучения в образовательный процесс позволяет эффективно формировать и развивать исследовательскую компетенцию будущих специалистов. Разработанные и апробированные интерактивные формы и методы обучения обобщены в методическом сборнике.

Список литературы

1. *Ершов В.В.* Психологическая готовность педагогов к применению форм совместной продуктивной деятельности. – Ставрополь, 2006. – 28 с.
2. *Коптяева О.Н.* Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности. – Ярославль, 2009. – 243 с.
3. *Малышкина Н.Д.* Формирование готовности к инновационной научно-педагогической деятельности будущего педагога профессионального обучения. – Волгоград, 2009. – 185 с.
4. *Рогожникова Р.А.* Учителю-исследователю: учеб.-метод. пособие. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2001. – 104 с.
5. *Шистерова Е.А.* Методология управления адаптацией педагогов к инновационной деятельности. – М., 2013. – 134 с.

1.2. НАУЧНАЯ ШКОЛА «РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ»

УДК 37.03

Санникова Анна Илларионовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: sannikova@pspu.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Anna I. Sannikova

PhD in Pedagogy, Professor, Vice-rector for Education Quality Management

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: sannikova@pspu.ru*

PERSONAL CREATIVITY DEVELOPMENT THROUGH EDUCATIONAL RESOURCES: THEORY AND ACADEMIC EXPERIENCE

Аннотация. В работе раскрываются теоретические представления о феномене творчества и его проявлениях на индивидуально-личностном уровне, сформулирована концепция развития творческого потенциала личности средствами образования, описаны результаты исследования условий и механизмов развития творческого потенциала личности в образовательном процессе.

Ключевые слова: творчество; творческий потенциал личности; готовность личности к развитию своего творческого потенциала; синергия осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в формировании готовности личности к развитию своего творческого потенциала; условия и механизмы.

Abstract. The paper reveals the theoretical concept of the phenomenon of creativity and the ways creativity manifests on the individual personality level. The conception of personal creativity development through educational resources



is presented, and the findings of the research on conditions and ways of personal creativity development are given.

Key words: creativity; personal creativity development; person's willingness to develop creativity; synergy of conscious and unconscious psyche components in the formation of person's willingness to develop creativity; conditions and mechanisms.

Научное исследование возможностей развития творческого потенциала личности средствами образования является гуманистическим по смыслу, личностно-ориентированным по технологии, творчески созидательным по отношению к личности. Сущностный анализ основных положений теории развития творческого потенциала личности показывает, что данное научное направление ориентировано на поиск путей решения актуальных задач, стоящих перед педагогической наукой и практикой современного образования. Это возрастающие требования к развивающим эффектам образования, к более активной реализации функций социальной адаптации личности в обществе, вопросы развития социальной и культурной идентификации человека, сохранения и укрепления его психического здоровья.

В рамках научной школы на протяжении более чем 10 лет были проведены научные исследования, посвященные теоретическим и практическим аспектам развития творческого потенциала личности средствами образования.

Среди них изучение механизмов развития творческого потенциала личности в образовательном процессе, выявление путей формирования готовности подростков к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности [4], исследование методов подготовки будущих педагогов к развитию творческого потенциала обучающихся [6], разработка средств педагогического стимулирования процесса творческого саморазвития ребенка в условиях дополнительного образования [7], создание технологии семейного воспитания, направленной на развитие у детей с ОВЗ готовности к самореализации [8], определение механизмов формирования позитивной «Я-концепции» у младших школьников в учебно-познавательной деятельности [1], разработка приемов организации самообразовательной деятельности, способствующих формированию у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала [2], выявление педагогических условий развития проектной культуры старшеклассников в образовательном процессе [3]; моделирование содержания учебных курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования как средство личностной и профессиональной самореализации педагогов [5].

В ходе многолетнего исследования была создана теория развития творческого потенциала личности средствами образования.

В основании теории лежат концептуальные подходы к трактовке феномена творчества и его проявлений на индивидуально-личностном уровне, представленные ниже.

1. Творчество человека есть процесс созидания нового, как объективно, так и субъективно нового; как в окружающем мире, так и в себе самом.

2. Способность человека к творчеству является его сущностной характеристикой, т.е. чертой, отражающей глубинное, основное существо, обеспечивающее человеку его существование. Данная черта выступает в качестве родового свойства, выражающегося в отношении человека к окружающему миру как могущему быть иным. Следовательно, эта способность человека к созданию (творению) нового изначально присуща каждому индивиду в силу принадлежности к человеческому роду. Однако названная способность дана индивиду в потенции (в «свернутом виде»), и может быть определена как его творческий потенциал, из чего вытекает вывод о возможности проявления данного свойства, перевода его из потенциального состояния в актуальное.

3. Потенциальная способность к творчеству актуализируется в процессе жизнедеятельности человека, актуализация протекает на разных уровнях осознанности.

4. Содержательное проявление и качественное своеобразие способности к творчеству на уровне отдельного индивида зависят от природных и социальных факторов.

5. Актуализированная способность к творчеству может быть различной по видам (интеллектуальная, моторная, социальная, практическая и др.), по качеству (генератор идей, реализатор, критик, аналитик и др.), а также по степени выраженности. Следовательно, при организации образовательного процесса необходимо уделять особое внимание созданию условий для развития (проявления, неподавления) способности обучаемых к творчеству, оказывать этому всемерную педагогическую поддержку.

6. Способность человека к творчеству проявляется в процессе его жизнедеятельности, при этом любой из видов деятельности может осуществляться индивидом как на репродуктивном, так и на творческом уровне. Степень проявления творчества обусловлена, с одной стороны, творческим потенциалом самого человека, а с другой – уровнем его активности в развитии и реализации собственного творческого потенциала. Следовательно, стимулирование активности в развитии своего творческого потенциала может выступать в качестве самостоятельной педагогической задачи в процессе воспитания творческой личности в образовательном процессе.

Концептуальная позиция, определенная выше, позволила исследователям не считать творчество специфическим феноменом отдельных видов человеческой деятельности или избранных индивидов (гениев).

Она предполагала выделение в качестве самостоятельной задачи формирования готовности личности к развитию и реализации собственного



творческого потенциала. А с педагогических позиций была нацелена на поиск практических путей воспитания и самовоспитания обучающихся как творческой личности, опираясь на идею взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в формировании готовности личности к развитию своего творческого потенциала.

Анализ феномена творчества и его проявлений на индивидуально-личностном уровне позволил уточнить понятия «творческий потенциал личности» и «готовность личности к развитию своего творческого потенциала».

В результате исследований мы пришли к выводу, что творческий потенциал является интегративным образованием, имеющим системную организацию и сложную структуру, с позиций целостного понимания личности.

Кроме того, рассматривая творческий потенциал с онтологических позиций как родовое сущностное свойство человека, мы тем самым признали его раздвоенность, выступающую как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение природных и социальных, иррациональных и рациональных, наддеятельностных и деятельностных, объективных и субъективных, преактуальных и постактуальных составляющих, имеющих как внешний, так и внутренний план осуществления.

Признавая динамический характер данного личностного свойства, наличие «преактуальной» и «постактуальной» стадий, «уровней проявления», мы выявили такие его характеристики, как изменчивость, возможность актуализации, развертывания и совершенствования, а также возможность восстановления и наращивания творческого потенциала.

Мы также пришли к выводу, что процесс развития творческого потенциала нравственно опосредован. Поэтому в ходе исследований проверяли ряд гипотетических предположений о целесообразности формирования у субъекта творчества гуманистических представлений о человеке (его высоком предназначении) и о собственной личности как о высочайших ценностях; о гармоничном принятии личностью окружающего мира и себя в нем (позитивной «Я-концепции»), о важности специального обучения творению ценностных смыслов собственного существования и нравственным способам самореализации для более эффективного развертывания творческого потенциала личности, о необходимости проведения специальной работы по воспитанию определенных характерологических особенностей личности.

Необходимо также отметить, что, характеризуя творческий потенциал как единство рационального и иррационального компонентов, мы тем самым признали, что его развитие протекает на разных уровнях осознанности. А это означало, что в арсенал способов развития творческого потенциала с необходимостью попадали как традиционные, адресованные к сознанию, так и специальные методы влияния, направленные на неосознаваемую сферу психики человека, с целью создания социально-психологических установок на саморазвитие. Специальным методам при этом отводился ряд функций: **стимулировать** собственную активность субъекта творчества, решать

психогигиенические задачи, обеспечивая раскрепощение, преодоление смысловых «барьеров», гармонизацию психических состояний, а также **корректировать** негативную «Я-концепцию».

Наши исследования показали, что с помощью специальных суггестивных методик коррекции возможно оказывать комплексное влияние не на одну черту личности, а в целом на взаимосвязанные отношения человека к самому себе и к окружающему миру как «могущими быть иными» (Г. Батищев).

Проведенные исследования убедительно продемонстрировали, что необходимо рассматривать процесс развертывания творческого потенциала личности через призму внешних и внутренних условий его развития. Такой подход закономерно обусловил следующий принципиальный вывод.

В стратегию педагогического управления развитием творческого потенциала обучаемых средствами образования должны быть включены два основных направления: создание развивающего образовательного пространства как внешнего условия для проявления (или неподавления) родовой сущностной способности человека к творению нового и формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала как создание внутреннего условия.

Наш опыт исследования, а также данные, полученные нашими аспирантами, убедительно доказывают: чем выше готовность личности к развитию собственного творческого потенциала, тем эффективнее протекает данный процесс и тем автономнее, независимее становится человек как субъект собственного развития.

Новизна нашего подхода заключается в исследовании возможностей развития творческого потенциала с точки зрения баланса двух составляющих: соотношения меры свободы, субъективного выбора личности и объема внешних управляющих воздействий.

Определив в качестве актуальной задачи разработку эффективной педагогической технологии формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала и учитывая специфичность и недостаточную разработанность данной проблемы, мы в ряде исследований обратились к специальному рассмотрению содержательной структуры, условий и механизмов ее формирования.

Выделим основные положения, касающиеся сущности и содержания готовности личности к развитию своего творческого потенциала, полученные в ходе исследований, наиболее существенные для конструирования процесса целенаправленного формирования данного феномена в структуре личности средствами образования.

Во-первых, готовность выступает сложным динамическим образованием, имеющим многоплановую и многоуровневую структуру качеств, свойств и состояний, которые позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять преобразовательную деятельность или проявлять творческую активность.



Во-вторых, готовность личности к развитию своего творческого потенциала в функциональном аспекте обеспечивает определенную настройку, порождает целенаправленную активность личности, тем самым выступая одним из психологических механизмов обеспечения успешности предстоящей деятельности. Причем готовность не только обеспечивает эффективность включения в деятельность, но и выполняет функции самоконтроля, коррекции и саморегулирования.

В-третьих, в содержательном аспекте готовность является интегративным свойством, представляющим единство статической и динамической сторон. Каждая из названных подструктур готовности личности к развитию своего творческого потенциала, соответственно, обеспечивает, с одной стороны, стабилизирующий эффект, а с другой – динамический момент в культивировании способности и возможности личности в реализации ее творческих потенций.

В-четвертых, динамическая сторона характеризует готовность как состояние, которое формируется по механизму установки на разных уровнях осознанности, эмоционально переживается, закрепляется и, принимая форму смысловой или социальной установки, обеспечивает доминирование определенной системы ценностных ориентаций личности.

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что эффективное формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала средствами образования требует учета синергической взаимосвязи осознаваемой и неосознаваемой сфер психики в поведении и деятельности человека.

Результаты исследований показали, что в динамическом аспекте логика этапов становления готовности как интегративного свойства личности через признак устойчивости представляет собой своеобразный переход от ситуативного состояния готовности к долговременному и устойчивому.

На первом этапе это спонтанно проявляющийся «комплекс возбуждений», который быстро появляется в соответствующих обстоятельствах, но также быстро угасает.

На втором этапе это сравнительно устойчивое состояние готовности, закономерно проявляющееся в соответствующих условиях образовательного процесса, требующее педагогической поддержки и систематического стимулирования.

На третьем этапе это длительное состояние готовности как устойчивая черта личности, не требующая постоянного подкрепления, закономерно проявляющаяся в образовательном процессе при благоприятных условиях социального окружения.

И, наконец, на четвертом этапе это долговременное состояние готовности как доминирующее свойство личности, проявляющееся независимо от характера организации образовательного процесса и от обстоятельств социального окружения, а порою и вопреки им.

Поэтому одним из важных средств формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала был признан педагогический аутотренинг.

Экспериментальные исследования показали, что комплексное использование убеждения и внушения, воздействие, основанное на синергической взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики, дает ощутимый педагогический эффект.

Существенное значение при этом имеет механизм доминантной установки, порождающей уверенность в своих силах, стимулирующей стремление стать лучше, активизирует рефлекс ориентации в личностном плане и создает возможность подключить самого человека к управлению своим поведением и развитием.

Исходя из вышеизложенного необходимым направлением педагогической деятельности по развитию творческого потенциала личности обучающихся средствами образования было признано, как уже отмечалось, моделирование развивающего образовательного пространства, в котором актуализируется потребность в творческой самореализации и становится востребованной готовность личности к саморазвитию.

Проведенное нами исследование показало, что образовательный процесс, предоставляющий обучающимся возможность для творческой самореализации, обеспечивает им тем самым субъектность позиции.

Субъектная позиция стимулирует обучающихся к определению собственных приоритетов, направлений и содержания самореализации. От активности обучающихся в освоении и использовании возможностей, предоставляемых образовательным процессом, зависит степень развития субъектности. Субъектная позиция в этом смысле выступает условием, стимулирующим формирование и актуализирующим проявление готовности учащихся к творческой самореализации. В этом случае образовательный процесс выступает эффективным фактором развития творческого потенциала обучающихся, формируя у них готовность к творческому саморазвитию, и создает условия для творческой самореализации в развивающем образовательном пространстве.

К значимым результатам проведенных исследований могут быть отнесены:

- сформулированные закономерности формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала по механизму установки на разных уровнях осознанности;
- разработанные теоретико-методологические основы подготовки педагогов к реализации социально-педагогических задач по развитию творческого потенциала обучающихся в процессе учебной и внеучебной деятельности;
- разработанные *технологии* формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе организации



самообразовательной деятельности, развития проектной культуры старшеклассников в образовательном процессе, развития «Я-концепции», благоприятной для формирования готовности младшего школьника к развитию своего творческого потенциала, проектирования курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации, направленных на поддержку творческой самореализации педагогов;

– теоретически обоснованные условия семейного воспитания, способствующие развитию у ребенка с особыми образовательными потребностями готовности к творческой самореализации;

– выявленные механизмы стимулирования творческой самореализации подростков при организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования детей.

Результаты исследований свидетельствуют, что формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала и обеспечение ее востребованности соответствующими образовательными технологиями способствуют своеобразному запуску процесса творческой самореализации человека, процесса активного становления субъектности и являются основой становления социальной компетентности личности.

Список литературы

1. Гангнус Н.А. Формирование у младших школьников позитивной «Я-концепции» в учебно-познавательной деятельности. – Пермь, 2007.
2. Калинина О.Л. Организация самообразовательной деятельности как эффективное условие формирования готовности подростков к развитию своего творческого потенциала. – Пермь, 2001.
3. Киркина Е.Э. Педагогические условия развития проектной культуры старшеклассников в образовательном процессе. – Ижевск, 2011.
4. Коробкова В.В. Формирование у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности. – Магнитогорск, 2000.
5. Парамзина В.В. Моделирование содержания учебных курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования. – Пермь, 2007.
6. Ратт Т.А. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к развитию творческого потенциала учащихся. – Магнитогорск, 2000.
7. Сулейманова С. Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании. – Пермь, 2004.
8. Тверская О.Н. Развитие готовности детей к самореализации в условиях семейного воспитания (на примере семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями). – Пермь, 2006.

УДК 37.03:372.4

Гангнус Наталия Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: pedagog@pspu.ru*

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ФОРМИРОВАНИЕМ
ПОЗИТИВНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ
РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА**

Natalia A. Gangnus

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: pedagog@pspu.ru*

**PEDAGOGICAL SUPPORT TO THE CHILD'S POSITIVE SELF-
CONCEPT FORMATION AT THE ELEMENTARY SCHOOL AGE IN THE
PRESENT-DAY SOCIAL ENVIRONMENT**

Аннотация. Автор статьи обосновывает необходимость поиска новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в аспекте новой социальной ситуации развития и изменений культурно-исторической среды, сказывающихся на становлении личности современного ребёнка.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования позитивной «Я-концепции» младшего школьника, являющейся существенным результатом обучения и воспитания и выступающей важнейшим условием становления свободной личности, творчески реализующей себя в жизни.

Ключевые слова: социальная ситуация развития; культурно-историческая среда; компетентностный подход; младший школьник; учебно-воспитательный процесс; творческая самореализация; позитивная «Я-концепция».

Abstract: The author of the paper justifies the need for new approaches to the educational process management in the new social environment, characterized by changes in cultural and historic surroundings that predetermine the child's personality formation. The paper studies conditions of pedagogical support to the child's positive Self-concept formation at the elementary school age. It considers the process mainly to be the result of upbringing and training and simultaneously the basis of socialization and free and creative self-actualization.



Key words: social situation of development; cultural and historic environment; competence approach; schoolchild; educational process; creative self-actualization; positive Self-concept.

В условиях современного российского общества, наполненного противоречиями, актуальным для любого человека становится овладение комплексом компетентностей (социокультурной, коммуникативной, интеллектуальной, управленческой), а также рядом качеств, необходимых в новых условиях открытого общества (ответственностью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, способностью к рефлексии).

Современные тенденции в развитии образования обуславливают поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса с целью формирования положительной самооценки учащихся, которая является одним из существенных результатов обучения и воспитания и важнейшим условием становления свободной личности, творчески реализующей себя в жизни.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения учащийся к моменту окончания начальной ступени систематического обучения должен не только овладеть комплексом универсальных учебных действий, но и уметь проявлять инициативу и самостоятельность в принятии решений, быть готовым к выбору.

При этом мир и ситуация развития и функционирования самого человека принципиально изменились. С одной стороны, у современного человека отмечается рост самосознания, самоопределения, критического мышления, а с другой – прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность. «Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность и безразличие людей» [8, с. 13]. Помимо этого отчётливо наблюдается целый ряд тенденций: ориентация детей на потребительское отношение к жизни и представления, навязываемые интернет-пространством и телевидением; проблемы в отношениях с родителями и вытекающее отсюда сложное поведение детей; нарастающий диктат учебного материала с упором на достижение высоких показателей любой ценой и нежелание учиться и взрослеть.

Современный ребёнок растёт в ситуации разорванных связей. Уже с дошкольного и младшего школьного возраста он находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, ломано вписывающейся в его жизнь, в процесс его развития. Современный ребёнок – это типичный представитель так называемого «поколения Y (игрек)».

Исследования по проблеме влияния информационно-образовательного пространства на развитие личности [2, с. 35] показывают, что при неконтролируемом нахождении в Сети происходят изменения в функционировании головного мозга. Постепенно это приводит к потере способности обучаться и глубоко мыслить.

Здесь перед педагогами и психологами встаёт проблема поиска путей и форм использования Интернета и телевидения в образовании, формирования культуры отношения к ним.

Это особенно важно в современных условиях ещё и потому, что родители, как правило, занимают либо отстранённую позицию, либо серьёзные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребёнка, а школа при этом «забывает», что у ребёнка всё же есть родители и своя семейная история.

В этом плане процессы, которые мы называем воспитанием или обучением, осуществляются путём «нарушения» воспитателем и учителем равновесия системы «ребёнок». Каким бы «отточенным» ни было то или иное воспитательное или учебное мероприятие, невозможно предугадать, как это «нарушение» подействует на ребёнка, впишется ли оно в происходящий в нём в данный момент внутренний процесс и сможет быть принято или же оно вызовет страх и побудит ребёнка «закрыться».

В связи с этим закономерно возрастает количество детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии напряжённости из-за постоянного чувства незащищённости, отсутствия опоры в близком окружении.

По данным исследований, у 25 % младших школьников слабо сформирована социальная компетентность, проявляющаяся в беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособности разрешать конфликты. В итоге, как отмечает Д.И. Фельдштейн, современные дети не хотят взрослеть [8, с. 15], так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

В связи с этим основным содержанием модернизации системы образования должно стать конструирование особого типа образовательного процесса, направленного на моделирование в нём творческих ситуаций, на поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности ребёнка как субъекта отношений с миром, ставящих его в ответственную позицию.

В реальной практике образования реализация обозначенных тенденций затруднена в связи с сохраняющимся её формализмом и ориентацией большей части педагогов на результат действия в ущерб его ориентировочной основе.

Главной причиной такого положения, с точки зрения многих исследователей (О.А. Матвеева [5], Л.Г. Петерсон, Г.А. Цукерман и др.), является противоречие между преимущественной ориентацией педагогов на конечный результат обучения, интеллектуальное развитие учащегося и недостаточностью внимания к его эмоциональному развитию, обусловленное существованием когнитивной и гуманистической парадигм.

Данное противоречие обуславливает существенные ограничения в становлении личности учащегося вследствие нарушения баланса между интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием.

Нам представляется продуктивной интеграция индивидуально-личностных и социальных нормативов в организации учебно-познавательной деятельности младшего школьника, ибо, как отмечал Д. Дьюи, «ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя».



Разрешение данного противоречия, на наш взгляд, возможно в рамках компетентностного подхода (А.А. Бодалев, Г.Б. Голуб, А.Н. Дахин, И.Я. Зимняя, О.Е. Лебедев, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.), направленного на полноценное развитие личности, выдвигающего на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы [10]. В этом плане весьма актуальны слова А. Нейла: «Творческие люди изучают то, что хотят знать, чтобы обрести орудия, которых требуют их индивидуальность и талант. Нам никогда не узнать, сколько творчества убивается в школьных классах из-за того, что школа придаёт такое значение учёбе» [6, с. 356].

Важным результатом образовательной деятельности в рамках компетентностного подхода становится формирование ключевых компетенций: предметной (или интеллектуальной), коммуникативной, социокультурной, управленческой и востребованных сегодня личностных качеств: инициативности, мобильности, уверенности, креативности, саморегуляции.

Оптимальным механизмом становления этих качеств, на наш взгляд, является создание в образовательном процессе педагогических условий формирования у младших школьников позитивной «Я-концепции».

Позитивная «Я-концепция» младшего школьника – сложное личностное образование, характеризующееся развитой системой представлений о себе, адекватной самооценкой, наличием чувства компетентности в учебно-познавательной деятельности [3], в совокупности обуславливающих развитие значимых личностных качеств.

С момента своего зарождения «Я-концепция» сама становится активным фактором, определяющим развитие личности, способствуя достижению её внутренней согласованности.

По мнению многих исследователей (Р. Бернс, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), сенситивным в формировании позитивной «Я-концепции» является младший школьный возраст – у ребёнка появляется ориентировка в переживаниях, осмысление внешнего и внутреннего мира, развивается обобщённое отношение к себе [1].

Формирование позитивной «Я-концепции» происходит в различных видах деятельности, прежде всего в значимой для младшего школьника учебно-познавательной деятельности. Мы твёрдо убеждены в том, что организация педагогического процесса на начальном этапе обучения должна быть направлена именно на формирование позитивных представлений о себе у детей, а не на достижение высоких учебных показателей любой ценой. Позитивные представления о себе у ребёнка, его вера в собственные силы выступают тем фундаментом, с которым ребёнок пойдёт дальше по жизни.

Это очень важно учитывать именно в нынешних российских условиях, ибо, по данным исследований, сегодня отмечаются серьёзные изменения ценностных ориентаций детей: настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами [8].

В этом плане руководство процессом формирования у младших школьников позитивной «Я-концепции» подразумевает соблюдение

совокупности педагогических условий: организацию педагогического взаимодействия с учащимися на основе сотрудничества, «развивающей помощи»; актуализацию и развитие рефлексивных навыков; педагогически целесообразное сочетание оценки учителя и самооценки ребёнка; создание ситуаций успеха.

Реализация *первого условия* предполагает: отношение к ребёнку как к самоценной личности, уважение и принятие любых его индивидуально-творческих проявлений; демонстрацию учителем по отношению к учащимся эмпатии; побуждение младшего школьника к анализу собственных переживаний; создание ситуаций выбора.

Помимо этого, важно видеть в каждом ребёнке представителя своей семьи с её законами, собственной историей и динамикой. Детям легче справляться с неуверенностью, возникающей в связи с появлением нового поля «школа» и учёбой самой по себе, если они чувствуют, что их признают со всем тем, с чем они приходят из дома. В этом случае школа не предлагает себя в качестве альтернативы жизни в родительском доме, а дополняет и обогащает её. И то уважение, которое педагоги испытывают к ребёнку, является тогда ничем иным, как уважением к его родной семье, что подразумевает в том числе и уважение к судьбе этой семьи, вне зависимости от того, способствует ли она, на наш взгляд, развитию ребёнка, стимулирует ли она его готовность учиться или же она их сдерживает. Мы не можем дать ребёнку ничего лучшего, чем признание его судьбы такой, как она есть [9, с. 17].

Главным содержанием следующего условия – *актуализации и развития рефлексивных навыков учащихся* – становится помощь в выборе каждому ребёнку индивидуальных форм, темпа и логики самоорганизации познавательной деятельности при ведущей роли в этом процессе самого учащегося. Важным является создание «ситуаций рефлексии» (В.В. Зеньковский), в которых требуется проявление личностных функций, когда необходимо и думать о себе, и дать оценку чему-либо. Основными характеристиками таких ситуаций являются: диалогичность, свобода творческой деятельности, соответствие решаемых учащимся задач аспектам его жизнедеятельности.

Следующее важное условие – *педагогически целесообразное сочетание оценки учителя и самооценки ребёнка*.

В процессе оценивания учебно-познавательной деятельности младшего школьника разумна замена отметок развёрнутыми словесными оценками педагога, преобладание положительных оценок, предоставление ребёнку возможно большего количества равнодостоинных выборов (аспекта оценивания, занятия, способа действия, взаимодействия). Важно, чтобы ребёнок совместно с учителем участвовал в производстве оценки, в выработке её критериев, в их применении к разным конкретным ситуациям [11].

Для реализации четвёртого условия – *создания ситуации успеха* – необходимо учитывать влияние основных факторов развития мотивации достижения успеха у младших школьников: стремление к успеху, надежду на успех, субъективно оцененную вероятность достижения успеха, наличие



субъективных эталонов оценки достижений [4]. В создании ситуации успеха важно обеспечить переживание каждым учащимся радости достижения, осознание своих возможностей, веру в себя, вследствие чего у него формируются устойчивое чувство удовлетворения, новые, более сильные мотивы деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. Это возможно в рамках реализации сюжетно-игрового принципа построения урока.

Важно так выстроить урок, чтобы он способствовал развитию творческого потенциала учащихся [7]. Занятия организуются таким образом, чтобы дети сами нашли выход из обозначенной проблемы, всегда была возможность для импровизации. Здесь педагог является полноправным партнёром или «первым среди равных», реализуя принцип: «Для ребёнка, вместе с ребёнком, исходя из ребёнка».

Особое место в рамках такого построения урока занимает развитие воображения. При выполнении детьми соответствующих заданий, перед педагогом открывается возможность прочувствовать, чем живёт ребёнок, что его тревожит, каковы его взаимоотношения с окружающим миром. Ответы ребёнка принимаются и не критикуются. Это мир его мечтаний и откровений. Педагогу нужно уметь увидеть, готов ли ребёнок самостоятельно творить и вовремя уйти на второй план, дать возможность стать ребёнку смелее.

При этом очень важно помнить о движении, ибо организм, особенно растущий и развивающийся, «ставит» свои условия. Урок должен быть выстроен с учётом этой базовой потребности в движении, в перерывах, переходах к более спокойным состояниям сознания и смене видов деятельности. Использование движения на занятиях является не только непременным условием создания образно-игрового фона урока, но и благоприятнейшей средой для развития мышления, чувств, творческих способностей ребёнка, его раскрепощённости.

Ввиду непродолжительности внимания младших школьников, особенно в первых классах, конкретности мышления, во всех видах деятельности необходим элемент игры, использование самых разных дидактических пособий.

Важно не столько научить, сколько выявить способности, данные ребёнку природой, и помочь по возможности их развить.

Результатом такого построения урока являются многие позитивные моменты в развитии детей:

- снимаются скованность и зажатость;
- у детей развиваются факторы креативности – фантазия, оригинальность, спонтанность, чувствительность;
- дети начинают владеть своим телом – перевоплощаются в образ, предмет, ориентируются в пространстве;
- дети владеют своим голосом (изменение тембра, динамики, настроения);

– и главное – каждый ребёнок получает моральное удовлетворение, ощущает собственную успешность, которые так необходимы для становления у него положительной самооценки.

Перечисленные условия, реализуемые комплексно, определяют эффективность процесса формирования позитивной «Я-концепции», обуславливающей развитие значимых личностных качеств, необходимых для успешного включения в процесс освоения ключевых компетентностей, осознания ответственности за себя, других, за безопасность жизни на Земле, раскрытия сущностных сил ребёнка и его творческой самореализации.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2010. – С. 374–390.
2. *Иванова Е.О., Осмоловская И.М.* Теория обучения в информационном обществе. – М., 2011. – 190 с.
3. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2010. – 249 с.
4. *Ксензова Г.Ю.* Оценочная деятельность преподавателя: учеб. метод. пособие. – Изд. 2-е. – М., 2011. – 209 с.
5. *Матвеева О.А.* Формы и средства организации комплексной психологической помощи детям школьного возраста. – М., 2010. – 69 с.
6. *Нейл А. Саммерхилл.* Воспитание свободой //Родителям: как быть ребёнком: хрестоматия / сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2010. – С. 334–363.
7. *Санникова А.И.* Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: концепция и опыт реализации: моногр. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.
8. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития //Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 3. – С. 12–25.
9. *Франке-Грикш М.* «Ты с нами!»: Системные взгляды и решения для учителей, учеников и родителей. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2012. – 184 с.
10. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении. – М., 2013. – 73 с.
11. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. – М.; Рига: Эксперимент, 1999. – 133 с.



УДК 373.5: 372.882

Киркина Елена Эмильевна

кандидат педагогических наук, учитель литературы, заместитель директора

Средняя общеобразовательная школа № 100, Пермь, Россия,

e-mail: gcon77@pstu.ac.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
КАК ПРАКТИКИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРА»)**

Elena E. Kirkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Literature, Deputy Director

Secondary school № 100, Perm, Russia, e-mail: gcon77@pstu.ac.ru

**HIGH SCHOOL EDUCATION MANAGEMENT
AS HUMANITIES PROJECT EXPERIENCE
(EVIDENCE FROM THE SCHOOL SUBJECT «LITERATURE»)**

Аннотация. В статье представлен опыт моделирования образовательного процесса, организованного как практика гуманитарного проектирования и направленного на развитие проектной культуры старшеклассников на примере школьного предмета «Литература».

Ключевые слова: гуманитарное проектирование; проектная культура старшеклассника; компоненты проектной культуры; содержание образования и его компоненты.

Abstract. Experience of modeling the educational process, arranged as experience of project activity in humanities and thus aimed at fostering the project activity culture in high school students, is summarized in the paper. The experience is exemplified with the school subject of Literature.

Key words: project activity in humanities; project culture of high school students; components of project culture; syllabus and its components.

В конце XX – начале XXI в. все больше актуализируется гуманитарный, культуросозидательный, инновационный характер проектирования в образовании. Именно это определило наш интерес к осмыслению теории гуманитарного проектирования в контексте проблемы развития проектной культуры школьников в образовательном процессе.

Анализ философских оснований гуманитарного проектирования (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, О.И. Генисаретский, Ю.В. Громыко, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, В.И. Слободчиков и др.) позволяет рассматривать образование как культурный феномен, как способ включения человека в культуру. Изучение организационно-деятельностных основ гуманитарного проектирования (Г.П. Щедровицкий [5], Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий и др.) дало основание выдвинуть идею о том, что важнейшим педагогическим условием развития проектной культуры школьников будет включение их в гуманитарно-проектную деятельность, в процессе которой происходит самоопределение субъектов образования, развивается личностная позиция, осваиваются знания о нормах разработки проекта, формируются умения организации проектной деятельности – то, что лежит в основе проектной культуры школьника.

В процессе опытно-экспериментальной работы и последующего осмысления ее результатов был смоделирован образовательный процесс, направленный на развитие проектной культуры школьников. В разработанной нами модели *целевой компонент* образовательного процесса – развитие проектной культуры старшеклассника – ориентирован не столько на трансляцию готовых культурных норм, сколько на индивидуальное развитие личности обучающегося в процессе культурно-ценностного самоопределения.

При проектировании *содержательного компонента* мы учитывали необходимость перехода от ориентации на учебно-предметное содержание к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов. Актуализируя личностно-ориентированное содержание базового курса «Литература», выделили и систематизировали в предметном содержании системы понятий, отражающих специфику гуманитарного знания, разработали соответствующую логику изучения предмета на трех уровнях сложности. Инвариантную часть учебного плана дополнили программами вариативного компонента, ставящими педагогической целью достижение, наряду с предметными результатами, метапредметных образовательных результатов, в частности – развитие проектной культуры. Средством реализации данного содержания (*технологический и организационный компоненты*) становится организация образовательного процесса как практики гуманитарного проектирования. Это подразумевает разработку педагогических средств создания пространств самоопределения старшеклассников как субъектов учебной деятельности: от пространства скрытого ценностного конфликта к открытому позиционному противоречию, далее к ценностному кризису и культурно-ценностному самоопределению в проектной деятельности. При этом процесс развития проектной культуры рассматривается как динамика в ценностном пространстве: ситуативное самоопределение – социальное самоопределение – культурное самоопределение – экзистенциальное самоопределение.

Реализация заявленной цели образовательного процесса обеспечивается и *комплексом выявленных педагогических условий*. Комплексность данных педагогических условий, понимаемая нами как целостность факторов,



взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга в обеспечении успешности развития проектной культуры старшеклассников, заключается в следующем: *выстраивание образовательного процесса как практики гуманитарного проектирования* требует включения *специально организуемой проектной деятельности, предоставляющей учащимся возможность культурно-ценностного самоопределения в образовательном процессе*, приводит к необходимости *интеграции урочной и внеурочной образовательной деятельности*, обуславливает *ориентацию проектной деятельности не только на реализацию проекта, но и на личностные изменения в самих субъектах проектной деятельности*.

Результативный компонент модели включает критерии и уровневые показатели сформированности проектной культуры старшеклассника. Условно мы выделили три уровня развития проектной культуры (репродуктивно-исполнительский; вариативно-реконструктивный; рефлексивно-творческий).

Внедрение данной модели обучения литературе на старшей ступени начали с *организации образовательного процесса как практики гуманитарного проектирования*. Это подразумевало включение учащихся в образовательном процессе в деятельность порождения смысла сообщаемых знаний за счет предоставления возможности культурной самоорганизации: выход на собственную проблему, понимаемую как наличие нереализованных ценностей, и запуск процесса «самодостраивания». Таким образом, образовательное пространство структурировалось этапами гуманитарного проектирования: от пространства скрытого ценностного конфликта к открытому позиционному противоречию, далее – к ценностному кризису и культурно-ценностному самоопределению. С этой целью нами были разработаны и реализованы в практике обучения педагогические средства создания пространств самоопределения субъекта.

1. *Педагогические средства создания пространства скрытого ценностного конфликта*. Запуск этого процесса связывали с выходом в рефлексивную позицию. По замечанию В.Г. Богина, «суть выхода в рефлексию заключается в следующем: индивид прекращает привычный способ деятельности (мыследеятельности), перестает действовать (в широком смысле этого слова – т.е. осуществлять практическую деятельность, мыслить, коммуницировать) и как бы “отходит в сторону”, выходит за пределы “пространства” этой деятельности и начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее “увидеть” по-новому (а иногда и вообще впервые увидеть) и начать анализировать... Рефлексия начинается с того момента, когда фиксируется некоторое “незнание”, появляется “знание о незнании”» [1, с. 22]. Педагогическими средствами «расшатывания» привычной, хабиитуализированной ситуации служила группа приемов, объединенных «внедрением в учебный процесс идеологии сомнения и критики», устранения «культы знания» (В.Г. Богин). Это подразумевает фиксацию и поощрение всякого несогласия, сомнения, предъявление непонимания, незнания, критики всего и всех, отказа принятия на веру чего бы то ни было. Закрепление позитивности и необходимости именно такой

атмосферы в образовательном процессе позволило обучающимся через сомнение приходиться к пониманию, а не к заучиванию неких догм.

2. *Педагогические средства создания пространства открытого позиционного конфликта.* На данном этапе проблемная ситуация фиксировалась как столкновение различных позиций. Важное значение придавалось обучению использования для «описания» собственной позиции схем, таблиц, графиков, схематичных рисунков, рисунков-символов и т.п. В нашем методическом арсенале собралось довольно большое количество методических приемов, которые нами использовались для проблематизации учащихся. Так, например, схематизация помогала, во-первых, зафиксировать ситуацию, а значит, использовать в дальнейшем при обсуждении, подвергая критике, вносить изменения; во-вторых, развивать абстрактное мышление, выходить на более высокий уровень обобщений; в-третьих, видеть за «литературными ситуациями», «поступками героев» идеи, систему ценностей; в-четвертых, облекать свои впечатления, эмоции в ценностные категории. Занятие критической позиции, особенно в гуманитарном знании, связывалось с умением и готовностью осуществлять рефлекссию в разных пространствах, с пониманием того, что каждый позиционер видит свою проекцию явления в соответствии с теми средствами, которыми он владеет, а следовательно, нет и не может быть «единственно правильного ответа». При этом «культурность» позиции обусловлена не тезисом «а я так вижу», а глубиной изучения проблемы. В связи с этим обучали постижению художественного произведения как сложной эстетической структуры, постепенно открывая контексты творчества писателя, литературного направления, эпохи, сопряженных видов искусства, различных интерпретаций данного текста. Подобное многоконтекстное рассмотрение явления также формировало установку на системность, на всеобщую связь предметов и явлений, что позволяло организовать в процессе открытого позиционного конфликта «сильные рефлексивные скачки, в результате которых обычно традиционно отдаленные точки опыта, внутреннего мира школьника вступают в отношение, творя новое понимание и знание» [1, с. 22].

3. *Педагогические средства создания пространства неопределенности, ценностного кризиса.* Это наиболее сложный этап, так как связан с состоянием неопределенности. Задача учителя, зафиксировавшего позиции, заключалась в таком воздействии, чтобы ученики ощутили исчерпанность аргументов, были эмоционально обеспокоены невозможностью продвигаться дальше, почувствовали необходимость порождения новой идеи. Выдержать ситуацию «провала», «краха» трудно не только ученику, но и учителю. Но очень важно «не пожалеть» и не дать подсказку, видя «муки рождения» новой идеи. Поскольку выбор ученика ориентирован не на внешние трудности, а на внутренние ценности и стремления, был необходим позитивный опыт самопринятия. Соответственно, на всех этапах обучения реализовывался гуманитарный подход к ребенку, включающий «поощрение его доверия к себе, к своему внутреннему чувству самоочевидности, культивирование опоры на него как важнейший ориентир выбора» [3, с. 15]. Когда выбор ученика



становился самостоятельным и осознанным, осуществлялся переход к следующему этапу гуманитарного проектирования.

4. *Педагогические средства создания пространства культурно-ценностного самоопределения.* Ситуация неопределенности завершалась культурно-ценностным самоопределением, которое рассматривалось нами как процесс и результат личностного выбора целей и ценностей, определяющих отношение субъекта к жизненной ситуации. Важнейшим механизмом, обеспечивающим данный процесс, становится рефлексия. «Именно характером и масштабом рефлексированности человеком своей жизнедеятельности определяется характер и уровни самоопределения. Выход на уровень культурной, экзистенциальной рефлексии обеспечивает выбор той системы ценностей и целей, которые позволяют осуществлять надситуативное самоопределение» [4]. В процессе экспериментального обучения мы ставили целью развитие ценностных ориентаций школьников, которое осуществлялось через педагогически организуемые ситуации поиска, оценки, выбора, проекции ценностей. Опыт эксперимента подтверждает, что включение школьников в проектную деятельность расширяет диапазон ценностного познания, способствует последовательному разворачиванию всех фаз процесса ценностной ориентации: 1) присвоение ценностей, что обеспечивает создание ценностного «образа мира»; 2) преобразование личности на основе присвоения ценностей; 3) прогнозирование, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего» на основе собственной системы ценностей. Уровень и качество самоопределения (выбор целей и ценностей) проявляется непосредственно в деятельности проектирования.

Творческая проектная деятельность учащихся на уроках выстраивалась системно: обычно проектные задания выполнялись по завершении изучения темы, т.е. соответствовали урокам обобщающего характера. Проекты, как правило, возникали из вопросов, поставленных учениками, как возможность найти разрешение возникшей проблемы. Форма работы практиковалась как индивидуальная, так и групповая. Полученные результаты подтверждали идею И.А. Колесниковой о том, что «чем разнообразнее в содержательном, функционально-ролевом плане опыт проектной деятельности, тем интенсивнее идет формирование проектных способностей» [2, с. 213]. В процессе выполнения проектов учащиеся обучались взаимодействию с различными информационными потоками и носителями информации; осваивали способы нормирования деятельности в проекте и получали опыт осуществления проектной деятельности, включая все необходимые процедуры; развивали рефлексивные и коммуникативные навыки. Таким образом, «непосредственное проживание своего участия в проекте становилось формой приобретения соответствующих знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений» [2, с. 213]. Приведем примеры проектов, возникших в процессе урочной деятельности:

– Пишем философскую драму (ответ М. Горькому после прочтения драмы «На дне»).

- Разработка иллюстрированного словаря образов-символов романа «Обломов».
- Выборная кампания на пост градоначальника (по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города»).
- Киносценарии финала романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».
- Жизненный проект Льва Толстого.
- Проекты по спасению вишневого сада.
- Театр четырех (создание театра для единственной постановки пьесы В. Красногорова «Жестокий урок»).

Организуя образовательный процесс как практику гуманитарного проектирования, еще на этапе опытно-экспериментальной работы мы выяснили, что *интеграция урочной и внеурочной, школьной и внешкольной образовательной деятельности*, позволяющая расширить хронотоп развивающего взаимодействия ученика и учителя, становится важным условием развития проектной культуры.

Реализация данного условия предполагала подчинение вариативного компонента содержания образования (элективные курсы, проектные мастерские в летнем проектном лагере/школе) целям развития проектной культуры школьника. Традиционной задачей элективных курсов является их направленность на развитие и совершенствование предметных и общеучебных компетенций в их единстве. В нашей модели обучения организация целенаправленной деятельности учащихся, способствующей развитию литературоведческой и культуроведческой компетентностей, выступила содержанием и средством совершенствования проектной культуры. При этом предметный контекст оставался важным и приобретал контур опережающего образования.

Содержание элективных курсов также отбиралось с целью направить гуманитарно-проектный потенциал школьного предмета «Литература» на развитие проектной культуры школьника. В процессе экспериментального обучения был разработан и реализован элективный курс «Литературная премия». Данный курс оказался интересен как учащимся, выбирающим (или выбравшим) гуманитарный профиль, так и тем, кто увлекается литературой, получая эстетическое развитие, культурное обогащение. Содержательно (предметная составляющая) и организационно (деятельностная составляющая) курс был разработан таким образом, что в его рамках появилась возможность организовать обучение школьников с различным уровнем подготовки.

Важнейшим моментом в организации проектной деятельности учащихся, будь то в рамках урока или за его пределами, являлся этап предъявления и обсуждения результатов деятельности. Ставя задачу развития проектной культуры как интегративного качества, определяемого способностями разработки и реализации личностно значимых проектов на основе культурно-ценностного самоопределения, в качестве результата проектной деятельности мы рассматривали прежде всего наличие положительных эффектов



на индивидуальном уровне (прирост личностных качеств, свойств, характеристик, позитивную динамику отношений). Именно поэтому для нас было важным соблюдение еще одного педагогического условия: *ориентация проектирования на изменения в субъектах проектирования и окружающем их социуме, а не на разрабатываемый проект, что фиксируется в уровне сформированности личностной позиции ученика и служит средством проблематизации в целях развития проектной культуры школьника.* Для реализации этого условия нами была разработана и внедрена критериальная система определения уровней развития проектной культуры на основе оценки личностных и продуктивных результатов проектной деятельности школьников. Выделение уровней носит достаточно условный характер, так как они связаны между собой: процесс овладения проектной культурой есть восхождение от репродуктивного к вариативно-реконструктивному и далее – к рефлексивно-творческому.

В заключение еще раз подчеркнем, что развитие проектной культуры школьника – сложный процесс самодвижения его личности, эффективно протекающий в образовательном процессе, организованном как практика гуманитарного проектирования и реализующем комплекс педагогических условий: предоставление учащимся возможности культурно-ценностного самоопределения через специально организуемую проектную деятельность, интегрирующую урочное и внеурочное образовательное пространство и ориентированную на личностные изменения в самих субъектах проектирования.

Список литературы

1. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – С. 153–176.
2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: АСАДЕМА, 2005. – 288 с.
3. Коптева Н.В. Психолого-педагогические основы выбора и их реализация в проектной деятельности // Организация проектной деятельности в современной школе: сб. науч.-метод. тр. – Пермь, 2006. – 160 с.
4. Никитина Н.М. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedagogica-cultura.narod.ru>
5. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.

УДК 378.046.4

Парамзина Валерия Валерьевнакандидат педагогических наук,
заместитель директора по сертификации и качеству образования*Пермский институт железнодорожного транспорта, Пермь, Россия,
e-mail: valeria.pru@mail.ru***ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ЛИЧНОСТНОЙ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА****Valeria V. Paramzina**Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Director for Certification and Quality Education*Perm Institute of railway transport, Perm, Russia, e-mail: valeria.pru@mail.ru***DISTANCE LEARNING IN THE ADVANCED CAREER TRAINING
SYSTEM AS A MEANS OF TEACHER'S PERSONAL AND
PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION**

Аннотация. Данная статья освещает особенности организации дистанционного повышения квалификации педагогов, обосновывает его эффективность по сравнению с традиционными формами повышения квалификации. Дистанционное обучение в повышении квалификации рассматривается как личностно-ориентированное обучение, способствующее созданию условий для развития и саморазвития человека, удовлетворению личностных и профессиональных запросов педагогов.

Ключевые слова: дистанционное обучение; повышение квалификации педагогов; личностно-ориентированное обучение; саморазвитие.

Abstract. The paper highlights the specific character of teacher's distance advanced career training and proves its effectiveness in comparison with traditional forms of the training. The author considers distance learning for advanced career training as personality-based and thus facilitating development and self-evolution of a teacher, whose personal and professional interests are met in the process.

Key words: distance learning; professional development of teachers; student-oriented learning; self-development.



Динамизм преобразований, происходящих в информационно насыщенном современном мире, усиливает потребность в гуманизации общества. Ответственность образования как гаранта качества жизни человека выдвигает высокие требования к самой личности, к ее способности развиваться в непрерывно изменяющихся условиях. При этом речь идет не только об усвоении возрастающего объема информации, но и о развитии гуманистических ценностных ориентаций, творческого мышления. Современным рынком труда востребован работник, который умеет ответственно решать разнообразные проблемы, обладает творческим потенциалом.

Одним из главных условий востребованности в любом профессиональном сообществе является постоянное повышение уровня квалификации. В наши дни невозможно получить специальность, а потом реализовывать только эти знания и умения. Современному педагогу требуется непрерывный процесс профессионального роста через повышение квалификации и самообразование [2; 4; 6].

Одним из возможных вариантов повышения квалификации педагогов является использование электронных образовательных технологий, в частности, дистанционного обучения [1; 7].

При организации повышения квалификации педагогов необходимо учитывать ряд особенностей данной аудитории обучающихся (андрагогический подход), таких как:

- физиологическая, психологическая, социальная, нравственная и профессиональная зрелость;
- значительный жизненный опыт (бытовой, профессиональный, общественный и учебный);
- ограничения в получении образования, связанные с финансами, временем, семьей и работой;
- стремление к самостоятельности и самоуправлению, в том числе и в учебной деятельности;
- прагматически ориентированная мотивация получения образования, необходимого человеку для успешной профессиональной деятельности, решения различных проблем, повышения уровня качества жизни;
- стремление участвовать в выборе содержания образования, отвечающего профессиональным требованиям;
- опора в учебной деятельности на профессиональный, социально-бытовой опыт, который часто служит дополнительным, а иногда – самым важным источником содержания обучения взрослых;
- стремление практически использовать полученные при обучении знания в профессиональной деятельности.

При андрагогическом подходе обучение встроено в контекст социально-профессиональной деятельности (отсутствует строгая граница между обучением и работой): в ходе выполнения работы происходит обучение,

а в процессе обучения решаются актуальные задачи, связанные с профессиональной деятельностью [5].

Российское образование входит в следующий этап информатизации, характеризующийся активным внедрением средств информационно-коммуникационных технологий в традиционные учебные дисциплины, разработкой программного обеспечения, введением дистанционного обучения. Учителя сегодня стоят перед необходимостью активного использования информационно-коммуникативных технологий (компьютер, сервисы сети Интернет, электронные пособия и электронные учебные курсы, системы мультимедиа) в повседневной работе с учащимися, что приводит к неизбежному пересмотру не только организационных форм учебного процесса, но и преодолению психологических барьеров, препятствующих эффективному общению (собственные комплексы, стереотипы, установки).

Внедрение компьютеров, информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений приводит к коренному изменению функций учителя-предметника. Данные процессы должны находить отражение и в системе повышения квалификации работников образования. Почти семьдесят лет система повышения квалификации педагогов базировалась на использовании в качестве основного средства обучения книги (учебника). Появление компьютера, телекоммуникаций, развитие на их базе ИКТ, в том числе дистанционного обучения, сформировало у педагогов потребность в новых знаниях, специфических умениях и навыках, нуждающихся в четкой интерпретации и оценке достоинств той или иной информационной технологии, в разработке методик применения ИКТ в учебном процессе, в организации процесса обучения, позволяющего педагогам выстроить индивидуальную образовательную траекторию [8].

Возникшие противоречия между потребностями педагогов и ограниченными возможностями учреждений дополнительного профессионального образования в регулярном повышении их квалификации могут быть разрешены за счет использования современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе технологий дистанционного обучения, создания курсов дистанционного обучения как программно-методических комплексов.

Процесс повышения квалификации работников образования с применением дистанционного обучения становится более эффективным по сравнению с традиционными формами повышения квалификации в части систематизации знаний педагогов через обучение моделирования содержания учебного материала и активизации использования ими информационных технологий в профессиональной деятельности при выполнении ряда условий:

- учет специфических особенностей организации дистанционного обучения для повышения квалификации педагогов, обусловленных спецификой восприятия информации с экрана монитора, алгоритмом моделирования



содержания учебного курса, высокой степенью самостоятельности обучающихся, целостным и практико-ориентированным характером учебно-познавательной деятельности;

- реализация дидактических принципов андрагогики как теории обучения взрослых, ориентирующих на систематизацию собственных знаний и освоение современных информационных технологий;

- обеспечение соответствия структуры содержания учебных курсов современному уровню научного знания и требованиям предметной области [7].

Дистанционное обучение следует рассматривать как активный инновационный поиск варианта повышения квалификации педагогом. Этот вариант способен удовлетворять личностные и профессиональные ожидания педагога, обновляя содержание, методику преподавания, создавая новые объединения по интересам.

Развитие творческого потенциала личности педагога в условиях дистанционного образования будет эффективным, если его содержание ориентировано на позитивные личностные изменения, позволяющие педагогу успешно включиться в творческую деятельность и самореализоваться в ней [3].

Дистанционное обучение в данном контексте имеет следующие особенности:

1. Оно направлено на субъектный опыт личности, приобретённый в процессе деятельности, познания и общения. Дистанционное обучение является личностно-ориентированным и способствует созданию условий для развития и саморазвития человека.

2. Дистанционное обучение реализует право человека на овладение знаниями и умениями в том индивидуальном объеме и темпе, который для него комфортен: создаются максимально комфортные условия для развития личности, обусловленные добровольностью выбора тьютора-консультанта, темпа и места обучения, вида деятельности и др.

Таким образом, при реализации дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников соблюдаются следующие принципы образования: принцип гуманистичности обучения; принцип приоритетности педагогического подхода при проектировании образовательного процесса в системе дистанционного обучения; принцип отбора содержания образования; принцип обеспечения безопасности информации; принцип соответствия технологий обучения; принцип мобильности обучения; принцип самоактуализации; принцип личностно-ориентированного подхода [9].

Профессиональная направленность в процессе дистанционного обучения является приоритетным направлением для формирования культуры отношения человека к себе, к своим талантам, притязаниям и привязанностям, к своему образу жизни и предполагает самостоятельность, позиционную определенность и программу реализации профессиональных потребностей педагога.

Список литературы

1. *Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 350 с.
2. *Безукладников К.Э., Колесников А.К., Санникова А.И.* Профессиональная компетенция как педагогическая проблема высшей школы // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 53–62.
3. *Зеер Э.Ф.* Профессиональное становление личности. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 116 с.
4. *Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
5. *Парамзина В.В.* Моделирование содержания учебных курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. – Пермь, 2007.
6. *Полат Е.С.* Определение эффективности дистанционной формы обучения // Качество дистанционного образования. Концепции. Проблемы. Решения: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 412 с.
7. *Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Дистанционное обучение / под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2005. – 192 с.
8. *Пряжников Н.П.* Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 246 с.
9. *Санникова А.И.* Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: концепция и опыт реализации: Монография. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.: 14 табл. – Библиогр.: 213–230 (374 назв.).
10. Теория и практика творческой самореализации личности: моногр. / А.В. Батаршев, А.С. Лукьянов, И.С. Макарьев, Г.В. Морозова. – СПб.: Петрополис, 2013. – 254 с.



УДК 373.1:37.013.41

Коробкова Венера Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета правового
и социально-педагогического образования

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: vkorobkova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ГОТОВНОСТИ К РАЗВИТИЮ СВОЕГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Venera V. Korobkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the faculty of Legal and Socio-pedagogical Education

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: vkorobkova@mail.ru*

FORMATION OF TEENAGERS' WILLINGNESS TO DEVELOP CREATIVE POTENTIAL IN LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала. Дано авторское определение понятия данной «готовности», определена его содержательная структура. Представлена модель педагогического обеспечения формирования готовности подростков к саморазвитию в процессе учебно-познавательной деятельности, определены критериальные характеристики компонентов готовности личности к развитию своего творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал; готовность личности к саморазвитию; педагогическое обеспечение формирования готовности личности к саморазвитию; учебно-познавательная деятельность.

Abstract. The problem of forming teenagers' willingness to develop their creative potential is urgent. The author defines the concept «willingness», specifies its substantial structure, presents a model of pedagogical support in forming teenagers' readiness to self-evolution in the process of learning and cognition and decides on assessment criteria for certain components of a person's willingness to develop creativity.

Key words: creative potential; person's willingness to develop oneself; pedagogical support in forming readiness to self-evolution; learning and cognitive activity.

В условиях преобразований, идущих в обществе, проблема воспитания творческой личности, способной действовать в изменчивой ситуации общественного развития, создающей инновационные компоненты в процессе своей деятельности, никогда не теряет своей актуальности. В связи с этим педагогически целесообразно определение концептуальных оснований одного из направлений решения проблемы воспитания творческой личности, а именно – перевод личности в субъектную позицию и формирование у неё готовности к развитию своего творческого потенциала. Исходя из данного утверждения важным моментом в деятельности педагога становится создание необходимых условий для реализации процесса формирования готовности школьников к творческому саморазвитию.

Наукой установлено, что развитие творческого потенциала возможно в рамках различных видов деятельности (учебной, общественной, трудовой, художественной и т.д.), но многими исследователями (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.) признается, что основной и ведущей для школьного периода является учебно-познавательная деятельность, которая в большей степени, чем другие выступает не только средством развития, но и предоставляет возможности реализации творческого потенциала учащихся.

По утверждению многих современных психологов (Б.М. Мастеров, Т.А. Мерцалова Р.С. Немов, Г.А. Цукерман и др.), потребность в реализации своих сущностных сил актуальна для подросткового возраста, который знаменуется ростом самосознания, переходом от внешней детерминации деятельности к самодетерминации. В этой связи весьма важной для подростков становится помощь взрослых в определении направления и способов развития своего творческого потенциала.

Современные инновационные школы, отражая запросы школьников, выходят на создание образовательных систем, ориентированных на самоопределение и самореализацию личности (В.И. Андреев, В.С. Библер, В.А. Караковский, Г.Л. Каспаржак, С.Ю. Курганов, А.Н. Тубельский и др.) Между тем массовая практика испытывает острую потребность в конкретных технологиях творческого саморазвития школьников, средствах и программах, стимулирующих процессы жизненного самоопределения подростков, поскольку специальные исследования (Л.В. Даниленко, Л.Н. Дроздикова, Н.П. Толстоуцких и др.) и наши собственные наблюдения свидетельствуют о том, что реальный уровень готовности учеников к творческому саморазвитию не соответствует потребностям современного общества.

Таким образом, противоречие между потребностью общества в творческой личности, наличием множества разработанных программ по развитию творческого потенциала школьника и в то же время отсутствие



субъектного подхода в решении этой проблемы обусловили необходимость разработки модели педагогического обеспечения формирования готовности подростков к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности.

До сих пор необходимость формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности не выделялась как самостоятельная задача обучения и воспитания. Предполагалось, что развитие в данном направлении осуществляется «само собой», по мере усвоения учащимися предусмотренной программой суммы знаний, что на практике, как свидетельствует проведённый автором анализ, зачастую не имеет места.

Интеграция психолого-педагогических знаний зарубежных и отечественных школ позволила нам выработать свой взгляд на исследуемую проблему и дать следующее определение исследуемому понятию:

Готовность к развитию своего творческого потенциала мы рассматриваем как интегративное динамическое новообразование в структуре личности, обеспечивающее эффективное раскрытие её творческих возможностей и реализацию её сущностных сил и включающее в свою структуру **мотивационный, ориентационный (когнитивный), операционально-действенный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты** [2].

Особо отметим, что теоретический анализ, а также практическая педагогическая деятельность показали функциональную взаимосвязь всех вышеперечисленных компонентов, что предполагает комплексный подход к изучению и формированию данных компонентов готовности личности к развитию своего творческого потенциала, а структурное выделение их произведено условно, в исследовательских и научно-методических целях.

Говоря о структуре готовности личности к развитию своего творческого потенциала, заметим, что одним из важных моментов при рассмотрении этой проблемы является вопрос о роли бессознательных процессов в структуре данного понятия.

Феномен установки как кардинальной формы проявления бессознательного обстоятельно изучен грузинской школой психологов (Д.Н. Уznaдзе, А.Т. Бочаришвили, А. Шерозия). Принципиально важным для рассмотрения данной проблемы являются выводы, сделанные И. Е. Шварцем. Анализируя механизм взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики, автор ставит вопрос о важности учета данного феномена в воспитании и развитии личности, а также о необходимости разработки для этого специальных педагогических средств.

По мнению А. И. Санниковой, современным этапом развития концепции, основанной на синергии осознаваемых и неосознаваемых сфер психики человека, является теория развития творческого потенциала личности в учебно-воспитательном процессе, центральным положением которой выступает утверждение о необходимости комплексного влияния на всю сферу психики и поведение человека с целью стимулирования его собственной активности для

решения задачи саморазвития и реализации собственного творческого потенциала.

Модель педагогического обеспечения формирования у подростков готовности к творческому саморазвитию в процессе учебно-познавательной деятельности мы определяем как систему не подавляющих личность приемов и методик, направленных на создание условий для оптимального и максимально естественного осуществления личностью творческого саморазвития, не приводящих к негативным последствиям (неуверенность, депрессия, негативное отношение к себе и т.п.). В соответствии с этим модель педагогического обеспечения разрабатывалась нами как совокупность определенных компонентов, которая представлена в таблице.

Формулируя цель педагогического обеспечения формирования готовности подростков к развитию своего творческого потенциала, мы исходили из того, что педагогическое влияние взрослых на процесс формирования готовности подростков к творческому саморазвитию – это процесс фасилитации. В основе деятельности педагога, направленной на обеспечение процесса формирования у школьников готовности к творческому саморазвитию, лежит прежде всего признание уникальности, ценности и свободы ребенка. Задачу взрослых, взаимодействующих с подростком на этом этапе его существования, можно определить как двойственную систему. С одной стороны, взрослые не должны мешать естественному процессу развития человека, а с другой – предоставить ему как можно больше возможностей для саморазвития, оказывая поддержку и помогая преодолевать трудности. Таким образом, цель педагогического обеспечения процесса формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала можно определить как *помощь ребенку в осознании и реализации его потребности в творческом саморазвитии через создание условий для естественного, оптимального и безопасного (т.е. без негативных, необратимых последствий) протекания этого процесса.*

Для получения объективной информации об эффективности экспериментальной работы на основе анализа современной психолого-педагогической литературы по проблеме развития творческого потенциала и готовности к деятельности нами разработаны критериальные характеристики компонентов готовности личности к развитию своего творческого потенциала. Так, *мотивационный компонент* характеризуется через интерес к проблеме и внутреннюю потребность личности в развитии своего творческого потенциала. *Ориентационный компонент* готовности личности к развитию своего творческого потенциала определяется через знания о феномене творчества и осознание себя субъектом творческой деятельности, знания об индивидуальных особенностях своей личности, знания о способах творческого саморазвития. *Операциональный компонент* включает в себя умение общаться с окружающими людьми, а также активное участие в деятельности на творческом уровне.



Модель педагогического обеспечения формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности

Компонент	Содержание компонентов
Цель	Помощь ребенку в осознании и реализации его потребности в развитии своего творческого потенциала
Функции	Мотивационная, информационная, технологическая
Педагогические задачи	- помощь ребенку в осознании его потребности в развитии своего творческого потенциала; - ориентация мотивационной сферы ребенка на цели развития своего творческого потенциала; - трансляция ребенку знаний о феномене творчества, о творческом потенциале человека, о собственной индивидуальности; - обучение детей умениям и навыкам творческого саморазвития
Психолого-педагогические условия	- гуманистическая ориентация педагога, -создание в ходе образовательного процесса благоприятной атмосферы для свободной коммуникации, -постоянный учет в педагогическом процессе индивидуальных особенностей учащихся и дифференцированная работа с ними
Средства организации учебно-познавательной деятельности	-ориентирование учебно-познавательной деятельности на комплекс личностных характеристик учащегося, - выявление содержания субъектного опыта ученика, - организация учебного материала, предоставляющая ученику возможность выбора содержания и способов проработки учебных заданий, - побуждение учащихся к рефлексивной деятельности, -включение в содержание образования материала, направленного на самопознание личности и знаний о феномене творчества, -включение учащихся в деятельность на творческом уровне, - организация групповой работы
Методы диагностики	Наблюдение, анкетирование, тестирование, шкалирование, интервьюирование, анализ выполненных работ
Педагогический результат	-потребность подростка в творческом саморазвитии, -восприятие себя как суверенного источника творчества, -получение подростком знаний о собственной индивидуальности, о феномене творчества, о способах саморазвития, - умение конструктивно общаться с другими, -активное участие в различных видах деятельности на творческом уровне, -адекватная самооценка, на основе осуществления рефлексивной деятельности

Эмоционально-волевой компонент выражен через отношение к себе, отношение к другим, уровень тревожности личности. *Оценочный компонент* включает в себя умение осуществлять самопознание и саморазвитие через рефлексивный анализ своей деятельности, а также локус контроля личности.

Формирующий эксперимент касался двух направлений в нашей деятельности: во-первых, преподавания истории; во-вторых, ведения факультативного курса «Мир и человек».

Важно отметить, что с точки зрения формирования готовности подростков к развитию своего творческого потенциала история представляет собой исключительно благоприятную почву, поскольку её содержание проецируется на внутренний мир личности, на осознание окружающего мира и самого себя в этом мире. Проявляется это в следующем: предметом изучения истории является буквально все, связанное с жизнью общества и человека; содержание истории есть не что иное, как передача социального опыта, созданного человечеством, что позволяет учащимся накапливать опыт самореализации в новых для них ситуациях, предварительно «проигрывая» их на занятиях; историческое образование, в отличие от любого другого, включает знания о человеке, обществе, экономике, природе, культуре в целом, т.е. соединяет в единое целое духовное и материальное начало; исторические предметы располагают возможностями для постановки задачи формирования эмоционально-нравственной сферы личности, ценностно-смыслового отношения к содержанию, но для ее реализации требуется наличие «личностного знания», «личностного смысла», «личностной рефлексии», а это в свою очередь является методическим обеспечением формирования готовности личности к развитию своего творческого потенциала.

Не менее важным направлением в опытно-экспериментальной работе являлось преподавание факультативного курса «Мир и человек», разработанного на кафедре педагогики ПГГПУ и успешно внедряемого в практику общеобразовательных школ города Перми и Пермского края.

В нашей работе курсу «Мир и человек» отводилась роль транслятора подростку базовых психолого-педагогических знаний, формирующих своеобразную «методологическую основу» для сознательного управления развитием собственного творческого потенциала. Цели данного курса определялись следующим образом: осмысление роли и места человека в окружающем мире; формирование оптимистической «Я-концепции» на основе самопознания и самооценки, подготовка к самовоспитанию; обучение эффективному взаимодействию в группе.

В процессе занятий значительная часть учебного времени отводилась практической, лабораторной и тренинговой формам работы, включающим психолого-педагогическую диагностику и самодиагностику учащихся; составление программ самосовершенствования учащихся по отдельным направлениям и этапам развития; осмысление, рефлексия жизнедеятельности; тренинги и упражнения по самовоспитанию, самоопределению и саморегуляции.

Необходимо отметить, что одним из важных направлений в работе по формированию у подростков эмоционально-волевого компонента готовности к творческому саморазвитию являлся педагогический аутотренинг. Необходимость данной формы педагогической работы была обусловлена результатами диагностики и нашими наблюдениями на начальном этапе эксперимента, которые выявили существующие проблемы в эмоционально-



волевой сфере у некоторой части подростков. Как свидетельствует теория и практика многих исследований (А.Г. Ковалев, А.С. Новоселова, А.И. Санникова, Б.М. Чарный, И.Е. Шварц и др.), в ситуациях, когда у подростка существуют проблемы, связанные с эмоциональной сферой: повышенная тревожность при включении в деятельность, агрессивность по отношению к окружающим, волевая нестабильность, прямое обращение к сознанию затруднено «психологическими барьерами» и поэтому недостаточно эффективно. Возникающая проблема в пробуждении активности подростка может быть решена вспомогательным путем: через обращение к сфере неосознаваемого с помощью приемов педагогического внушения. Как показали экспериментальные исследования (А.С. Новоселова, А.И. Санникова, И.Е. Шварц), взаимодействие убеждения и внушения дает больший педагогический эффект в работе с детьми с различными нарушениями в эмоциональной сфере.

Для определения уровня готовности личности к развитию своего творческого потенциала нами в соответствии с критериями компонентов готовности личности к развитию своего творческого потенциала разработан комплекс диагностических методик (анкетирование, шкалирование, анализ работ учащихся, целенаправленное педагогическое наблюдение, стандартные тесты самооценки Домбо – Рубинштейна, Г. Айзенка, тест эмоций на основе опросника Басса-Дарки, тест Розенцвейга, тест «Исследования тревожности» Спилберга и Кондаша, тесты-опросники определения уровня субъективного контроля и др.), который позволил наиболее полно раскрыть сущность исследуемого понятия и провести количественный и качественный анализ его проявлений в процессе учебно-познавательной деятельности.

Нами использовались различные виды анализа накопленных эмпирических данных: комплексный, основанный на вычленении и отслеживании компонентов, входящих в структуру готовности личности к развитию своего творческого потенциала; уровневый, основанный на выявлении уровня сформированности каждого структурного компонента готовности личности к развитию своего творческого потенциала; сравнительный, основанный на сопоставлении уровней готовности личности к развитию своего творческого потенциала в условиях традиционного и экспериментального обучения, и сопоставления начальных и конечных результатов в экспериментальном классе.

Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, можно отметить изменения уровней сформированности у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала, однако эти изменения более значительны в экспериментальной группе, чем в контрольной. Данный вывод подтверждается также методом индивидуальной беседы с классными наставниками и учителями, ведущими занятия в экспериментальном классе. Учителя отмечают, что под влиянием работы по формированию готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в классе наблюдалась тенденция к повышению общей активности на уроках, которая выражалась в стремлении давать самостоятельные суждения, без страха отвечать у доски и с места, повысилась активность

в диалоговых формах деятельности, возрос интерес к творческим заданиям. Учителя также свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментального класса показывают более высокую общительность, конструктивность и доброжелательность при групповых взаимодействиях, даже если они носят соревновательный характер; у подростков данного класса также повысился общий уровень познавательной активности, что отразилось на качестве успеваемости.

Наше исследование процесса формирования у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в настоящее время характеризуется разработкой педагогического обеспечения специальной подготовки студентов и переподготовки педагогических кадров, ориентированных на целенаправленную деятельность по формированию у школьников готовности к творческому саморазвитию [1; 4; 5], а также разработкой решения проблемы развития воспитательного потенциала семьи [3] как социально-педагогической системы, включающей совокупность реальных и потенциальных возможностей самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации.

Список литературы

1. Безукладников К.Э., Колесников А.К., Санникова А.И. Профессиональная компетенция как педагогическая проблема высшей школы. // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 53–62.
2. Коробкова В.В. Формирование у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности. – Магнитогорск, 2000 – 24 с.
3. Коробкова В.В., Санникова А.И. Комплексное сопровождение детей и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации: теоретико-методологический аспект // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 9 (29). – С. 42–48.
4. Осколкова В.Р., Санникова А.И. Проблема подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной самореализации // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: Педагогика и психология: научн. журнал. – 2009. – № 4 (3). – С. 35–40.
5. Осколкова В.Р., Санникова А.И. Развитие готовности к профессиональной педагогической деятельности как условие формирования компетентности будущего учителя // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – № 12. – С. 10–14.



УДК 374.1:37.04

Сания Сулейманова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики,
заслуженный учитель РФ

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: soc_ped@pspu.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Sania Suleimanova

Associate Professor of the Department of Social Pedagogics, Candidate
of Pedagogical Sciences, Honored teacher of the Russian Federation

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: soc_ped@pspu.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MOTIVATING TEENAGERS' CREATIVE SELF-ACTUALIZATION AT INSTITUTIONS OF EXTENDED EDUCATION

Аннотация. Педагогическими условиями стимулирования творческой самореализации подростков в учреждениях дополнительного образования являются: задачно-уровневая организация образовательного процесса; проектирование и реализация многоуровневых программ; совместное с обучающимися конструирование индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих целенаправленное и систематическое предоставление подросткам возможности проявления субъектной позиции, свободного выбора видов деятельности и добровольного освоения социальных ролей.

Ключевые слова: творческая самореализация; стимулирование творческой самореализации; индивидуальная образовательная траектория; индивидуально-дифференцированный подход; задачно-уровневая организация образовательного процесса.

Abstract. The paper reveals the following pedagogical conditions of motivating teenagers' creative self-actualization at institutions of extended education: educational process management on several levels via corresponding goals; planning and realization of multi-level programmes; scheming, in cooperation with students,

their individual educational trajectories that systematically and purposefully enable them to manifest their subjective standpoints, make free choice of involvement into various activities and willingly acquire various social roles.

Key words: creative self-actualization; motivating creative self-actualization; individual educational trajectory; individually-varied approach; multi-goal and multi-level management of educational process.

Деятельность современных учреждений дополнительного образования детей (УДОД) нацелена на проектирование пространства творческого развития личности с определенным запасом дополнительных возможностей их выявления (самоопределение) и использования самими детьми – творческая самореализация, что способствует формированию у детей нового *опыта постановки и решения новых задач*.

Творческая самореализация актуальна для подросткового возраста – именно в этом возрасте происходит осознание своих потребностей и стремление реализовать свой личностный потенциал.

Актуальность проведённого нами исследования была определена следующими противоречиями между:

- декларированием необходимости стимулирования творческой самореализации и недостаточной разработанностью теоретических основ данного процесса;
- существующим многообразием целевых установок образовательных программ и недостаточной их ориентированностью на творческую самореализацию;
- признаваемой педагогами необходимостью стимулирования подростков к творческой самореализации и недостаточной методической оснащённостью деятельности педагогов для решения данной задачи.

Указанные противоречия, недостаточная теоретическая разработанность обозначенной проблемы, а также ее актуальность для теории и практики дополнительного образования детей обусловили необходимость исследования темы ***«Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании»***.

Объектом исследования являлась творческая самореализация подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования детей. Предметом исследования выступали педагогические условия стимулирования творческой самореализации подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования детей.

Цель исследования состояла в следующем: *экспериментальным путем выявить и теоретически обосновать педагогические условия организации образовательного процесса, стимулирующие творческую самореализацию подростков в учреждении дополнительного образования детей*.



В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что *педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании обеспечивается образовательным процессом, построенным в логике индивидуально-дифференцированного подхода, реализующегося через следующие педагогические условия:*

- *задачно-уровневая организация образовательного процесса, учитывающая характер личностных задач, достижений и уровня творческой самореализации подростков;*
- *проектирование и реализация многоуровневых программ дополнительного образования детей с учетом уровня творческой самореализации обучающихся;*
- *совместное с обучающимися конструирование индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих целенаправленное и систематическое предоставление подросткам возможности проявления субъектной позиции, свободного выбора видов деятельности и добровольное освоение социальных ролей.*

Базой исследования на разных его этапах выступали восемь УДОД различного вида: Центр, Дом, Дворец, представляющих краевой центр, крупные и малые города края, сельский район.

Основное опытно-экспериментальное исследование проводилось в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Дворец детского (юношеского) творчества» г. Перми.

Исследование осуществлялось в течение 8 лет (1995 – 2003 гг.) и охватывало 122 педагогов и 289 детей от 10 до 17 лет, что обусловлено продолжительностью реализации многоуровневых программ дополнительного образования детей, лонгитудностью исследования и спецификой дополнительного образования детей.

Как показал теоретический анализ, на рубеже XX и XXI вв. в педагогической науке оформилось несколько самостоятельных направлений, среди которых особое место занимает педагогика саморазвития, представляющая собой область знания о закономерностях осуществления развивающего влияния воспитуемого на себя. Ключевой категорией педагогики саморазвития определяется *творческая самореализация*, а мерилom ее эффективности – достижения личности и степень удовлетворенности ими (В.И. Андреев, О.С. Газман и др.). Таким образом, педагогика саморазвития имеет целью выявление условий и поиск путей стимулирования творческой самореализации.

Направленность педагогики на саморазвитие личности, её обращенность к активности личности восходят к античной философии. Первоначально идея творческой самореализации как самоосуществление человека связывалась

с такими понятиями, как: *саморазвитие, самопознание, самосовершенствование.*

Исследование показало, что самопознание является когнитивной стороной самореализации. Смысл самопознания заключается в исследовании себя, своих интересов, способностей и возможностей как необходимое условие саморазвития и познания мира. От самопознания и целенаправленного педагогического стимулирования этого процесса зависит активность самореализации и ее успешность. Самоосуществление рассматривалось исследователями как воплощение сущностных, деятельных сил человека в объективную реальность [1; 2].

В рамках педагогики саморазвития сформировалось понимание творческой самореализации как процесса, базирующегося на креативности личности в проявлении себя, предполагающего посредством приложения своих творческих сил (своего творческого потенциала) создание и получение творческих продуктов деятельности и результатов, в том числе изменения в себе (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Е. Кемеров, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, В.И. Муляр, М.А. Недашковская, С.Л. Рубинштейн и др.). Самореализация трактуется как важный опыт бытия и деятельности людей, как процесс, обеспечивающий постоянное самопознание (В.Е. Кемеров, Л.Н. Коган, В.И. Муляр, М.А. Недашковская и др.).

В психолого-педагогических работах по данной проблеме отмечается зависимость самореализации от принятия себя и оценок значимых лиц, развития коммуникативных способностей, успеха и неуспеха в различных жизненных обстоятельствах (Ф. Гоппе, Г. Олпорт, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Дж. Франк, Э. Эриксон, К. Юнг и др.). Исходя из этого утвердилась необходимость целенаправленного развертывания процесса творческой самореализации и стимулирования перехода из спонтанного в качественно другое состояние – сознательно направляемый и регулируемый самой личностью процесс, придание ему творческого характера.

Педагоги-участники проведенного эксперимента, определяя различия между *творческой самореализацией* и *самореализацией* подчеркивали, что главное их отличие заключается в том, что в творческой самореализации определяющим является понятие «творчество» как уровень протекания процесса и проявлений личности, что позволяет рассматривать творческую самореализацию, с одной стороны, как процесс и результат включения в деятельность, а с другой стороны, как проявление и развитие потенциальной способности к творчеству, позволяющие детям с разной степенью осознанности при необходимости педагогического стимулирования эффективно реализовывать себя в выбранных видах деятельности.

Вышеизложенное позволило нам определить творческую самореализацию подростков в дополнительном образовании как *субъективно*



значимый, педагогически стимулируемый, уровневый процесс раскрытия и эффективного использования подростком своего творческого потенциала в различных видах деятельности, осуществляемый на основе свободного выбора, предполагающий позитивный результат личностного развития.

Творческая самореализация осуществляется в трех сферах: в самотворении, межличностном общении, творческой деятельности, что и определяет её структуру и содержание, в совокупности обеспечивающих выход личности за пределы самой себя.

Анализ научной литературы и результаты опытно-экспериментального исследования позволили уточнить компонентный состав процесса творческой самореализации подростков и выявить личностные её компоненты: *сформированность мотивов творческой самореализации подростков, сформированность личностно значимых целей и задач, субъектность позиции подростка, результативность как продуктивность творческий предметно-практической деятельности, самоорганизованность подростка, активность в учебной группе, статусная позиция как движение подростка от «новичка» к «партнеру», источник стимулирования: от внешнего к внутреннему.*

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования с помощью методов экспертных оценок, опроса, анкетирования, наблюдения проанализированы современное состояние массовой практики и передовой педагогический опыт УДОД, ориентированный на педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков.

Как показал анализ, в практике работы ряда УДОД имелся эмпирический опыт педагогического стимулирования творческой самореализации обучающихся. Большинство педагогов из числа участвовавших в эксперименте (107 чел. – 88 %) понимали необходимость педагогического стимулирования творческой самореализации, видели в этом смысл своей деятельности. Успешность своей деятельности педагоги (118 чел. – 96,7 %) соотносили с реализацией способностей обучающихся. Как показало опытно-экспериментальное исследование, для педагогического стимулирования творческой самореализации широко применялись различные средства: создание ярких эмоциональных образов, свободный выбор деятельности, раскрытие общественной и личностной значимости деятельности, выполнение творческих заданий, учебно-познавательная игра, конкурс, оценка, поощрение и др. Однако данный процесс осуществлялся в большей степени интуитивно. Педагоги отмечали, что в решении обозначенной проблемы они испытывали затруднения, связанные со слабой методической оснащённостью, в силу чего возможности и преимущества дополнительного образования детей использовались не в полной мере.

Опираясь на результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, мы выстроили программу формирующего этапа, который включал в себя два логически связанных направления.

Первое направление состояло в моделировании педагогических условий организации образовательного процесса, разработке технологии задачно-уровневой организации образовательного процесса [6] и создании многоуровневых программ дополнительного образования детей [3].

Второе направление заключалось в обучении педагогов методам реализации программ и задачно-уровневой организации образовательного процесса, целенаправленной постановки подростков в субъектную позицию через предоставление свободного выбора видов деятельности добровольное принятие социальных ролей, в разработке и экспериментальной проверке «матричной модели» педагогического стимулирования творческой самореализации подростков в УДОД на основе внедрения многоуровневых программ дополнительного образования детей и реализации задачно-уровневой организации образовательного процесса.

В результате исследования мы пришли к утверждению, что реализация идеи педагогического стимулирования творческой самореализации подростков в дополнительном образовании продуцирует иной подход к организации образовательного процесса. Признавая творческую самореализацию подростков одним из основных интегрированных результатов дополнительного образования, мы пришли к выводу, что достижение его предопределяет выстраивание образовательного процесса «в поисковом режиме на основе задачного подхода». С нашей точки зрения, эффективным подходом является *индивидуально-дифференцированный*, базирующийся на признании личности подростка, его неповторимой индивидуальности главными ценностями дополнительного образования, и на этой основе проектирование образовательного процесса и структурирование содержания образования.

Условиями реализации индивидуально-дифференцированного подхода мы считаем:

- задачно-уровневую организацию образовательного процесса;
- структурирование содержания обучения в форме многоуровневой программы дополнительного образования детей;
- целенаправленное представление подросткам возможности проявления субъектной позиции через конструирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

Задачно-уровневый подход к организации образовательного процесса, оформившийся в ходе нашего исследования в результате осмысления сущности дополнительного образования детей, нашел отражение в целесообразности четырех уровней его организации: «*вхождение*», «*учебно-тренировочный*», «*совершенствование*», «*предпрофессионально-творческий*».



Особенность задачно-уровневой организации образовательного процесса состоит в том, что она предполагает учет сформированности у подростков потребностей, мотивов, целей творческой самореализации [5]. Исследование показало, что приход подростка в УДОД является первым активным его действием в направлении обретения дополнительного образования и обусловлен в основном такими потребностями, как получение новых знаний, желание самоутверждения и самовыражения, обретения чувства защищенности в группе сверстников.

Эффективным средством стимулирования творческой самореализации, как показали результаты исследования, является многоуровневая программа дополнительного образования детей, отличающаяся широким спектром возможностей для выбора подростком своего пути в творческой самореализации.

Результаты исследования позволили заключить, что многоуровневая программа дополнительного образования детей, в которой структурируется содержание, обеспечивает:

- формирование мотивов творческой самореализации обучающихся, их усложнение и детализацию, свободный маневр («вход-выход» подростка на соответствующий уровень);
- усложнение личностно значимых целей и задач, решаемых подростком в процессе получения дополнительного образования;
- развитие субъектности позиции подростка, повышение уровня самоорганизованности;
- расширение поля творческой самореализации, возможность апробации подростками полученных теоретических знаний в творческой практике в рамках одной образовательной программы;
- изменение характера отношения подростка к предметно-практической деятельности от «потребителя» к «автору творческих работ» и ее результативности, получение подростками индивидуальных результатов;
- повышение статусной позиции подростка;
- персонификацию обучения, развитие самостимулирования на основе разработки индивидуальных образовательных траекторий и ее частных проявлений – краткосрочных планов, творческих проектов [3].

Для задачно-уровневой организации образовательного процесса характерными являются: предвосхищение содержания творческой самореализации подростков, применяемых для этого способов, форм, а также сроков ожидаемого результата, которые проектируются для каждого подростка. Эффективность индивидуализации и дифференциации педагогического стимулирования творческой самореализации подростков подтверждается разработанной нами методикой построения индивидуальной образовательной траектории [4].

Содержание индивидуальной образовательной траектории построено на основе вышеобозначенных компонентов творческой самореализации подростков. Как «линия продвижения» подростка по образовательному маршруту, индивидуальная образовательная траектория имеет: вертикальную направленность, т.е. движение обучающихся с более низкого на более высокий уровень, и горизонтальную направленность – проявление компонентов творческой самореализации.

Таким образом, признание индивидуальности и неповторимости процесса творческой самореализации каждого подростка не исключает, а предполагает управление в форме педагогического стимулирования. Исследование показало, что одним из важных условий, обеспечивающих творческую самореализацию подростков, является позиция педагога и ее изменение в ходе реализации многоуровневой программы дополнительного образования детей.

Обозначенные выше организационно-педагогические условия, как показали наши исследования, стимулируют творческую самореализацию подростков. Сравнительный анализ показателей компонентов творческой самореализации подростков экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе эксперимента показал, что в первых из них количество подростков, демонстрирующих высокую степень творческой самореализации по уровню развития большинства компонентов, существенно выше, чем в контрольных, несмотря на то что на начальном этапе эксперимента показатели групп практически не отличались друг от друга.

Результаты экспериментального исследования позволили определить компоненты творческой самореализации, которые в большей степени поддаются нашему влиянию. Так, наиболее чувствительными к нашим условиям оказались:

- «сформированность самостимулирования» – разница между экспериментальными и контрольными группами составила 21,3 %;
- «статусная позиция» подростка – разница 18,0 %.

Значительные изменения отмечены между показателями по компонентам «самоорганизованность подростка», «субъектность позиции»: разница между экспериментальными и контрольными группами составила 17,1 %. Меньшая разница (4,2 %) зафиксирована между показателями экспериментальных и контрольных групп по компоненту «результативность как продуктивность в предметно-практической, творческой деятельности», что объясняется стремлением подростков к получению максимально высоких результатов и нацеленностью дополнительного образования на результат и его качество.

Достоверность результатов исследования подтверждается репрезентативностью выборки (по 47 подростков в экспериментальных и контрольных группах соответственно от 105 и 96 участников эксперимента).



Таким образом, организация образовательного процесса в логике индивидуально-дифференцированного подхода позволила существенно увеличить количество подростков, реализующих себя средствами дополнительного образования, по сравнению с подростками из групп, где стимулирование самореализации подростков осуществлялось традиционно.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты позволяют организовать эффективное обучение педагогов, совершенствовать образовательный процесс, проектировать и реализовывать образовательные программы нового поколения, обеспечивая таким образом успешную творческую самореализацию подростков, обучающихся в УДОД.

Список литературы

1. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: монография / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2000. – 134 с.
2. Санникова А.И. Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2001. – 230 с.
3. Сулейманова С. Многоуровневая программа как средство стимулирования творческой самореализации обучающихся // Эксперимент во Дворце: модель уровня дополнительного образования: материалы науч.-практ. конф, 2001 г. Кн. 1. – Пермь, 2001. – С. 51–55.
4. Сулейманова С. Создание и реализация индивидуальной образовательной траектории как технология воспитания самореализующейся личности подростка в условиях дополнительного образования // Совершенствование воспитательной системы образовательных учреждений в современных условиях, проблемы преемственности воспитания школа – вуз: материалы науч.-практ. конф. образовательных учреждений Пермского края (г. Пермь, 30 января 2007 г.) / отв. ред. А.Н. Ильин; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь 2007. – 152 с.
5. Сулейманова С. Стимулирование творческой самореализации подростков в процессе дополнительного образования: задачно-уровневый подход: метод. пособие / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 59 с.
6. Сулейманова С., Косолапова Л.А., Копысова Э.С. Описание матричной модели задачно-уровневого дополнительного образования детей // Эксперимент во Дворце: модель уровня дополнительного образования: материалы науч.-практ. конф., 2001 г. Кн. 1. – Пермь, 2001. – С. 39–51.

УДК 376.1

Тверская Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой логопедии,

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: tverskaya@pspu.ru***ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ
К САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ****Olga N. Tverskaya**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Chief of the Department of Speech Therapy*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: tverskaya@pspu.ru***POTENTIAL OF DEVELOPING DISABLED CHILD'S READINESS FOR
SELF-ACTUALIZATION IN THE PROCESS OF EDUCATION**

Аннотация. В статье освещаются вопросы обновления содержания обучения и воспитания детей с ОВЗ в аспекте идей инклюзивного образования. Рассматривается понятие «готовность к самореализации ребенка с ОВЗ» в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики.

Ключевые слова: самореализация; готовность к самореализации ребенка с ОВЗ; компенсация; адаптация; социализация; реабилитация; коррекция; компенсаторный механизм; интеграция; инклюзия.

Abstract. Analyzing the principle ideas of inclusive education, the author highlights questions of updating the content of education and the syllabus for disabled children. The concept of «disabled child's readiness for self-actualization» is reviewed in the context of interconnections between the core categories of General and Special education sciences.

Key words: self-actualization; disabled child's readiness for self-actualization; compensation; adaptation; socialization; rehabilitation; correction; compensatory mechanism; integration; inclusion.

Основными принципами государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования обозначены такие, как обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость



дискриминации в сфере образования, принцип свободы выбора путей получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей (ст. 3 закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ).

В ст. 5 указанного закона подчеркивается, что в целях реализации права каждого человека на образование должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, а также социального развития этих лиц. Обеспечение условий возложено на федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, под которым понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Таким образом, образовательный процесс на современном этапе развития общества можно представить как «процесс саморазвития, самореализации, самоопределения человека, направляемый императивами гуманистического содержания и характера» (Степашко Л.А., 1999).

Перед институтами образования в отношении детей с ОВЗ стоит задача, которая в гуманистической интерпретации может быть сформулирована следующим образом: возвышение ребенка с проблемами до единой человеческой сущности, создание оптимальных условий для наиболее полного самоосуществления, саморазвития и самораскрытия личности учащегося (Линьков В.В., 1999).

Педагогическая активность в отношении таких детей должна быть направлена на более полную их самореализацию и социализацию, на максимально возможное включение их в жизнь общества и социальные отношения, на преодоление изолированности, замкнутости их существования (И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга).

Необходимым условием для этого является формирование у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, готовности к овладению новым содержанием коррекционно-развивающей работы. Вот почему в задачу нашего исследования входило рассмотрение понятия «готовность к самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья». Мы определили готовность как устойчивое интегральное качество личности ребенка с ОВЗ, позволяющее ему активно относиться к окружающему миру и самому себе, несмотря на имеющиеся нарушения развития, проявляющееся в возможности самореализации в различных видах деятельности. Такой подход позволил нам рассматривать «готовность к самореализации» в качестве одного из компенсаторных механизмов, обеспечивающих максимально возможную для

данного ребенка интеграцию в общество, в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики («компенсация», «адаптация», «социализация», «реабилитация», «коррекция») [1; 3].

Теоретический анализ исследований по данной проблеме позволил сформулировать основные положения для разработки концептуальных подходов к реализации практических аспектов развития готовности к самореализации ребенка с ОВЗ. Обратимся к концептуальным положениям.

1. Потребность в самореализации как проявлении и утверждении себя среди окружающих и потребность в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти в нем собственное место и быть принятым, являются двумя основными потребностями, в которых осуществляется основной план саморазвития человека.

2. Развитие ребенка с ОВЗ подчиняется общим законам формирования психики и личности человека, что позволяет говорить о наличии у него способности к саморазвитию, самореализации.

3. Наличие специфических закономерностей развития ребенка с ОВЗ определяет специфику процесса его самореализации, который в значительной степени опосредован природными (в том числе первичный дефект, тяжесть нарушения и время его возникновения) и социальными (включая направления проявления «социального вывиха») факторами, что, безусловно, требует создания специальных дополнительных условий для развития готовности к самореализации.

4. Для детей с ОВЗ существует необходимость в постоянном компенсационном механизме социализации, поэтому мы предполагаем, что процесс самореализации, понимаемый как «творчество самого себя и своего мира», как «обладание «материалом» своего собственного бытия», может быть отнесен к компенсаторным механизмам социального развития и процесса социализации детей с ОВЗ

5. Развитию готовности к самореализации и компенсации на психологическом уровне свойственно протекание на одних и те же уровнях осознанности, они опираются на идентичные механизмы. Это позволяет сделать вывод о возможности их активного использования для оптимизации компенсаторных процессов у детей с нарушениями в развитии в ходе реализации реабилитационных мероприятий. Кроме того, возможно объединение процессов решения обеих задач, учитывая общность целей образовательного и реабилитационного процессов.

6. На социально-психологическом уровне критерием успешности компенсации является «качество жизни», в компонентный состав которого входит самореализация, а это значит, что от варианта самореализации (благоприятный – неблагоприятный) зависит успешность компенсации.

7. На современном этапе развития общества, несмотря на некоторые ограничения, на социальном уровне компенсации имеются предпосылки для



успешной компенсации нарушений у детей с ОВЗ на основе идеи развития готовности к самореализации.

8. Психическую адаптацию как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды следует рассматривать как важный фактор личностного развития, в том числе и готовности к самореализации. Следовательно, в процессе коррекционно-развивающей работы необходимо содействовать формированию оптимальных взаимоотношений личности ребенка с ОВЗ с окружающей средой.

9. В процессе реабилитации и коррекции возможно эффективное развитие готовности ребенка с ОВЗ к самореализации, так как принципы и условия организации реабилитационного и коррекционного процесса, их формы, отдельные методы, технологии, средства способствуют развитию готовности ребенка с ОВЗ к самореализации. Но происходит это в том случае, если в качестве целевой установки процесса реабилитации и коррекции выступает содействие наиболее полной самореализации ребенка и мотивация к постоянному самосовершенствованию.

10. Вариативность и уровневая организация реабилитационного процесса выступают основанием для выбора эффективных с точки зрения содействия самореализации детей социальных институтов, в которых осуществляется реабилитация, видов деятельности и характера отношений, а также наиболее адекватных для этого видов реабилитации в соответствии с проблемами, потребностями и возможностями ребенка с ОВЗ и его семьи.

11. Учитывая характер модально-неспецифических закономерностей развития детей с ОВЗ (в частности, разнообразные затруднения в сфере общения, деформация системы отношений ребенка с ближайшим окружением, более высокая вероятность появления разнообразных личностных дисгармоний и др.), а также структуру готовности в личностном аспекте к какому-либо виду деятельности, куда входит эмоционально-волевой компонент и общность протекания процессов на одних и тех же уровнях осознанности, с опорой на идентичные механизмы компенсации на психологическом уровне и формирования готовности к самореализации, считаем, что методы психологической реабилитации детей с ОВЗ могут также обеспечивать развитие их готовности к самореализации.

Теоретическим результатом исследования выступает определенный нами компонентный состав готовности детей с ОВЗ к самореализации, а также разработанные критерии уровней сформированности готовности к самореализации.

Обобщенная характеристика компонентов готовности к самореализации детей с ОВЗ и критериев уровней сформированности готовности представлена в таблице [2; 3].

Критериальные характеристики уровней готовности детей с ОВЗ к самореализации

Компоненты готовности	Критерии	Уровни готовности к самореализации детей с ОВЗ		
		Низкий (не выражена)	Средний (выражена)	Высокий (ярко выражена)
Мотивацион- ный	Внимание к вопросу и внутренняя необходимость (потребность) в самореализации	Внимания к вопросу самореализации нет; ценностное отношение к вопросу самореализации отсутствует	Избирательное внимание к вопросу самореализации в определенных сферах	Устойчивое внимание к вопросу самореализации, понимание необходимости самореализации, наличие устойчивой потребности в этом
Знаниевый	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием	Знания об индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, отсутствуют или поверхностные	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, общие	Знания о индивидуальных особенностях своей личности, в том числе и обусловленных заболеванием, глубокие
	Знания о феномене самореализации и осознание себя активным субъектом самореализации	Знания о феномене самореализации отсутствуют или поверхностные, нет осознания себя активным субъектом самореализации	Знания о феномене самореализации поверхностные; имеется осознание себя активным субъектом самореализации в отдельных сферах	Знания о феномене самореализации достаточные; имеется осознание себя активным субъектом самореализации



Компоненты готовности	Критерии	Уровни готовности к самореализации детей с ОВЗ		
		Низкий (не выражена)	Средний (выражена)	Высокий (ярко выражена)
	Знания о возможности самореализации и об условиях ее достижения в ситуации нарушен. развития	Знания о возможности самореализации и об условиях ее достижения в ситуации нарушенного развития отсутствуют	Наличие отдельных знаний и представлений о возможности самореализации и о некоторых условиях ее достижения в ситуации нарушенного развития	Наличие систематических знаний и представлений о возможности самореализации и об условиях ее достижения в ситуации нарушенного развития
Процессуально-деятельностный	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровыми, с ООП) и взрослыми	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми не сформировано, наблюдается стремление к одиночеству или избегание контактов	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми частично сформировано, наблюдаются трудности в общении с незнакомыми людьми	Умение конструктивно общаться со сверстниками (здоровые, с ООП) и взрослыми сформировано
	Умение активно включаться в деятельность	Умение активно включаться в доступные виды деятельности отсутствует	Умение активно включаться в некоторые доступные виды деятельности сформировано	Умение активно включаться в доступные виды деятельности сформировано
	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности отсутствует	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности наблюдается в определенных сферах	Умение осуществлять самореализацию на основе планирования и рефлексивного анализа своей деятельности сформировано

Компоненты готовности	Критерии	Уровни готовности к самореализации детей с ОВЗ		
		Низкий (не выражена)	Средний (выражена)	Высокий (ярко выражена)
Эмоционально-волевой	Отношение к себе, уровень притязаний	Заниженная оценка своих возможностей, низкий уровень притязаний, объясняемый болезнью, неуверенность в своих силах, беспомощность	Самооценка не всегда адекватна, нестабильное эмоциональное состояние	Адекватная оценка своих возможностей
	Отношение к другим	Отношение к близким взрослым потребительское, иногда агрессивное	Отношение к близким взрослым доброжелательное, ориентация на их мнение	Отношение к другим доброжелательное
	Уровень тревожности	Высокий уровень тревожности	Повышенный уровень тревожности	Низкий уровень тревожности, его повышение в незнакомой ситуации общения или новых видах деятельности
Рефлексивный	Рефлексивный анализ своей деятельности	Рефлексивную деятельность осуществлять не умеет, потребность в самоанализе отсутствует, дает неадекватную оценку своей деятельности; внешние обстоятельства (чаще всего болезнь) рассматриваются как причина личных неудач	При внешнем побуждении рефлексивная деятельность осуществляется, часто затрудняется в адекватной оценке своей деятельности, занижает свои возможности; причины достижений иногда осознает как результат собственных усилий, причины неудач осознает как результат влияния внешних обстоятельств (чаще всего болезнь)	Рефлексивную деятельность осуществляет, устойчивая потребность в самоанализе, понимание его значимости; адекватная оценка своей деятельности; практически всегда объективный анализ причин собственных достижений и неудач



Практическими результатами нашего исследования являются:

- 1) разработка и внедрение в процесс профессиональной подготовки студентов педвузов программы спецкурса «Развитие готовности к самореализации детей с ОВЗ»;
- 2) разработка программы семинаров-практикумов по данной проблеме для повышения квалификации педагогов;
- 3) создание методических рекомендаций по оптимизации взаимодействия образовательных учреждений с родителями детей с ОВЗ.

Перспективным нам представляется также включение материалов исследования в программы подготовки и переподготовки специалистов, оказывающих непосредственную помощь ребенку с ОВЗ и его семье.

Считаем целесообразным дальнейшее рассмотрение следующих вопросов в рамках проблемы развития готовности детей с ОВЗ к самореализации:

- специфика развития готовности к самореализации детей с ОВЗ в различных видах деятельности;
- разработка организационно-функциональных моделей развития готовности к самореализации детей с различными нарушениями развития;
- создание программ, инновационных методик развития готовности детей с ОВЗ к самореализации в контексте гуманистической образовательной парадигмы;
- формирование готовности специалистов (учителей, дефектологов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов и др.) к стимулированию самореализации детей с ОВЗ и разработка методологических и организационных основ по этой проблеме.

Список литературы

1. Назарова Н.П. Специальная педагогика и специальная психология: современные методические подходы: коллективная моногр. / под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назарова. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 336 с.
2. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: Концепция и опыт реализации: моногр. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.
3. Тверская О.Н. Развитие готовности к самореализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях семейного воспитания: моногр. – Пермь, 2010. – 196 с.

УДК 616.8:159.922.6

Андрусенко Анатолий Анатольевич

доцент кафедры психиатрии

Обросов Иван Фёдорович

профессор, зав.кафедрой психиатрии

*Пермский государственный медицинский университет имени академика
Е.А. Вагнера Минздрава России, Пермь, Россия, e-mail: psyho-pgma@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА И ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЧВЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Anatoliy A. Andrusenko

associate Professor of psychiatry

Ivan F. Obrosoy

Professor, head.the Department of psychiatry

Perm State Medical University, Perm, Russia, e-mail: psyho-pgma@mail.ru

THE INFLUENCE OF RISK FACTORS AND PSYCHOPATHOLOGY SOIL ON THE FORMATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Аннотация. Рассмотрены социально-средовые и психопатологические факторы риска употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте и определены терапевтические «мишени». На основе анализа патологических факторов риска выделены три разновидности аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: аддиктивное поведение; подростки; злоупотребление ПАВ; факторы риска; психопатологическая почва; коморбидность.

Abstract. Describes the socio-environmental and psychopathological risk factors of substance use in adolescence and defined therapeutic «targets». Based on the analysis of pathological risk factors highlighted three types of addictive behavior of minors.

Key words: addictive behavior; adolescents; substance abuse; risk factors; psychopathological soil; comorbidity.



От того, в каких условиях находится подрастающее поколение сегодня, напрямую зависит будущее страны. Одной из вызывающих тревогу особенностей современного российского общества продолжает оставаться приобщение несовершеннолетних к употреблению психоактивных веществ (ПАВ). Проблему взаимосвязи аддиктивного поведения подростков с патологической «почвой», на основе которой оно формируется, трудно назвать новой, но она по-прежнему остаётся актуальной. Являясь группой риска развития других социальных девиаций и генерализованных форм социальной дезадаптации, последующего формирования алкогольной и наркотической зависимости, эти дети заслуживают специального изучения. Аддиктивное поведение детей и подростков – это «саморазрушающее» поведение, которое определяется повторяющимися действиями, направленными на систематическое употребление ПАВ с целью изменения своего психического состояния, с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий, наступающих прежде чем сформировалась зависимость [1]. Проводимые на протяжении последних десятилетий исследования показывают, что раннее появление аддиктивного поведения редко выступает в изолированном виде, чаще всего оно сочетается с нарушениями психического развития и психической патологией пограничного уровня [2]. Наряду с биологическими факторами, социальное окружение ребёнка оказывает существенное влияние на его развитие и психическое состояние. Неблагополучная семья, проявляя недостаточную заботу о своих детях, нередко сама создаёт условия, несовместимые с развитием ребёнка, порой даже опасные для его жизни [3].

Цель настоящего исследования – изучение связи между факторами риска, возрастной психопатологией и формами аддиктивного поведения (злоупотребление ПАВ с вредными последствиями и расстройствами поведения – F1х.1 МКБ-10) у подростков.

Материал и методы. Патобиографически и клинко-психопатологически обследовано 40 подростков (14–17 лет), госпитализированных в детско-подростковое отделение Пермской краевой клинической наркологической больницы. Подростки (9 девочек и 31 мальчик) были направлены в стационар в связи с эпизодическим/систематическим употреблением алкоголя, летучих растворителей, курительных смесей («спайс») или полисубстантным потреблением ПАВ, совершением опасных и противоправных действий в состоянии опьянения, антидисциплинарным поведением со снижением интереса к учёбе и обучаемости, конфликтными отношениями со взрослыми и сверстниками. В исследование не включались подростки, основная тяжесть психического состояния которых определялась симптоматикой психотического регистра, умственной отсталостью или грубым органическим психическим дефектом (слабоумие). Статистическая обработка проводилась в соответствии с общепринятыми критериями.

Результаты и обсуждение. Выявлено, что все подростки являлись выходцами из неблагополучных семей, для которых были характерны наследственная отягощённость по алкоголизму и психическим заболеваниям, нарушенная структура (неполная семья) и низкий социально-профессиональный статус родителей, семейная нестабильность и низкий уровень семейного дохода, несоблюдение членами семьи социальных норм и правил, дисфункциональные стили воспитания с высоким уровнем семейного стресса. Подростки, проживающие вне семьи (35 %), воспитывались в детских домах и школах-интернатах и направлялись на обследование из центров временного содержания несовершеннолетних. Часть обследуемых (15 %) воспитывалась в патронатных семьях или близкими родственниками, с которыми не складывались взаимоотношения. Выделено 2 группы детей: оставшиеся без родителей и проживающие в условиях «социального сиротства». Дети первой группы (35 %) остались без попечения единственного или обоих родителей, в связи с их отсутствием или лишением родительских прав, ограничением в правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными, объявлением их умершими, отбыванием ими наказания в местах лишения свободы, отказом взять своих детей из воспитательных учреждений и учреждений социальной защиты. Для родителей детей второй группы (50 %) было свойственно нравственное неблагополучие и педагогическая некомпетентность, уклонение от воспитания, защиты прав и интересов детей, ненадлежащее исполнение обязанностей по их воспитанию, обучению и содержанию, конфликтность, жестокое обращение с детьми, злоупотребление спиртными напитками и противоправное поведение.

Образование по общей программе получали 75 % обследованных, из них по разным причинам 42,5 % дублировали классы, 25 % процентов обучались по облегчённой программе (для детей с ЗПР). Всем подросткам были свойственны асоциальные формы поведения в образовательных учреждениях, школьная неуспеваемость и конфликтные отношения с педагогами и соучениками. Продолжали школьное обучение на момент обследования 35 % подростков, остальные временно или продолжительно отказывались от посещения школы.

Злоупотребление ПАВ у подростков исследуемой группы отличалось полисубстантным типом потребления ПАВ в динамике (начало курения в 9–11 лет, что было обычно связано с реакцией группирования, в 12–14 лет употребление алкоголя и одурманивающих веществ в опьяняющих дозах, в 14–16 лет – эпизодическое употребление наркотических средств). Основные проявления зависимости были не оформлены и не дифференцированы, с характерной нечёткостью, рудиментарностью и редуцированностью основных синдромальных образований (изменённой реактивности и психологической зависимости), отсутствием типичных личностных и мотивационных расстройств, затруднением субъективного восприятия ПАВ (описания этапов, выделения



наиболее притягательных симптомов). Подросткам были свойственны экстремальные способы употребления ПАВ, более длительные постинтоксикационные состояния, но несмотря на это у них длительно не формировались признаки зависимости, отсутствовали серьёзные токсические поражения внутренних органов, нервной системы и выраженные психические расстройства, вызванные интоксикацией (развёрнутые состояния отмены, интоксикационные и постинтоксикационные психозы).

Патологическое аддиктивное поведение в исследуемой группе подростков не являлось изолированной формой и определялось в 92,5 % случаев сочетанием злоупотребления ПАВ с психическими расстройствами и нарушениями возрастного психического развития. Коморбидными к аддиктивному поведению выступали: органические психические расстройства с парциальными задержками и расстройствами психического развития; синдром дефицита внимания с гиперактивным поведением; расстройства личности и расстройства поведения; посттравматическое стрессовое расстройство как следствие жестокого воспитания и длительного насилия в отношении ребёнка; стёртые и атипичные дисфорические и дистимические депрессивные расстройства, которые чаще всего проявлялись поведенческими эквивалентами и принимали форму непослушания, лени, неуспеваемости, убегания из дома, школьных фобий, драчливости, а также ипохондрических и соматических симптомов.

Было выделено три основных варианта аддиктивного поведения, коморбидного с психическими расстройствами. Первая группа (57,5 %) определялась взаимодействием органических психических расстройств непсихотического характера, включающих различную степень выраженности когнитивного дефицита и органических личностных нарушений, проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивным поведением и различных проявлений ретардированного (задержанного) и дизонтогенетического развития, включая психический инфантилизм, поздний пубертатный криз и патологически протекающий пубертатный криз с признаками непсихотического гебоидного расстройства и болезненно мотивированного аддиктивного поведения.

Для подростков второй группы (35 %) было характерно наличие незначительного резидуального церебрально-органического фона (вредности протекания беременности и родов) и временных нарушений развития (асинхрония созревания либо дисгармоничность развития), которые усугублялись в условиях микросоциально-педагогической запущенности и проявлялись в формировании аномально-личностных свойств (эмоционально-неустойчивые, диссоциальные, истерические черты), дисгармоничном протекании пубертатного криза и нарушениях поведения в форме оппозиционного, делинквентного и аддиктивного.

Определяющими признаками третьей группы (7,5 %) являлись черты личностной деформации по асоциальному типу с плохим контролем потребностей, побуждений и желаний, особенно в сфере нравственности,

различными формами делинквентной и аддиктивной активности без сопутствующих психических расстройств или нарушений возрастного психического развития.

Таким образом, анализ патологических факторов риска злоупотребления ПАВ подростками позволил выделить три клинические разновидности аддиктивного поведения: 1) злоупотребление ПАВ, связанное с органическим психическим расстройством; 2) злоупотребление ПАВ, связанное с формирующимися личностными расстройствами; 3) злоупотребление ПАВ, связанное с личностным реагированием в структуре деформации личности по асоциальному типу. Среди социально-средовых факторов риска аддиктивного поведения ведущая роль принадлежит дисфункциональной семье. Выявленные «мишени» предиспозиции аддиктивного поведения у подростков позволяют разработать и внедрить программы целевых лечебных и профилактических мероприятий.

Список литературы

1. Организационно-методические основы психотерапевтической и психокоррекционной работы с детьми группы риска употребления психоактивных веществ: метод. рекомендации / Н.В. Вострокнутов, А.Л. Игонин, Н.К. Харитонов, Л.О. Пережогин. – М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2004. – 38 с.
2. *Пятницкая И.Н., Найдёнова Н.Г.* Подростковая наркология. – М.: Медицина, 2002. – 256 с.
3. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007. – 768с.



УДК 378

Гирилюк Татьяна Николаевнакандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, факультет
педагогики и психологии детства*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: girilyuk@pspu.ru***ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА****Tatiana N. Girilyuk**candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of speech
therapy, faculty of pedagogy and psychology of childhood*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: girilyuk@pspu.ru***FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS THE
FIELD OF THE CORRECTIONAL DEVELOPING TRAINING AND
EDUCATION OF EARLY CHILDREN**

Аннотация. Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании предполагает определение и формирование компетенций по направлению и профилю подготовки бакалавриата и магистратуры. Формирование профессиональной компетентности у студентов в области раннего коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей – центральная проблема исследования. В статье проанализирована проблема, цели и задачи исследования.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей раннего возраста; комплексный подход; профессиональная компетентность; высшее профессиональное образование.

Abstract. Realization of competence-based approach in higher education assumes definition and formation of competences in the direction and a profile of preparation of a bachelor degree and a magistracy. Formation of professional competence at students in the field of the early correctional developing training and education of children – the central problem of research. In article the problem, the purposes and research problems is analysed.

Key words: the correctional developing training and education of children of early age; an integrated approach; professional competence; higher education.

На современном этапе развития специальной педагогики актуальными являются проблемы поиска эффективных путей ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей и подготовки педагогов, способных осуществлять эту работу. Исследования, посвященные изучению нарушений речевого и психомоторного развития в младенческом и раннем возрасте, а также разработке методик ранней коррекционно-развивающей работы при различных расстройствах, становятся все более востребованными.

В первую очередь это связано с ростом рождаемости в нашей стране и ухудшением состояния здоровья детей, с одной стороны, и недостаточной разработанностью программ раннего вмешательства, отсутствием федеральной системы ранней комплексной психолого-медико-педагогической помощи детям, с другой стороны, а также проблемой подготовки квалифицированных кадров в области раннего вмешательства для учреждений системы образования, здравоохранения и социального развития.

Реализация раннего коррекционно-развивающего подхода в специальном образовании позволяет по-новому оценить значимость педагогической профессии (педагога-дефектолога, учителя-логопеда) для предупреждения и преодоления нарушений в развитии у детей.

Данные исследований в области педиатрии, детской психиатрии и неврологии, специальной психологии и педагогики свидетельствуют о том, что среди различных форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время наиболее распространенными являются речевые нарушения.

Современные исследования свидетельствуют о преобладании у детей раннего возраста задержки речевого и психомоторного развития, обусловленных сочетанием негативных факторов: биологических (перинатальное поражение центральной нервной системы – до 80 %) и социальных (психологическая и педагогическая неграмотность родителей, отсутствие своевременной комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с органическим поражением центральной нервной системы в младенческом и раннем возрасте). При наличии патологических факторов, негативно сказывающихся на двигательном, психическом и речевом развитии ребенка, очевидно, что необходимо раннее комплексное коррекционно-развивающее воздействие.

Несмотря на значительные достижения отечественной науки и практики в области раннего вмешательства, обучение и воспитание детей младенческого и раннего возраста по-прежнему носит характер «усредненного». Ответственность за развитие детей в этом возрасте возлагается на семью и специалистов системы здравоохранения и лишь отчасти – на педагогов образовательных организаций.

Но ведь именно возраст от рождения до 3 лет обладает потенциальными возможностями к быстрому и более качественному восстановлению функций и нервно-психического здоровья, утраченных вследствие перинатального поражения центральной нервной системы. Но максимально реализоваться эти возможности могут лишь при своевременном (как можно более раннем) начале реабилитационных мероприятий, включающих комплексное лечение и коррекционно-развивающее обучение ребенка, а также психологическую



помощь семье по вопросам развития, воспитания и обучения детей, что создаст благоприятные условия для коррекции и компенсации (Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Е.Ф. Архипова, О.Г. Приходько, О.Е. Громова, Ю.А. Разенкова и др.).

Хотя, как показывает практика, семья, медицинские работники, педагоги дошкольных образовательных организаций не так часто проявляют интерес к методическим разработкам в области раннего вмешательства. Такое явное несоответствие между достижениями современной научной мысли и реалиями педагогической практики видится нам одним из важнейших научных противоречий, порождающих множество проблем, одной из которых является значительная распространенность речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что решение задач организации и осуществления своевременной коррекционно-развивающей работы с детьми младенческого и раннего возраста имеет первостепенное значение и требует специальной подготовки педагогов, формирования профессиональной компетентности студентов на этапе получения высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Анализ нормативных документов, психологической, педагогической литературы, изучение опыта работы педагогов по вопросам раннего вмешательства позволил выявить ряд противоречий:

Противоречия *научно-теоретического уровня между:* достижениями отечественной педагогической науки в области раннего коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей и реальной практикой применения данных разработок в педагогической деятельности.

Противоречия *научно-методического уровня между:* возможностью формирования профессиональной компетентности педагога в области решения задач раннего коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей и отсутствием программно-целевых ориентиров при построении педагогического процесса в системе высшего профессионального образования по данному направлению.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая апробация процесса формирования профессиональной компетентности у студентов в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста в системе высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста.

2. Определить содержательную и уровневую характеристики основных параметров профессиональной компетентности в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста (компоненты, показатели, критерии оценки, уровни).

3. Осуществить подбор и модификацию диагностического инструментария по определению профессиональной компетентности у студентов в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста.

4. Разработать и апробировать программу формирования профессиональной компетентности в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста и осуществить её экспериментальную апробацию.

Проведенное нами исследование связано с одной из наиболее актуальных проблем современной системы специального образования – подготовки педагогов в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста. Проведенный нами анализ исследований позволил обозначить ряд положений, составляющих основу опытно-поисковой работы:

1. Проблема раннего коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей является актуальной, имеет глубокие методологические основания, но не находит должного отражения в практике дошкольных образовательных организаций, в учреждениях систем здравоохранения и социального развития по ряду причин: недооценка родителями и специалистами необходимости раннего начала коррекционно-развивающей работы, недостаточная разработанность технологий ранней комплексной психолого-медико-педагогической помощи; ограниченность условий, форм, методов и средств раннего коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей в целостном педагогическом процессе; отсутствие у педагогов компетенций в области раннего вмешательства; отсутствие программно-целевых ориентиров при построении педагогического процесса в системе высшего профессионального образования по данному направлению.

2. Программа и содержание формирования профессиональной компетентности у студентов в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста в системе высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» отражено в разработанных нами в ходе исследования учебно-методическом комплексе дисциплины «Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста», в учебно-методическом пособии «Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста», рабочей тетради для самостоятельной работы студентов.

Подведение итогов апробации программы формирования профессиональной компетентности у студентов в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей младенческого и раннего возраста планируется в конце 2014/15 учебного года. Промежуточные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности компетенций в рамках изучения дисциплины «Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».



УДК 372.881.111.1

Елецкая Ольга Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
факультет дефектологии и социальной работы, кафедра логопедии,
Санкт-Петербург, Россия, e-mail: olga_eletskaya@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА И ЛЕКСИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Olga V. Eletskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Leningrad state University named after A. S. Pushkin, Department of speech
pathology and social work, Department of speech therapy,
St. Petersburg, Russia, e-mail: olga_eletskaya@mail.ru*

FEATURES OF VOCABULARY AND LEXICAL OPERATIONS IN SCHOOLCHILDREN WITH DYSORTHOGRAPHIA

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лексического запаса и лексических операций у школьников с дизорфографией.

Ключевые слова: орфографический навык; дизорфография; лексический запас; лексические операции.

Abstract. The article considers the peculiarities of vocabulary and lexical operations in schoolchildren with dysorthographia.

Key words: spelling skill; dysorthographia; vocabulary; lexical operations.

Орфографический навык письма является сложным письменно-речевым навыком, который формируется в процессе целенаправленной учебной деятельности и обеспечивается комплексными психологическими и психолингвистическими механизмами [2]. Для овладения орфографическими навыками письма в полном объёме у школьника должен быть сформирован ряд интеллектуальных и языковых умений и навыков. Они базируются на своевременном и полноценном психическом развитии учащихся, предполагающем качественные изменения к среднему школьному возрасту произвольного внимания, осознанного запоминания, овладения логико-алгоритмической стратегией мышления. Ещё одной предпосылкой, значимой для формирования орфографических знаний, умений и навыков, является овладение лингвистической терминологией (метаязыком), посредством которой

передаются орфографические знания и происходит соотнесение их с основными речеведческими понятиями. Попадая в школу, дети начинают знакомиться с научными понятиями и терминами. Этот факт Л.С. Выготский считает переломным в образовании понятий, предполагающим осознание значения слова. Осознание научных понятий является своеобразным скачком в развитии мышления и речи ребёнка. Поскольку процессы, приводящие к образованию понятий и формированию у ребёнка абстрактного мышления, начинают развиваться лишь после 12 лет, детям необходимо облегчить усвоение терминов – носителей научных понятий [1].

Основной проблемой школьников при овладении лингвистической терминологии является осознание лексического значения. Процесс затрудняется тем, что значение термина – это определение называемого им понятия, тогда как значение слова – обобщение типовых контекстов его употребления. Можно сказать, что у термина нет естественного лексического значения, оно ему произвольно приписано. Исходя из анализа перечисленных свойств и отмечая тесную связь термина с основными компонентами системы языка, можно говорить о языке терминов как о своеобразном метаязыке. Этот метаязык имеет свои особенности, искусственно сформирован по своим законам и может быть усвоен детьми лишь в результате специального обучения. Для того чтобы овладеть лингвистической терминологией на уровне навыка, необходимо прежде всего иметь способность к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями. Овладение лингвистической терминологией предполагает также наличие развитых комбинаторных способностей, способностей выносить суждения. Кроме того, немаловажной предпосылкой к овладению специальными понятиями и терминами является возможность удерживать их в долговременной памяти [2]. Таким образом, представлялось очевидным, что изучение возможной взаимосвязи дизорфографии с уровнем сформированности лексики и лексических операций может быть информативным для проектирования комплексной методики логопедической работы, направленной на преодоление нарушений в формировании орфографических навыков письма у школьников.

В констатирующем эксперименте участвовали школьники 10–11 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 89 учащихся с неполноценным орфографическим навыком письма, контрольную группу (КГ) – 34 школьника, владеющих орфографией. Изучение лексического компонента языковых способностей предполагало оценку объёма и качества номинативного словаря, владения синонимическими и антонимическими средствами языка. Кроме того, рассматривалась способность школьников объяснять переносное значение слов и фразеологических оборотов, называть действия по предъявленному признаку, дифференцировать слова различных частей речи. При исследовании грамматического строя речи использовались задания, позволяющие оценить состояние таких операций, как употребление имен существительных в единственном и множественном числе, а также предложно-падежных



конструкций с использованием предлогов. Изучалась способность пятиклассников дифференцировать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени, совершенного и несовершенного вида. Оценивалось владение способами образования относительных и притяжательных прилагательных, существительных при помощи суффиксов [3].

Изучение лексического запаса и лексических операций школьников обнаружило, что состояние номинативного словаря у 38 % учащихся ЭГ количественно не соответствует возрастной норме (в сравнении с данными В.А. Калягина, Г.М. Степановой) и качественно отличается от состояния словаря детей, полноценно овладевающих орфографией [6]. Школьникам было предложено выбрать из списка, включающего сто слов различных частей речи, слова, которые им известны и которыми они пользуются в своей речи. Смысл некоторых выбранных слов нужно было объяснить. Ученики, входящие в состав КГ, выбирали из предложенного списка, содержащего 100 существительных, прилагательных, глаголов и наречий, по 52–79 слов. В словаре школьников этой группы равномерно представлены слова всех частей речи, независимо от принадлежности и структуры. При выборе слов дети ориентировались на их значения. Выбор школьников из ЭГ ограничивался 5–28 словами, преимущественно существительными или глаголами, простыми поморфемному составу или односложными: *смола, приз*. Слова отвлечённой лексики, выражающие оценку (*оптимист, эгоизм, гуманный*), а также слова эмоционально-окрашенной и образно-выразительной лексики (*изумление, оживлённый*) редко встречались среди выбранных ими слов. Как правило, объяснения значений таких слов, высказанные детьми ЭГ, представляли собой различные способы конкретизации отвлечённого значения. Чаще всего объяснение отвлечённого понятия осуществлялось на основе его функциональных проявлений: *ветхий* → *сломанный дом*, *рыхлый* → *снег не слепливается*. Значение слова могло определяться с опорой на внешнее, частное и несущественное проявление данного понятия, что связано с возникновением в сознании детей побочных, примыкающих к основному понятию ассоциаций. Можно было проследить, как преломляется отвлечённое понятие через жизненный опыт школьника, его собственное восприятие мира: *эгоизм* → *не даёт списать*, *интеллектуальный* → *хорошо учится*. Из совокупности всех признаков, входящих в значение слова, преимущественно выделялся один, который являлся для ребёнка признаком-заместителем абстрактного понятия. В единичных случаях школьники с дизорфографией по количественным показателям отбора слов приближались к учащимся КГ (46 – 62 слов). Однако оценка качества выполнения задания у таких детей выявила «застревание» на словах, которые условно можно отнести к однотипным. В одном случае это мог быть отбор слов по одинаковому грамматическому признаку на основе морфемного анализа. Например, отбирались прилагательные мужского рода с окончанием *-ый*: *зависимый, закономерный, поверхностный*. В другом случае на основе общности чувственного образа

школьники отбирали слова, входящие в одно ассоциативное поле. Например, слова, определяющие личностные качества: *оптимист, эгоизм, свирепый, убогий*. По-видимому, такая закономерность объясняется затруднением детей в осознании и разграничении словесных форм и словесных значений и выполнении операции с речевым материалом только на чувственном или только на логическом уровне.

При выполнении заданий, в которых нужно было называть действия по предъявленному предмету или объекту, у 26 % школьников с дизорфографией преобладали ошибки, обусловленные недостаточностью объема и качества активного словаря и несовершенством грамматического строя речи. Например, дети использовали глаголы, образованные в соответствии со словообразовательными нормами русского языка, но не существующие в реальности (*творец* → *творчит*; *сталева* → *сталерит, сталерует, сталева*; *мореплаватель* → *морюет, садовод* → *садоводит*); использовали пароним или слово, производное от него (*сталева* → *столяр, делает стол*).

При выполнении заданий дети не использовали словообразовательный анализ производного слова: *водитель* → *возит, едет*; *продавец* → *торгует, даёт*. Иногда ответ представлял собой звукоподражание: *ворона кар-кар*; *корова му-му*. Нередко в ответе детей встречался глагол, производный от звукоподражания и не соответствующий нормам, принятым в языке: *мышь пискает*; *свинья фьюкает*. Неадекватное использование морфем в данном случае свидетельствует, скорее, не о недостаточности грамматического строя речи, а о недоразвитии лексико-семантического её уровня. В ответах детей ЭГ наблюдались и «необъяснимые», нелепые на первый взгляд ошибки. Так, часто, несмотря на внятную инструкцию и предложенный образец, в качестве ответа предлагался корень или части слова: *лесоруб* → *лес, руб*; *мореплаватель* → *море*. Причина подобных ошибок, возможно, кроется в недостаточной сформированности учебных действий: неумении осознать инструкцию, действовать с опорой на образец, осуществлять проверку выполненного задания.

В заданиях, требующих подбора определения к словам, школьники ЭГ называли меньшее количество слов (от одного до трех), нежели дети из КГ. При этом наблюдалось значительное количество неправильных или неточных выборов. Особенно сложным для детей являлся подбор определений к существительным со значением опредмеченного признака: *печаль, счастье*. Качественное своеобразие выполнения данного задания проявлялось в преимущественном применении слов, производных от исходного слова: прилагательных (*счастье* → *счастливое, ночь* → *ночная*), существительных (*ночь* → *ночка, ночи*). Дети использовали также антонимичные слова (*счастье* → *грусть*; *ночь* → *день*), допускали подмены признака синонимом (*печаль* → *грусть, тоска*), аграмматичные словообразования (*ночь* → *ночить*; *гнев* → *угрюмость*). Некоторые пытались продолжить ассоциативный ряд (*ночь* →



потемнение, время, страх, луна, воющие волки); объяснить смысл слова (*счастье* → *весело на душе; приятное; не плачет*); применяли слова-признаки, недостаточно точно передающие смысловые оттенки (*гнев* → *плохой, мстительный*).

Особенности лексики детей с дизорфографией проявлялись и в недостаточности синонимических и антонимических средств языка. Школьникам было дано задание образовать синонимичные пары из предложенных слов (различных частей речи). Анализ результатов исследования показал, что при выполнении этого задания школьники с дизорфографией допускали ошибки в 24 % случаев, тогда как в контрольной группе затруднения были единичными. Дети экспериментальной группы либо ошибались, либо ограничивались выбором только одной пары из ряда слов для справок.

Выбор школьниками антонимов оценивался на материале слов различных частей речи. При выполнении этого задания выраженные трудности наблюдались у 22 % учащихся с дизорфографией, тогда как ученики КГ выполняли работу практически безошибочно. Так, например, школьники ЭГ, в большинстве случаев улавливая противоположный смысл предложенных для вставки слов, внутри групп смешивали слова различных частей речи: *медленно* → *торопиться*. Несмотря на то что выполнение задания подразумевало использование слов для справок, дети зачастую предпочитали образовывать антонимы самостоятельно. При этом они использовали отрицательную частицу *не* (*мирится* → *не мирится*); слова, недостаточно соответствующие по смысловым оттенкам (*мир* → *ад*, *мирится* → *сражаться*), а также подбирали свои варианты слов-антонимов, часто аграмматичные: *холодает* → *теплавает*; *медлит* → *быстрит*; *чернота* → *белота*; *замедленный* → *забыстренный*. После того как внимание школьников дополнительно привлекалось к формулировке задания, перечисленные ошибки исправлялись, однако корректировка затруднений происходила за счёт изменений в структуре учебной деятельности, а не благодаря активизации лексико-грамматических средств языка.

Большинство школьников, составивших ЭГ, в той или иной степени испытывали затруднения при попытке объяснить переносное значение слов. Объяснениям детей ЭГ была свойственна неточность, неполнота признака или ошибка при передаче эмоциональной окраски смысла фразы. С заданием, требующим выбора ответа из предложенных вариантов, дети справлялись в два раза успешнее, чем при необходимости самостоятельно сформулировать объяснение. В ответах к первой серии заданий встречались семантические ошибки: *кот заплакал* → *глупо*; *поставить крест* → *креститься*. Нередко значение фразеологического оборота школьники с дизорфографией объясняли при помощи примера, согласующегося с личным опытом (*В нашем доме началось Вавилонское столпотворение.* → «*Стали ругаться*», «*В доме потопление величественное*»), а также пытались перефразировать, повторить фразу

своими словами, без изменения смысла и расшифровки значения (*С него всё как с гуся вода. → «С гуся вода, когда он промок, и говорится – с него вода капает»*).

Затруднения при дифференциации существительных, прилагательных и глаголов испытывали 23 % учащихся ЭГ. Чаще всего дети смешивали прилагательные и существительные (*синий → синева, грубый → грубость*); глаголы и прилагательные; существительные и глаголы. Причина возникновения подобных ошибок, возможно, заключается в затруднениях школьников ЭГ в осознании и разграничении словесных форм и словесных значений. Слова и отношения между ними недостаточно понимаются детьми, слова употребляются неосознанно, без учета их структуры, представляющей лексико-грамматическое единство.

Проведённое исследование выявило у 42 % школьников с дизорфографией выраженное своеобразие лексического компонента системы языка. Результаты в целом продемонстрировали существенные различия количественных показателей состояния лексического запаса и лексических операций школьников из экспериментальной и контрольной групп.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что коррекционная работа, направленная на устранение дизорфографии, должна иметь комплексный характер и включать в свою структуру мероприятия, направленные на совершенствование орфографического навыка у данной категории школьников.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 500–507.
2. *Елецкая О.В.* Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – 221 с.
3. *Елецкая О.В.* Методика диагностики дизорфографии у школьников: учеб.-метод. пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.
4. *Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.* Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / под ред. О. В. Заширинской. – СПб., 2006.
5. *Елецкая О.В., Тараканова А.А.* Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи: учеб.-метод. пособие – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 312 с.
6. *Калягин В.А., Овчинникова Т.С.* Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. – СПб.: КАРО, 2004 – 432 с.



УДК 372:37.018.1

Ильина Ирина Юрьевна

декан факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ,

кандидат психологических наук, доцент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь, Россия, e-mail: iri-pspu@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕСТРУКТИВНЫХ АФФЕКТОВ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Irina Yu. Ilina

Dean of the faculty of pedagogy and psychology of childhood, candidate
of psychological Sciences, associate Professor

Perm State Humanitarian-Pedagogical, Perm, Russia, e-mail: iri-pspu@rambler.ru

THE CONTENT OF CORRECTIONAL WORK WITH THE FAMILY TO OVERCOME THE DESTRUCTIVE AFFECTS THE CHILD'S PRESCHOOL AGE

Аннотация. Рассматриваются проблемы развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста; влияние родительского отношения на возникновение в поведении ребенка деструктивных аффектов разлуки; основные направления коррекции аффективного поведения ребенка дошкольного возраста; коррекция неблагоприятных паттернов родительского отношения.

Ключевые слова: коррекция; родительское отношение; эмоциональное неблагополучие; деструктивный аффект; типы родительского отношения; направления коррекционной работы.

Abstract. The article considers the problems of development of the emotional sphere of preschool children; the influence of parental relationship on the occurrence in the child's behavior destructive affects of separation; the main directions of correction affective behavior of the preschool child; correction of adverse patterns of parent relations.

Key words: correction; parent attitudes; emotional problems; destructive affect; parent relations; directions for remedial work.

Экспериментальное изучение аффективного поведения детей младшего дошкольного возраста показало, что в ситуациях ранних разлук ребенка с матерью при поступлении ребенка в дошкольное образовательное учреждение в эмоциональных реакциях детей может наблюдаться и преобладать деструктивный аффект разлуки. Угнетающий деструктивный аффект разлуки вызывает в эмоциональной сфере и поведении ребенка нарушения разной устойчивости, продолжительности и выраженности. Аффективное поведение ребенка при смене социальной ситуации развития в ситуациях разлуки с матерью требует незамедлительной коррекционной работы.

Проведена работа по одному направлению психокоррекционной программы. Ведущими принципами построения такой программы были: дифференцированный подход к коррекции деструктивных аффектов в поведении ребенка с учетом варианта аффекта и типа отношения матери; индивидуальный подход в работе с каждой парой «мать–ребенок», направленный на гармонизацию отношений в диаде и отношений в семье; принцип единства диагностики и коррекции.

Основная часть коррекционной работы осуществлялась с матерями и конкретной семьей. Для проведения работы на первом этапе важно было познакомиться с семьей заранее (не менее чем за два месяца до встречи ребенка в детском саду). Через детские поликлиники мы выясняли, какие дети в ближайшее время пойдут в детский сад. По адресу проживания высылались открытки, в которых просили родителей зайти для беседы в детский сад. В некоторых случаях, по договоренности с участковым врачом детской поликлиники, маму направляли в детский сад, просили ее встретиться с медиком и психологом в детском саду. Первая встреча и беседа проводилась с матерью, но в некоторых случаях на такую встречу приходили папы и бабушки. Выяснялся состав семьи, изменения в жизни семьи за последние годы: рождение детей, разводы, новые браки и т.п. В беседе с мамой затрагивались разные группы вопросов, касающиеся особенностей развития ребенка и внутрисемейных отношений. Над некоторыми вопросами просили маму подумать дома, обсудив свое мнение с другими членами семьи (в число таких входили, например, вопросы на выявление темперамента ребенка).

Определенный интерес вызвали вопросы эмоционального теста «Я и моя семья», переработанные для мам. Так, их спрашивали: «Кто любит вас в семье? Обнимает? Хвалит? Кто жалеет Вас? Кто доводит до слез? Может накричать на вас?» Другая группа вопросов была направлена на выявление и осознание матерью отрицательных чувств, исходящих от нее самой в семье: «Кого вы можете обидеть? С кем не хотите общаться? Кому не доверяете? Кого можете довести до слез? На кого кричите в семье?» и другие. Задавая маме эти вопросы, стремились подвести ее к рефлексии своих поступков, способов общения.

Через определенный отрезок времени мы знакомили матерей с ответами детей на вопросы эмоционального теста. Сравнивали ответы мам и детей.



Это помогло женщинам понять реальные переживания ребенка, его потребность в эмоциональном контакте.

Беседа выявила особенности эмоционального климата семьи, место и роль матери во внутрисемейных отношениях. Особенности разных контактов с ребенком отражались в ответах мам (некоторые не помнят, как прошло первое кормление, не помнят первую улыбку ребенка, не испытывали никаких чувств, когда впервые увидели своего ребенка).

Были такие женщины, которые считали, что все проблемы возникают из-за того, что они не могут реализовать свои материнские чувства, живя в семье мужа. И в том, что ребенок плохой, виновата бабушка. Подчеркивая, что у них «неудачный» ребенок, они определяли это по таким критериям, как капризы, частые слезы, истерики.

Многие мамы не понимают эмоционального состояния своего ребенка, не чувствуют его, авторитарны, требуют безукоснительного подчинения, немедленного, сразу после их указаний. Однако были и такие ответы мам: «Мы так с ним привязаны друг к другу! Он без меня не сможет! Как же мы будем расставаться?!» – со страхом, тревогой, слезами на глазах спрашивали они.

Иногда матери пытались проанализировать свои взаимоотношения с ребенком: «Я так часто срываюсь, накричу на ребенка, понимаю, что своей несдержанностью довожу его до слез, а то и до истерики. Но ничего с собой не могу поделать! Потом переживаю. Стараюсь приласкать, а он обижается». Аффективность такой мамы, противоречивость в отношениях с ребенком вызывают аффект деструктивного характера в его поведении, который нарушает эмоциональное равновесие.

Некоторых женщин не удовлетворяло их место в системе семейных отношений, отмечались нарушения в эмоциональных контактах между членами семьи, дисгармония в отношениях с их собственными родителями

Реальная картина отношений к ребенку в семье, разная значимость ребенка для разных членов семьи, отвержение ребенка прослеживалась в ответах детей на вопросы эмоционального теста. Были ответы, в которых дети показали направленность на них отрицательных чувств и действий со стороны близких взрослых. Например, на вопросы: кто ругает, бьет, кричит – дети отвечали: мама и папа, все кричат, все ругают. В некоторых случаях чувства с близких людей смещались на живущих в доме животных. Ребенок высказывал желание играть, любить, целовать, обнимать собачку, кошку. Мальчик говорит: «Меня не любят, все кричат, ругают; только хомячок любит, я его жалею!» Иногда ответы детей носили развернутый характер, вопрос вызывал воспоминание у ребенка о прошлых жизненных ситуациях и событиях в семье. «А у нас две бабушки, – говорит мальчик. – Они на меня кричат и в угол ставят, а еще они между собой все время ругаются, а я за шкаф прячусь!» Некоторые дети с живостью рассказывали о том, как их наказывают дома. Какие были конфликты, ссоры в семье.

Однако в тех семьях, где ребенок эмоционально близок родителям, дети отвечали: меня все любят и мама, и папа, и бабушка, и Пушок (кошка). Не ругает никто. Не кричит никто. Девочка, отвечая на вопрос экспериментатора, говорит удивленно: «Все любят, мамочка всегда целует, и папа, я же их солнышко, так бабушка говорит!» В ответах детей отражались радостные, желанные для них отношения, но также они спокойно поясняли конфликтные ситуации, отрицательные моменты отношений, возникающие иногда в семье.

Результаты бесед сравнивались с данными, полученными в экспериментальной ситуации («Мама в группе» и «Дорожка препятствий»). Этот анализ явился основой для дифференцированной психокоррекционной работы с учетом типа материнского отношения и варианта аффекта у ребенка.

Так, при типе материнского отношения отвергающе-отстраненном, конфликтном важно было научить женщину замечать эмоциональное состояние ребенка, помочь ей понять его. Научить ее справляться со своей раздражительностью, снизить аффективность в общении с ребенком, гасить самостоятельно свой аффект, чтобы «не заражать» собственным аффектом ребенка. Восстановить эмоциональный контакт с ребенком, повысить рефлексивность. Показать ей значимость эмоционально-тактильного контакта с ребенком. Помочь в выборе приемов снятия отрицательных аффектов в поведении ребенка.

При тревожном, дистантном, неуверенном типе материнского отношения стремились повысить уверенность мамы в ее материнских чувствах, воспитательных возможностях; снизить ее тревожность, которая усугубляет состояние ребенка. С целью повышения эмпатийности мамы в отношениях с ребенком, в некоторых случаях нужно было ослабить установки, пришедшие из ее родной семьи, и стереотипы поведения. Важным итогом психокоррекционной работы с этими мамами было восстановление эмоциональной гармонии в их общении и отношениях с ребенком.

При эмоционально доброжелательном, поддерживающем типе материнского отношения важно было помочь маме разумно пережить разлуку, готовить к разлуке ребенка, снять тревожность по поводу разлучения. Научить спокойно справляться со своими эмоциями, разумно анализировать ситуации.

В начале нашей работы с мамами отвергающего, отстраненного, конфликтного типа материнского отношения мы столкнулись с феноменом «закрытости» их поведения (пассивность, односложность ответов, обвинения ребенка, оправдывание себя). Однако в процессе обсуждения сформулированных ими самими проблем они стали открытее, доверчивее. Например, одна мама удивленно заметила: «Я и не думала, что он видит меня такой. Мне казалось, что я, как все, воспитываю, что надо строго воспитывать. А оказывается, он считает, что я его не люблю, кричу на него! Вообще-то он и сам ко мне редко подходит, неласковый он у нас», – делает вывод мама, а затем признается, что часто требует безоговорочного подчинения ребенка,



не терпит непослушания, наказывает ее. Объятия, поцелуи, ласку считает излишними для мальчика.

У матерей с таким типом отношения к ребенку наблюдались нарушения в тактильных контактах, нежелание и неумение приласкать ребенка.

С коррекционной целью в работе с мамами и детьми мы использовали спектакль «Капризка». Действия в нем разыгрывались произвольно, творчески.

Использовался опосредованный контакт матери с ребенком через кукол. Мама активно взаимодействовала с ребенком. Руками кукол гладила, обнимала его. В сказке придумывалось продолжение действий. Разыгрывались сюжеты по принципу психодрамы. По отзывам мам, их дети с удовольствием продолжали дома игру в «Капризку».

Общение, контакты мамы с ребенком на занятиях мы стремились наполнить приятными сенсорными ощущениями. Предлагали посидеть обнявшись и послушать пение птиц, шум ветерка, плеск воды, спокойную музыку (использовали грамзаписи). Эта музыка повторялась в утренние отрезки времени уже в группе, в момент разлуки, смягчая его. «Какая у вас в группе красивая музыка звучит», – замечала мама, заходя в группу детского сада.

Мамам давались рекомендации, советовали им контролировать свое эмоциональное состояние. Женщины, которые приводили в детский сад своих вторых детей, с удивлением восклицали: «А почему нам раньше никто об этом не говорил, что можно так спокойно расставаться, что можно побыть с ребенком. Со старшим ребенком мы так тяжело привыкали к детскому саду».

В некоторых случаях аффект ребенка снимался с помощью своеобразных психологических эмоциональных этюдов.

Например, договаривались, что по дороге в детский сад мама будет настраивать ребенка на ситуацию встречи с любимой игрушкой. В группе их встречал воспитатель с игрушкой в руках. Устанавливался тактильный контакт опосредованно через игрушку. Мама с ребенком гуляли с игрушкой по пространству группы. Мамой произносились рифмованные стихотворные строчки, настраивающие ребенка на позитивные эмоции. Ребенок прижимал игрушку к себе, гладил, повторял за мамой последние слова стихотворных строчек. Дети ждали очередных встреч с игрушечными персонажами. После подвижной части эмоциональных этюдов, малыши могли расслабиться, полежать на коврике, «погреться на солнышке». В такие эмоциональные упражнения включались ситуации разлук, близкие опыту ребенка. Одним из основных результатов исследования является выявление *разной динамики аффективного поведения* в контролируемых условиях разлук с матерью.

Более мягким, относительно легко преодолимым можно считать бурный, ситуативный (БС) и следовой на основе воспоминания аффект (СВ). Под влиянием коррекционных воздействий (подбор игр на установление контактов, восстановление настроения, формирование замещающей привязанности), при понимании матерью состояния ребенка, при контроле

за собственным эмоциональным состоянием, эти варианты аффекта утрачивали острую форму протекания, постепенно угасая и изживаясь.

Другая динамика была характерна для бурного, цикличного (БЦ) и скрытого, глубинно протекающего аффекта (СГ). Коррекция аффективных состояний в этих вариантах осуществлялась значительно медленнее, что соответствовало периодическим перерывам в посещении детского сада, а иногда – и отказу от него).

Одной из первых причин разной коррекционной динамики аффекта разлук можно считать своеобразие природно-генетических особенностей развития аффективных детей (условно – фактор «почвы»). По данным бесед с мамами, такими особенностями у многих детей были: повышенная телесная чувствительность и связанный с нею низкий порог дискомфорта (иногда осложненные хроническими аллергиями и соматическими заболеваниями); повышенная напряженность всех психических процессов (типа гипертонуса и др.); искаженность первичного эмоционального фона («с самого первого дня кричал днем и ночью, не спал, затихал только на руках...»); предрасположенность к переживанию отдельных эмоций: тревоги, страха, особенно в ситуациях, связанных с новизной впечатлений); ярко проявляющиеся особенности «трудного» темперамента (в виде возбудимости, агрессивности, гиперактивности и т.д.).

Причем у одних детей эти особенности выступали как повышенная *сенсорная* чувствительность к цвету, его оттенкам, к формам, шумам, запахам. У других детей эти особенности проявлялись в повышенной восприимчивости к социальным контактам, к контакту с матерью и отдельным воздействиям внутри этого контакта (голосу, взглядам, мимике, прикосновениям и т.п.).

Однако у значительной части детей такое своеобразие в индивидуальном развитии сочеталось с неблагоприятными семейными условиями воспитания в широком смысле слова. К таким можно отнести: несостоявшееся материнство, передача матерью своих воспитательных функций другому взрослому в семье (бабушке, тете и др.); перенос матерью конфликтного эмоционального опыта и установок из родной семьи на воспитание собственного ребенка; конфликтные внутрисемейные отношения, порождающие в сознании ребенка чувство отверженности, брошенности; аффективность как личностная характеристика поведения матери, проявляющаяся в разных формах отрицательного контакта (угрозы наказаний, лишение привязанности, унижение достоинства ребенка; непредсказуемость (для ребенка) поведения матери, обуславливающая повышенную тревожность, страхи, ожидание плохого. Именно сочетание неблагоприятных семейных условий и специфических природных особенностей развития ребенка и составляет основу более сложных и устойчивых (в отношении к коррекционным воздействиям) аффектов в поведении ребенка.

Эффективность проведенной работы подтверждается динамикой аффективного поведения детей в экспериментальной группе, состоящей:



а) в полном преодолении отдельных вариантов деструктивного аффекта в поведении ребенка (бурный, ситуативный и следовой на основе воспоминания); б) смягчении бурного, цикличного и скрытого, глубинно протекающего аффекта.

Наблюдения за детьми в контрольных группах (где прием детей проходил традиционно и где не проводилась коррекционная работа) выявили, что аффективные проявления сохраняются у детей этой группы значительно дольше и приводят к выраженным эмоциональным осложнениям в поведении (типа сверхзависимости от матери и др.). Аффективность поведения проявлялась ярче, аффект долго фиксировался, был устойчивым. Даже по прошествии шести месяцев в этих группах были дети, которые не адаптировались к детскому саду и, как показали адаптационные листы, дети посещали детский сад с большими перерывами, часто болели, находились в подавленном состоянии. Некоторые вынуждены были отказаться от посещения детского сада. Сроки адаптации, по сравнению с остальными детьми, значительно удлинялись.

Важными результатами проведенной работы явились заметные изменения в эмоциональных контактах матери и ребенка в ситуациях разлук: повысилась рефлексивность у мам, способность их анализировать свое эмоциональное состояние, понять эмоциональное состояние ребенка. В поведении матерей стало меньше эмоциональных срывов, раздраженности, появилась уверенность в воспитательных воздействиях, адресованных ребенку, стремление самостоятельно принимать решения, желание изменить отношения в семье.



УДК 372.881.111.1

Лизунова Лариса Рейновна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: lizunova@pspu.ru***ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С БИЛИНГВИЗМОМ****Larisa R. Lizunova**candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of speech therapy*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: lizunova@pspu.ru***OVERCOMING DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH BILINGUALISM**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса письма у учащихся 1–2-х классов татарской национальности, основные направления и содержание логопедической работы по преодолению нарушений письменной у учащихся с билингвизмом.

Ключевые слова: письменная речь; билингвизм; механизмы речевой деятельности; компоненты системы языка.

Abstract. The article considers the peculiarities of the writing process students' grades 1–2 Tatar nationality, the main directions and content of logopedic work to overcome violations of writing in students with bilingualism.

Key words: writing; bilingualism; the mechanisms of speech activity; the components of the language system.

На сегодняшний день одной из особенностей контингента учащихся, посещающих общеобразовательные учреждения Пермского края, является значительное число детей с билингвизмом (двуязычием). Большинство из них испытывают значительные трудности на начальном этапе школьного обучения. Наличие трудностей в звуковом оформлении устной речи на государственном (русском) языке, а также недостаточность лексико-грамматических и фонематических средств обуславливают специфические проблемы формирования механизмов письменной речи у двуязычных школьников. Данные особенности языковой системы часто препятствуют успешному



усвоению учебного материала детьми и требуют специальной логопедической помощи, учитывающей этиопатогенетическую специфику нарушений речи.

Исследованиями проблем дисграфии у детей занимались Р.И. Лалаева [2], С.С. Степанов [4], А.Н. Корнев [1], О.А. Токарева [5], М.Е. Хватцев [7], И.Н. Садовникова [3] и др. Тем не менее вопросы, раскрывающие механизмы отклонений в состоянии речевой системы в условиях билингвизма, а также содержание системы логопедической работы, направленной на преодоление проявлений языковой интерференции, в настоящее время являются недостаточно изученными.

В целях выявления особенностей процессов письма у учащихся 1–2-х классов татарской национальности и дальнейшего определения направлений и содержания логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи было проведено экспериментальное исследование состояния устной и письменной речи младших школьников. В его основу была положена модифицированная тестовая методика экспресс-диагностики речи младших школьников Т.А. Фотековой [6]. Программа констатирующего эксперимента включала в себя две диагностические серии заданий, направленных на исследование компонентов устной речи, а также разработанные нами диагностические пробы, позволяющие оценить состояние основных видов письма (списывание – для учащихся 1–2-х классов), письмо по слуху и самостоятельное письмо (для учеников 2-го класса).

Констатирующий эксперимент был проведён в МОУ «Енапаевская СОШ» с. Енапаево Октябрьского района Пермского края. В эксперименте принимали участие 15 учащихся татарской национальности: 4 учащихся 1-го класса в возрасте 6–7 лет и 11 учащихся 2-го класса в возрасте 8–9 лет. У 80 % детей было выявлено «фонетико-фонематическое недоразвитие речи», остальные 20 % детей имели «общее недоразвитие речи 3–4-го уровня».

Анализ результатов обследования показал, что состояние фонематического слуха и артикуляционной моторики у детей соответствует языковым нормам. Однако при сформированной артикуляционной базе у 60% школьников имелись нарушения звукопроизношения, характеризующиеся следующими проявлениями: у 54% детей отмечены искажения свистящих и шипящих звуков в виде межзубного сигматизма, у остальных 14% – искажения сонорных звуков в виде горлового ротаизма и ламбдаизма. Таким образом, нарушения звукопроизношения у детей экспериментальной группы в основном характеризуются полиморфным антропофоническим дефектом. Помимо этого для них характерно смешение фонетических систем русского и татарского языков. У них отмечалось смягчение твёрдых согласных, смешение гласных *о-у-а* и расщепление аффрикат (*ц, ч*). Данные нарушения устной речи в дальнейшем проявлялись на письме.

Обследование навыков языкового анализа показало несформированность данной функции у 100% учащихся. Дети в процессе обследования затруднялись выделять из речевого высказывания отдельные слова, допускали ошибки при

определении количества слов в предложении, часто в сторону их уменьшения. Ученикам было сложно разделить слова на слоги и звуки, они затруднялись в определении последовательности и места звуков в слове. При определении количества звуков в слове отмечались ошибки, связанные с фонематической элизией. Данные нарушения состояния языкового анализа определяются незавершенностью процесса формирования фонематических представлений детей о системе фонологических противопоставлений русского языка, в связи с чем аналитические действия по определению фонемного состава устной речи осуществляются в условиях языковой интерференции, что приводит к устойчивым ошибкам.

В процессе обследования состояния письма у 54% учащихся были отмечены ошибки, проявляющиеся в виде слитного написания предлогов со словами («скаждым»), пропусков гласных, добавления лишних букв («каждным»), слогов, смещения букв, обозначающих звуки оппозиционные по признаку палатализации (*ш-щ*) и лабиализации (*о-а*). Учащиеся в большинстве случаев не ставили точку в конце предложений, не отделяли слова запятыми, следовательно, дети недостаточно владели такими грамматическими понятиями, как «слово» и «предложение», у них не сформировано представление о границах предложения.

Устойчивые трудности наблюдались у учащихся при самостоятельном письме. Наибольшие затруднения вызывали задания на самостоятельное составление и запись предложения по сюжетной картинке, что, по-видимому, обусловлено недостаточной сформированностью лексической системы русского языка в виде недостаточного словарного запаса и сложностями актуализации пассивного словаря. Таким образом, анализ результатов экспериментального исследования позволил нам определить наличие у учеников младших классов с билингвизмом смешанного вида дисграфии в виде сочетания нарушения письма на почве несформированности языкового анализа и синтеза и несформированности лексико-грамматических средств языка. С учетом результатов исследования нами были определены следующие направления логопедической работы по преодолению дисграфических расстройств:

1. Развитие фонематического анализа и синтеза. Коррекционно-развивающая работа заключается в формировании у детей умения выделять звук на фоне слова, определять последовательность, количество и место звуков в слове.

2. Развитие слогового анализа и синтеза. Работа начинается с компенсаторных приёмов на основе опоры на зрительный, слуховой и кинестетический анализаторы. Затем, опираясь на умение выделять гласные звуки в слове, дети усваивают практические правила слогаделения.

3. Развитие языкового анализа и синтеза. При работе по данному направлению с младшими школьниками наибольшее внимание необходимо уделять различению предлогов и приставок, составлению предложений из слов,



данных в неправильной последовательности, а также формированию умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

4. Коррекция звукопроизношения предполагает формирование устойчивых артикулем и правильных динамических стереотипов использования фонем русского языка в составе различных языковых единиц.

5. Расширение словарного запаса. Данное направление логопедической работы ориентировано на обогащение и структурирование словаря детей на основе синтагматических и парадигматических связей слов с опорой на наглядность.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что целенаправленное проведение коррекционно-развивающей логопедической работы, нацеленной на формирование компонентов системы русского языка и их встраивание в механизмы речевой деятельности с опорой на структуру татарского языка, позволит создать психолого-педагогические условия успешного обучения младших школьников с билингвизмом в условиях массовой общеобразовательной школы.

Список литературы

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
2. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Образование, 1997.
3. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1995.
4. *Степанов С.С.* Дефектология: словарь-справочник / авт.-сост. С.С. Степанов. – М.: Сфера, 2007.
5. *Токарева О.А.* Расстройства чтения и письма. – М., 1969.
6. *Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2002.
7. *Хватцев М.Е.* Логопедия. – М., 1959.



УДК 378:378.147

Лизунова Лариса Рейновна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии

Тверская Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: lizunova@pspu.ru, tverskaya@pspu.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Larisa R. Lizunova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Speech Therapy

Olga N. Tverskaya

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of Speech Therapy

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: lizunova@pspu.ru, tverskaya@pspu.ru*

THE TECHNOLOGY PORTFOLIO IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы применения технологии портфолио в системе высшего профессионального образования в процессе профессионального и личностного становления студента. Предлагается модель портфолио студента с описанием ее структурных элементов.

Ключевые слова: портфолио; технология портфолио; мониторинг; процесс профессионального и личностного становления студента; деятельность; аналитико-оценочная технология.

Abstract. The article discusses the application of the technology portfolio in the system of higher professional education in the process of professional and personal development of the student. A model portfolio of the student with a description of its structural elements.

Key words: portfolio technology; portfolio monitoring; the process of professional and personal development of student activities; analytical and evaluation technology.



Современный этап развития системы образования в России характеризуется необходимостью модернизации ее структуры и содержания на основе внедрения инновационных подходов к организации, управлению, содержанию, формам и методам обучения, а также оценке качества образования. В связи с этим принятие и развитие парадигмы индивидуально-ориентированного обучения приводит к широкому использованию альтернативных методов оценивания деятельности участников образовательного процесса. Одной из таких оценочных технологий, основанных на использовании компетентностного подхода, стала активно внедряемая в практику образовательных учреждений технология портфолио.

Портфолио в современном понимании является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений человека. Его применение позволяет решать задачи организации, планирования, осуществления и оценивания различных направлений деятельности будущего специалиста, реализуемой в рамках учебно-воспитательного процесса [4].

Данную технологию можно рассматривать в нескольких аспектах:

- это набор учебных и исследовательских работ студента, который связывает отдельные аспекты его деятельности;
- это заранее спланированная индивидуальная подборка достижений будущего специалиста;
- это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента за период его обучения в вузе.

В настоящий период развития системы образования практическая значимость портфолио довольно неоднозначна и может быть оценена с разных методологических позиций:

- как способ представления и анализа профессиональной компетентности будущего педагога;
- как средство систематизации учебной и самообразовательной деятельности студента;
- как фактор, стимулирующий развитие творческой и научно-исследовательской активности и повышение уровня знаний, умений и навыков будущего педагога.

Рассматривая различные направления реализации технологии портфолио в системе образования, многие исследователи данной проблемы (М.П. Черемных, Е.А. Коновалова, И.Р. Калмыкова и др.) отмечают, что ее системное применение обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста образовательного уровня студентов, которая может использоваться как инструмент ведения рейтинговой системы контроля качества образования и стимулирования лучших студентов, позволяет учитывать результативность различных направлений деятельности и творческой активности будущих специалистов [1; 2; 4].

Основной целью применения технологии портфолио является анализ, представление и мониторинг значимых результатов процессов профессионального и личностного становления студента. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах

деятельности – учебной, научно-исследовательской, культурно-просветительской и самообразовательной. Данный аспект определяет его особую актуальность в связи с созданием оптимальных условий для оценки сформированности у студента общекультурных и профессиональных компетенций, характеризующих содержательный аспект профессионального профиля выпускника высшего учебного заведения.

Системное применение данной аналитико-оценочной технологии обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастерства будущего педагога. Ведение портфолио является творческой работой, позволяющей студенту реально представить свой образовательный уровень, увидеть резервы, определить направления профессионального самосовершенствования.

Кроме того, данная технология, может использоваться как инструмент стимулирования студента (возможность выбора базового учреждения для прохождения педагогической практики, участия в студенческий научно-практических конференциях, публикация результатов научных исследований, трудоустройство и т.д.). Таким образом, организованная системная диагностика профессионально-личностного развития будущего специалиста позволяет на практике реализовать индивидуально-ориентированный подход к качественной оценке результатов образовательной и воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Особого внимания требует рассмотрение практических аспектов применения данной технологии. Ведение портфолио осуществляется самим студентом в печатном (папка-накопитель с файлами) или электронном виде. Каждый отдельный материал, включенный в портфолио за время обучения в образовательном учреждении, датируется. Фиксация образовательных результатов осуществляется систематически – по окончании учебного семестра изменения вносятся в электронном виде в дублирующий экземпляр портфолио на обучающей кафедре.

В предлагаемую нами модель портфолио студента включены следующие структурные элементы:

Титульный лист

Он оформляется на отдельном листе и содержит следующую информацию: фамилия, имя, отчество студента, год рождения, название факультета, кафедры образовательного учреждения, название выполненных (выполняемых) студентом студенческих исследовательских работ, курсовых работ, указание периода, за который представлены документы и материалы.

В правом верхнем углу титульного листа рекомендуется поместить фотографию студента.

Раздел 1. Официальные документы

В этом разделе помещаются все имеющиеся у студента сертифицированные документы, подтверждающие его индивидуальные достижения – копии документов (свидетельств), подтверждающих обучение студента по программам дополнительного образования, информация о наградах, грамотах, благодарственных письмах, копии документов



(свидетельств), подтверждающих участие студента в различных конкурсах (соревнованиях и т.д.) и другие документы по усмотрению автора.

Раздел 2. Уровень профессиональных знаний

Данный раздел портфолио ориентирован на отражение уровня профессиональных знаний студента, реализуемого в различных направлениях деятельности, таких как ведение научно-исследовательской работы, участие в работе студенческого научного общества, самообразование. При фиксации достижений указывается форма, название учебно-профессиональной деятельности студента, сроки и результаты ее реализации.

Участие в научно-исследовательской работе			
№	Тема курсовой (дипломной) работы	Сроки работы	Оценка
Участие в работе студенческого научного общества			
№	Название научного кружка (студии)	Тема, над которой работает студент	Сроки работы
Самообразование			
№	Название индивидуальной программы самообразования (направления самообразования)	Формы и сроки работы	Планируемые результаты

Раздел 3. Уровень профессиональных умений

В данном разделе фиксируются материалы, отражающие деятельность автора портфолио по обобщению и распространению профессиональных знаний в виде участия в научных конференциях, семинарах и публикаций.

Обобщение и распространение профессиональных знаний				
№	Название конференций (семинаров и т.д.)	Уровень (образовательного учреждения, муниципальный, региональный, международный)	Форма участия	Сроки
Наличие публикаций				
№	Название	Объем	Время написания	Орган издания

Раздел 4. Уровень профессиональных навыков

В данном разделе студентом фиксируются показатели качественной результативности реализации профессиональных знаний и умений в процессе прохождения педагогической практики. В качестве критериев анализа результативности педагогической деятельности могут рассматриваться следующие:

- практическое овладение технологиями диагностики состояния функциональной системы речи детей;
- освоение инновационных форм и методов коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития;
- реализация направлений комплексного взаимодействия специалистов образовательного учреждения;
- организация работы с семьями, воспитывающими детей с нарушениями развития.

Раздел 5. Участие во внеучебной деятельности факультета (кафедры)

Помимо реализации основной учебной деятельности, активного творческого специалиста зачастую характеризует участие во внеучебной воспитательной и культурно-досуговой деятельности факультета (кафедры), к которой относятся следующие формы:

- подготовка и участие в фестивалях, конкурсах, смотрах, спортивных соревнованиях, выставках с указанием результатов;
- разработка сценариев досуговых и развлекательных мероприятий (возможно предоставление текстов, фото- и видеоматериалов по проведенным мероприятиям);
- творческие работы, выполненные автором и т.д.

Раздел 6. Дополнительное образование будущего специалиста

Творческая активность будущего специалиста может быть реализована не только в рамках учебной и внеучебной деятельности, но и при получении дополнительного образования. В этом разделе фиксируется участие студента в работе кружков, секций, студий, секций, театральных коллективов, получение дополнительной специализации и т.д.

Раздел 7. Научно-исследовательские, дидактические и творческие работы студента

В данном разделе рекомендуется представить описание основных форм и направлений учебной и творческой активности студента, которые подтверждаются различными видами работ:

- представление исследований, выполненных в ходе обучения или дополнительного образования;
- дидактические и методические разработки (конспекты занятий, пособия, комплексы заданий, сценарии досуговых мероприятий и т.д.);
- сертификаты конкурсов, соревнований и т.п.;
- творческих отчеты, рефераты, доклады и т.д.

Данный раздел портфолио может оформляться в виде таблицы с указанием направлений и форм деятельности будущего специалиста или творческой книжки с приложением работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий и т.д.

Оценка индивидуальных достижений студента в данном разделе может осуществляться по следующим качественным параметрам:

- полнота, разнообразие материалов;
- качество представленных работ;
- ориентированность деятельности и др.



В качестве преимуществ раздела работ можно отметить возможность широкого представления о динамике учебной и творческой активности студента, направленности его интересов.

Раздел 8. Отзывы о качестве реализации деятельности студента и ее результатах

Эта часть портфолио может быть представлена в виде заключений, рецензий, отзывов на практические работы, прохождение практики, участие в конкурсах; анкет по самооценке, самопознанию; материалов письменного анализа студента своей деятельности и ее результатов; резюме, рецензий на разработки и т.д. Важной составляющей данного раздела является самооценка будущего специалиста, его рефлексия на собственную деятельность, что формировать и активизировать самооценку студента, повышая тем самым степень осознанности обучения.

Однако представленные в данном разделе отзывы по сути являются субъективной оценкой достижений, что и определяет сложность учета и оценки собранной информации.

В соответствии с задачами использования портфолио определяется и система его оценивания. Одним из них является неформальное экспертное оценивание представленных материалов. Другое направление – формализация и стандартизация критериев оценивания, которые соотносятся с общепринятыми учебными показателями, основными компетенциями на основе введения балльно-рейтинговой системы оценки качества образования на основе компетентностно-ориентированного подхода.

Таким образом, формирование портфолио является творческой работой, позволяющей на основе всестороннего системного осмысления проанализировать и обобщить результаты деятельности студента. Считается, что за время, затраченное на подготовку портфолио, будущий специалист приобретает опыт личностного и профессионального роста, что, несомненно, является способом определения направлений и стимулом дальнейшего профессионального развития.

Список литературы

1. *Калмыкова И. Р.* Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23–27.
2. *Коновалова Е. А.* Функциональные обязанности участников образовательного процесса при внедрении в практику портфолио как метода оценивания // Практика административной работы в школе. – 2005. – № 5. – С. 20–22.
3. Портфолио педагога // Справочник руководителя ОУ. – 2004. – № 6. – С. 43–49.
4. *Черемных М. П.* Деловая игра «Портфолио, или Дневник личных достижений» // Практика административной работы в школе. – 2005. – № 5. – С. 25–27.

УДК 376.1:37.013.73

Наумов Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: naumov@pspu.ru*

ФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ «ДРУГОЙ», «ЧУЖОЙ» В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Aleksandr A. Naumov

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Special Pre-school Pedagogy and Psychology
*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: naumov@pspu.ru*

PHILOSOPHICAL CATEGORY "OTHER", "OTHER" IN THE CONTEXT OF INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL SPACE

Аннотация. В данной статье рассматриваются такие философский категории, как «Другой», «Чужой», «Враг», с точки зрения непринятия их социумом. Автор проецирует данные категории на восприятие социумом людей с инвалидностью и социумов частности сообществом здоровых соучеников класса инклюзивного обучения. Далее обозначаются направления работы, ориентированной на принятие учеников с инвалидностью в этом классе.

Ключевые слова: «Другой»; «Чужой»; инклюзия; инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; инвалидность.

Abstract. This article discusses such philosophical categories as «Other», «Other», «Enemy» from the point of view of their rejection by society. Deut projects the data categories on the perception of society of people with disabilities and societies particular community healthy classmates of the class of inclusive education. Next obosnuyutsya areas of work aimed at making students with disabilities in this class.



Key words: «Other»; «Other»; inclusion; inclusive education; children with disabilities; disability.

На различных этапах истории развития философии категория «Другой» понималась мыслителями по-разному. Можно выделить два способа понимания взаимодействия «Я» и «Другого» и восприятия природы самого феномена «Другого». В своей статье Е.Д. Зарова обозначает, что понятие «чужой» не всегда тождественно понятию «другой». «Другой» не обязательно может быть враждебным, он может пониматься и как «свое иное», следуя терминологии Г.В.Ф. Гегеля. Далее, рассуждая о тождестве и различиях, он пишет: «Это тождество есть формальное или рассудочное тождество постольку, поскольку его удерживают и абстрагируют от различия. Или, скорее, абстракция и есть полагание этого формального тождества, превращение себя в часть, или так, что, опуская различия многообразных определенностей, их сливают в одну определенность».

Несомненно, происхождение категории «Другой» лежит в плоскости социальности, в оценивании и сравнении объектов мира, и здесь мы определяем, насколько другой «он такой же» или он иной, «резко отличающийся». Каков процесс происхождения «Другого» как предпосылки социальной реальности?

Одной из моделей такого анализа, согласно С.П. Баньковской, является эгологизм Э. Гуссерля (2007).

Здесь «Другой» характеризуется как «другое Я», или *alter-ego*. Эгологизм Э. Гуссерля утверждает опосредованный характер «Другого» и его зависимость от *ego*. Интерсубъективность конструируется трансцендентальным способом, а переход от «Я» – к «Другому Я», при этом субъект пребывает в неведении относительно сути этих оценок [1; 6].

Согласно Ж.-П. Сартру, «Другой» этот такой же объективно воспринимаемый субъект, имеющий систему оценок о других субъектах, однако «Другой», как и любой субъект должен считаться с внешними правилами. При этом представления субъекта о себе могут ограничиваться или же корректироваться его представлениями о субъекте другого, равно как и представления субъекта о другом. [7]

Похожая модель происхождения «Другого» представлена у М. Бубера в диалогизме. Здесь «Я» выводится из столкновения с «Ты», подчеркивается одновременность их возникновения.

М. Тойниссен, анализируя подходы Э. Гуссерля и М. Бубера, противопоставляет их и предлагает совмещение данных систем в гегельянском духе: «История духа, который, переходя от бытия-для-себя к другому, в конце концов, преодолевает отчуждение, обретая себя в общении с Другим».

Различия между субъектами могут быть и на культурном уровне. В этом случае «Другой» может рассматриваться как представитель иной, чуждой культуры, других взглядов, и тогда процессы понимания субъектом Другого

будут осложнены и затянуты. Здесь возникает у субъекта вопрос: «Что я знаю о Другом?» и насколько эти знания соотносятся с бытием «Для-себя» и с бытием «Для-другого Другого». От этого зависит и эмпатия субъекта к «Другому».

Может существовать и противоположная реакция на «Другого» как на резко отличающегося — непонятого, в этом случае он приобретает враждебное понимание и тяготеет к дефиниции «Чужой»

Термин «чужой» широко используется в различных науках, причем не только в социальных. В правоведении понятием «чужой» обозначается лицо без гражданства (*legal alien*). В культурной антропологии «чужим» является человек иной культуры. В современной логике «чужими» называются два множества, чье среднее арифметическое является пустым. В криминологии под «чужими» понимаются лица с делинквентными наклонностями [4].

Немецкий политический философ, известный своими профашистскими взглядами, Карл Шмитт, утверждал, что Другой, становится врагом не потому, что является экономическим конкурентом либо отрицает наши нормы — просто потому, что он иной, чужой, и даже установление каких-то общих норм не способно разрешить этот конфликт.

Исследователь образа врага А.Н. Савельев, опираясь на антропологический подход, считает, что «враждебность в человеческом сообществе всегда связывается с *чужеродностью* (принадлежностью к иной стае)». С точки зрения антропологов, **«чужак — заведомый источник опасности, страха»**.

Ряд исследователей «образа врага» (А.А. Акопов, С.В. Артамошин, Д.А. Волкогонов, Г.И. Козырев, Н.И. Клушина А.С. Синявский, Е.С. Синявская, Е.В. Степочкина и др.) в литературе, в СМИ и т.д. отмечают, что данный образ возникает вследствие мифологизации его неизвестных черт.

Проблема в том, что человека — носителя неизвестной культуры, необычного вида или взгляда, большинство людей относит к дефиниции «Чужой», отождествляя его, тем самым с врагом.

К данной категории современное общество также зачастую относит и людей с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на имеющуюся в обществе тенденцию к интеграции инвалидов, большинство людей, согласно данным социологических опросов (Соловьева С.В., 2008; Тугаров А.Б. и др., 2010), испытывают к ним жалость и сострадание. Отсюда можно сделать вывод, что для большинства людей люди с ограниченными возможностями здоровья воспринимаются как более слабые и уязвимые. Достаточно точно в своем выступлении современное положение инвалидов определил заместитель председателя Всероссийского общества инвалидов О. Рысев: «...ниже сирот, но выше бомжей» [6]. Хотя отношение общества к проблеме инвалидности постепенно трансформируется в сторону приоритета равенства прав и возможностей людей. Тем не менее в ряде публикаций встречаются факты негативного отношения к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. В частности, отмечается, что при



рождении ребенка с ограниченными возможностями больше половины семей распадается, в большинстве этих семей на первую позицию выходит уход за ребенком и не принимаются во внимание аспекты общения и игры с ним. В многих случаях такой ребенок игнорируется своими братьями и сестрами, которые зачастую стесняются его [2]. Кроме того, общество по-разному относится к людям с различными заболеваниями. Например, по данным Европейской федерации ассоциаций семей больных психическими заболеваниями, 83 % людей с нарушениями интеллекта подвергались преследованиям со стороны здоровых людей, а некоторые из них были вынуждены сменить место жительства.

Как уже было сказано выше, подобное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья возникает на основе недостаточности информированности населения о проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья, что дает повод к мифологизации их образа в общественном сознании и переводит данную категорию детей с категорию «Враг», что и является предпосылкой враждебного отношения и неприятия. Здесь налицо все признаки отношения к враждебной категории, выделяемые И.С. Дорогавцевой (2009). Это, как правило, неопределенность, непредсказуемость, иррациональность, все это позволяет привести данный образ при помощи мифологизации к унификации. Данные тенденции порождают интолерантность [3].

Говоря об инклюзивном обучении, имеем в виду совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей в условиях одного класса по разным программам, соответственным их образовательным возможностям. Пребывание детей в условиях одного класса приводит к необходимости их социального взаимодействия. Однако при взаимном толерантном отношении здесь наблюдается индифферентность, а то и скрытая враждебность, что далеко не способствует формированию учебного коллектива. Здесь возникает также ряд вопросов относительно и внеучебной работы в классе. Затем можно говорить о том, что в случае подобного толерантного отношения между учениками пропадает сам смысл инклюзивного обучения, поскольку класс будет напоминать некий коллектив с двумя враждующими группировками. К этому стоит добавить тот факт, что к примеру, в младшем школьном возрасте существует проблема гендерной интолерантности, что несомненно добавит проблем педагогам.

Проанализируем проблемы открытия инклюзивного класса. Здесь на первое место выходит проблема восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети будут восприниматься с точки зрения философской категории «Чужой», что приводит к включению психических защитных механизмов (Б.Ф. Поршнев). Поскольку данные механизмы закладываются достаточно рано в онтогенезе, это приводит к активизации «социального бессознательного» и вызывает негативную защитную реакцию. Такие дети могут восприниматься с позиции «Враг», а неосведомленность

о них порождает непредсказуемость, предполагается, что любой поступок этих детей несет зло, что им нельзя довериться, в поступках таких детей могут находить и мнимую коварность; их считают заведомыми противниками ценностей, носителями другой, возможно враждебной, культуры.

С целью предупреждения данных явлений проводится работа по информированию детей и их родителей об особенностях малышей с ограниченными возможностями здоровья, проводятся различные круглые столы, тренинги с родителями по проблемам совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых. Также осуществляются совместные мероприятия для родителей здоровых детей и детей с ОВЗ. Теоретически можно рассуждать, что создавая толерантную среду в коллективе по отношению к соученикам с ОВЗ, педагог через реализацию механизмов социально-нравственного воспитания, целенаправленно информирует здоровых и детей с ОВЗ об их схожести. Тем самым дети на основе эгологизма Э. Гуссерля, диалогизма Бубера или через совмещения этих антологизмов по М. Тойниссену, возможно, отождествляют себя с этими детьми (по Гегелю) [4; 8].

На основе этих подходов ребенок соотносит и идентифицирует себя с другими детьми, при этом считая их уже не «Чужими», а «Другими» – такими же. Здесь и развивается толерантное отношение, трактуемое как индифферентность, снисхождение, милостивое равнодушие к различиям и т. д. Возможно субъект даже приветствует наличие отличий. Все это и порождает толерантность во взаимоотношениях субъектов в рамках инклюзивного образовательного пространства. Однако можно ли рассматривать толерантность во взаимоотношениях между детьми как связующий фактор в условиях инклюзивного класса?

Представим инклюзивный класс согласно теории систем как целостную органическую социальную систему, в качестве элементов, которые в очередь нами представляются как подсистемы, можно выделить учителя и учеников, как здоровых, так и с ОВЗ, коррекционно-развивающую среду, методики и технологии обучения и воспитания, комплексное сопровождения учащихся и их родителей, программы обучения, коррекции и сопровождения.

Во взаимоотношениях между учениками с позиций «Свой – чужой» существуют связующие факторы могут быть скрытая враждебность, пренебрежение или же индифферентность и снисхождений, что соответствует понятию «толерантность».

Работа по информированию родителей и здоровых детей о состоянии и особенностях развития детей с ОВЗ является противодействием мифологизации их образа и способствует трансформации общественного восприятия их образа из категории «Чужой» в категорию «Другой, такой же, похожий на меня». Здесь возможны отношения индифферентности, беспомощности терпеливости уступчивости сотрудничества. Рассматривая ребенка с ОВЗ в качестве полноценного и равноправного члена коллектива, необходимо чтобы он был полноценно принят и приветствуем другими детьми.



Концепция системного подхода говорит о необходимости тесной взаимосвязи между элементами системы, поэтому, учитывая необходимость взаимодействия между учениками с ОВЗ и здоровыми как членами классного коллектива, здесь требуются иные отношения, отличные от толерантности. Данные отношения должны быть пронизаны взаимоуважением, взаимоприветствием. Только такой коллектив является полноценным. Здесь необходим поиск подходов, чтобы дети с ОВЗ или же здоровые дети не чувствовали себя отвергаемыми, а были бы принятыми и, напротив, приветствуемыми [8].

Поэтому необходима другая концепция инклюзивного образовательного пространства, а именно концепция не просто принятия, а приветствия «Другого» как необходимое условие для социальной интеграции в образовательном пространстве. Данная концепция будет способствовать установлению отношений и взаимоотношений между педагогами, педагогами и детьми, между самими детьми, как с нарушениями развития, так и здоровыми. Здесь крайне важно понимать, что и здоровые дети будут являться по отношению к детям с нарушениями развития «Другими». Конечно, эти границы будут не столь четки, как у здоровых детей по отношению к детям с нарушениями развития, тем более что, как правило, в ДОУ компенсирующего вида обучают детей с нарушениями развития по программам, предназначенным для здоровых детей и на их примере. Однако здесь у детей с нарушениями развития может возникнуть страх по отношению к здоровым детям, вызванный опасностью причинения ущерба им, что также может быть обусловлено гиперопекой в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, страхом, внушенным детям родителями, негативным предыдущим опытом общения со здоровыми сверстниками. Здесь также необходима работа по формированию адекватного общения и взаимодействия со стороны детей с нарушениями развития.

Исходя из вышесказанного направлениями работы педагога являются стимулирование положительной ориентации на сверстника, организация взаимодействия детей в ведущей деятельности, организация общения, мотивирование к совместной свободной деятельности и наконец стимулирование положительных эмоций от общения друг с другом. Ребенок с проблемами развития может приобщаться к жизни школьного сообщества как через организованную (занятия в кружках), так и через свободную (игры на перемене) и внеучебную деятельность. Здесь важны конкретные шаги со стороны педагогов, школы, психологов, социальных педагогов по включению таких детей в школьное сообщество. Гуманное отношение здоровых детей, помогающих детям с ограниченными возможностями здоровья полноценно участвовать в образовательной и общественной деятельности, – важнейший положительный итог существования инклюзивных школ. Поэтому целесообразно, чтобы образовательное учреждение заранее готовилось к переходу в инклюзивное образование.

Учитывая то обстоятельство, что инклюзивная школа – это школа по месту жительства, целесообразно в кружки, работающие при школе, а также на внеклассные мероприятия приглашать детей с ограниченными возможностями здоровья, а лучше – потенциальных учеников, проживающих в микрорайоне, в котором и находится школа. Целесообразно на данном этапе наладить сотрудничество с близлежащей коррекционной школой. Важно помнить, что цель инклюзии – это не ликвидация коррекционных школ, а включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду.

Список литературы

1. Баньковская С.П. Другой как элементарное понятие социальной онтологии // Социологическое обозрение. – 2007. – Т. 6., № 1.
2. Галасюк И.Н. Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 1.
3. Дорогавцева И.С. Тенденции репрезентации «Другого» в современной российской культуре: образ врага // Вопросы культурологии. – 2010. – № 11.
4. Дубосарская М.Л. Свой-Чужой-Другой: к постановке проблемы // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 54.
5. Зарова Е.В. Конструирование идентичности от метафизики и коммуникации с «Другим» к современным межкультурным взаимодействиям // Известия Саратов. ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Вып. 3.
6. Паперная Г.П. Ниже сирот, но выше бомжей»: Обнародован доклад ООН о положении инвалидов в России // Время новостей – 2009. – 15 апр.
7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М., 2000.
8. Сопровождение ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования: учеб. для вузов / авт.-сост. А.А. Наумов, О.Р. Ворошникова, Е.В. Гаврилова, Е.В. Токаева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2012.



УДК 372.881.111.1

Тверская Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой логопедии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, e-mail: tverskaya@pspu.ru*

ЛИНГВОСТУДИЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ РАЗГОВОРНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Olga N. Tverskaya

Chief of the Department of Speech Therapy, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: tverskaya@pspu.ru*

LINGUASCOPE AS A FORM OF CHILDREN'S EDUCATION- BILINGUAL PRE-SCHOOL AGE AND THEIR PARENTS CONVERSATIONAL RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. В статье обоснована необходимость дополнительного изучения детьми-билингвами и их родителями русского разговорного языка, описаны результаты исследования речи детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей, представлен проект программы лингвостудии для детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей.

Ключевые слова: билингвизм; интерференция; программа; коммуникативные ситуации; лингвостудия.

Abstract. The article proves the need for more study of children with bilingual and their parents of Russian speaking, describes the results of studies of children's speech bilingual pre-school age and their parents, presents a program of lingosteve for kids-bilingual pre-school age and their parents.

Key words: bilingualism; interference; program; communicative situation; linguascope.

Характерное для современного этапа развития общества стремление к интеграции отдельных языковых сообществ в единое межкультурное пространство, а также происходящие в настоящее время массовые

миграционные процессы обуславливают повышенный интерес современной науки к проблемам освоения индивидом другого языка.

Российская Федерация – один из наиболее активных участников миграционных процессов, происходящих сегодня в мире. Общая численность «международных» мигрантов в России (людей, которые переехали в Россию с постоянного для них места жительства сроком на один год и более) составляет около 12,3 млн чел.

Ежегодно численность иностранных мигрантов в России увеличивается на 150–250 тыс. чел. за счет превышения числа въезжающих в Россию над числом выезжающих из нее. Одновременно с этим идет противоположный процесс – обретение российского гражданства (натурализация) долгосрочными иммигрантами – около 360 тыс. чел. в год. Количество «постоянно» находящихся на территории России иностранных граждан сохраняется примерно на одном и том же уровне – 9–10 млн чел.

Высокая миграционная нагрузка характерна и для Пермского края как экономически привлекательного и успешного региона с хорошо развитой инфраструктурой. Отделением Управления федеральной миграционной службы России по Пермскому краю за 2 года (2012, 2013) поставлено на учет 185 478 иностранных граждан и лиц без регистрации.

Для большинства мигрантов характерно слабое знание государственного (русского) языка, а многие из прибывающих детей мигрантов не владеют им вообще. Кроме того, у мигрантов отсутствуют также достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, традиций и норм поведения в быту, т.е. они не интегрированы в российское общество.

Увеличение числа мигрантов и их семей, плохо владеющих русским языком, значительное увеличение в образовательных организациях детей мигрантов, для которых русский язык является неродным, требует пересмотра и уточнения реализуемых в Пермском крае мер по языковой и социальной адаптации мигрантов средствами образования и включения в эту деятельность организаций образования.

Актуальность исследования определялась необходимостью разрешения противоречий между:

- увеличивающимся количеством мигрантов и недостаточной теоретической и практической разрешимостью проблемы их адаптации среди русскоязычного населения;
- наличием в дошкольных образовательных организациях служб сопровождения ребенка (педагогической, логопедической, психологической и др.) и отсутствием системы работы с детьми-билингвами и их родителями;
- потребностью в дополнительном изучении детьми-билингвами и их родителями русского разговорного языка и возможностями служб сопровождения (кадровый состав, квалификация работников дошкольного образования и др.).



В связи с этим целью нашего исследования являлась разработка проекта программы лингвостудии, специалисты которой будут эффективно решать проблемы языковой и социальной интеграции детей-мигрантов с включением в занятия их родителей.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования:

1. Теоретический анализ литературных источников по проблеме билингвизма как социолингвистического явления.

2. Отбор диагностического инструментария для определения уровня владения русским языком детьми-билингвами дошкольного возраста и их родителями.

3. Анализ результатов диагностики состояния устной речи детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей.

4. Разработка проекта программы лингвостудии как формы обучения детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей разговорному русскому языку.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- исследования предпосылок, условий и закономерностей речевого развития (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.);

- исследования проблемы билингвизма (Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, И.И. Горелов, Ю.Д. Дешериев, К.З. Закирьянов, Е.И. Исенина, А.Р. Лурия, М.М. Михайлов, Ж. Пиаже, Д.И. Слобин, Л.В. Щерба, и др.);

- исследования речевого развития личности в контексте общего психического развития ребенка (Дж. Брунер, А. Валлон, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже и др.);

- исследования речи как средства овладения ребенком различными видами деятельности (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.);

- теория системного подхода в логопедической работе (М.З. Ахиярова, Г.В. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Г.В. Чиркина и др.);

- педагогические аспекты двуязычного воспитания и обучения детей дошкольного и школьного возрастов (М.И. Богомолова, З.А. Проскурина, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.).

Исследование проводилось в течение 2012–2014 гг., в качестве баз исследования были определены: МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 20», МДОУ «Детский сад № 400», МАДОУ «Детский сад № 368», МДОУ «Детский сад № 367» города Перми.

В процессе изучения психолого-педагогической и лингвистической литературы билингвизм рассматривался как социокультурное явление, было дано его определение и рассмотрена его типология с различных сторон изучения данного явления. Кроме того, были подробно описаны механизмы формирования билингвизма с точки зрения становления речевой деятельности,

различия в овладении вторым языком между взрослыми и детьми. Был раскрыт термин «интерференция», факторы обуславливающие интерференцию, рассмотрены ее виды.

В процессе экспериментальной деятельности изучалось состояние русской речи детей-билингвов и их родителей. В ходе проведения исследования решались следующие задачи:

- отбор психодиагностических методик для экспериментального изучения состояния русской речи детей-билингвов старшего дошкольного возраста и их родителей;
- экспериментальное изучение речи детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в двуязычных семьях и их родителей;
- анализ результатов исследования речи.

В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. Все испытуемые на момент исследования воспитывались в ситуации билингвизма, говорили на двух и более языках. У 30 % детей вторым языком являлся азербайджанский; в семьях 40 % билингвов говорили на татарском языке; 20 % обследуемых общаются на цыганском; 10 % детей владели помимо русского еще двумя языками: азербайджанским и турецким. Все обследуемые дошкольники находятся в ситуации естественного, продуктивного билингвизма. 50 % двуязычных детей посещают логопеда при ДООУ.

Существует достаточное количество методик обследования речи детей дошкольного возраста разных авторов, например, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.Н. Юмаевой, В.В. Болониной и др.

Ни одна из перечисленных выше методик не подходила для нашего исследования по ряду причин:

- 1) данные методики были объемными, что способствовало бы большому количеству затраченного времени на диагностику речи;
- 2) главная задача этих методик – выявление несформированности средств языка и последующая их коррекция;
- 3) перечисленные выше методики направлены либо на обследование состояния звукопроизношения, либо на состав активного и пассивного словарей, либо на состояние грамматического строя речи или состояние фразовой и связной речи.

Тогда как наша главная задача заключалась в обследовании речи детей-билингвов дошкольного возраста с целью определения уровня владения ими русским языком. Таким образом, для нашей работы целесообразным было использование не логопедической диагностики речевых нарушений, а именно психолого-педагогической диагностики речи для детей 5–6 лет. Таким требованиям, на наш взгляд, отвечала методика Е.А. Стребелевой (2011 г.), с ее помощью и происходило выявление уровня речевого развития детей-билингвов.



Для определения состояния устной речи взрослых нами был выбран тест, который составлен Центром подготовки и тестирования иностранных граждан по русскому языку МГУ им. М.В. Ломоносова.

Тест состоит из 3 блоков.

1 блок – «Лексика и грамматика».

2 блок – «Решение практических задач».

3 блок – «Чтение».

Общее время тестирования для взрослых – 90 минут (45 минут на 1-й и 2-й блоки, 45 минут – на 3-й блок).

Анализ результатов выполнения заданий детьми позволяет сделать следующие выводы:

- большинство детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, не выходят за рамки среднего уровня развития речи;
- отмечаются серьезные затруднения в составлении предложений;
- у всех детей-билингвов наблюдается низкий уровень активного и пассивного словарей. Характерны трудности в определении и в понимании некоторых слов-предметов, слов-признаков, слов-действий;
- наблюдаются сложности при обобщении предметов, при подборе антонимов. Дети не знают значений многих слов;
- дети, посещавшие логопункты при ДООУ, демонстрировали более высокие результаты выполнения заданий, что является показателем необходимости систематической дополнительной работы с данным контингентом дошкольников.

Таким образом, у большинства детей-билингвов старшего дошкольного возраста отмечается общая «бедность» активного и пассивного словарей. Это указывает на необходимость целенаправленной развивающей работы по обучению русскому языку детей-билингвов.

Анализ результатов тестирования родителей детей-билингвов показал, что большинство взрослых билингвов (60 %) имеют средний уровень выполнения задания (первый блок), 30 % обследуемых показали низкий уровень правильного выполнения заданий. Взрослые затруднялись ответить практически на все задания первого блока. И только 10 % испытуемых показали высокий результат.

При выполнении второго блока заданий были получены следующие результаты: 60 % родителей (высокий уровень) без особых трудностей могут вступить в диалог и выполнить поставленную перед ними задачу; 30 % показали средний уровень при выполнении задания (они правильно поняли инструкцию, но испытывали трудности при подборе нужных слов); 10 % испытуемых не поняли инструкцию и испытывали большие трудности при вступлении в диалог.

Третий блок заданий определил, что практически все взрослые билингвы (80 %) испытывают трудности при чтении текста и при его осмыслении (они демонстрировали уровень выполнения задания ниже среднего);

20 % обследуемых абсолютно не поняли текста и, соответственно, не смогли ответить на вопросы к нему.

Таким образом, взрослые билингвы испытывают не меньшие языковые трудности, чем их дети.

В ходе беседы со взрослыми мигрантами нами были заданы следующие вопросы:

1. Испытываете ли Вы трудность при общении с русскоговорящими людьми?

2. Как Вы считаете, Вам и Вашим детям были бы полезны дополнительные занятия по обучению русскому языку?

3. Хотели бы Вы посещать такие занятия? На каких условиях?

Мигранты показали большую заинтересованность в дополнительных занятиях по обучению русскому языку и выразили огромное желание посещать подобные занятия, при условии, что они будут проходить вечером.

Данные обследования речи детей-билингвов и их родителей, беседа с родителями указали на необходимость целенаправленной дополнительной развивающей работы по обучению русскому языку мигрантов и их большую заинтересованность в подобной работе.

Для обучения детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей разговорному русскому языку был разработан проект программы лингвостудии (Н. Мациевич, О.Н. Тверская). Программа рассчитана на один учебный год и представляет собой систему подгрупповых занятий, направленных на совместное обучение разговорному русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей.

В пояснительной записке проекта программы лингвостудии обозначены: актуальность, цель, 2 группы задач (в области лексики и области грамматики русского языка), целевая аудитория, этапы реализации, основные формы работы как с детьми, так и их родителями (членами семей), методика работы, планируемые результаты развития речи.

Обучение по данной программе предполагает совершенствование владения русской речью детей-билингвов и их родителей на занятиях, где в большом объеме будут использоваться различные коммуникативные ситуации. Программа лингвостудии построена на общих принципах с Программой логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком (М., 2008) с учетом современных тенденций в системе дошкольного образования [1; 2].

В качестве основных принципов программы выступают: коммуникативно-деятельностный принцип и принцип активизации речевой практики. Структура программного материала предусматривает последовательное усложнение грамматических форм речи, постепенное пополнение словаря.



Содержание программы представлено по периодам обучения: 1-й период – сентябрь, октябрь, ноябрь; 2-й – декабрь, январь, февраль; 3-й – март, апрель, май. Для каждого периода обучения определены тематические циклы, объем лексического и грамматического материала.

В программе также представлен примерный план подгрупповых занятий по обучению детей-билингвов и их родителей разговорному русскому языку на все периоды обучения и примерные конспекты занятий для каждого периода обучения.

Кроме обучения разговорному русскому языку на основе изучения лексических тем, программой предусмотрены различные коммуникативные ситуации для тренировки навыка социального взаимодействия с носителями языка, например, такие как «Знакомство», «Семья», «Наш дом», «В гостях», «Мое здоровье», «В аптеке», «В продуктовом магазине», «В универмаге», «В транспорте», «Поездка в зоопарк», «Погода», «Мой город» и др.

Считаем, что программа может быть реализована учителями-логопедами образовательных организаций. Данную программу рекомендуется реализовывать в качестве дополнительной образовательной услуги в ДООУ при наличии следующих условий:

- 1) детский сад посещают дети-билингвы старшего дошкольного возраста в количестве от 3 человек;
- 2) родители детей согласны на предоставление им дополнительной образовательной услуги в форме подгрупповых занятий длительностью 20–25 минут и обязуются посещать данные занятия вместе с детьми 2 раза в неделю в течение одного учебного года.

В проекте программы лингвостудии обозначены и планируемые результаты ее реализации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработан проект программы лингвостудии, направленный на совместное обучение детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей разговорному русскому языку;
- разработанный проект программы лингвостудии будет способствовать не только языковой, но и социальной адаптации детей-билингвов дошкольного возраста и их родителей.

Теоретическая значимость – результаты исследования способствуют концептуальному осмыслению роли и места образовательной среды образовательной организации в процессе социокультурной адаптации личности в иноэтническом социальном пространстве.

Практическая значимость исследования – теоретические и практические данные могут быть полезны при выработке новых направлений образовательной и социальной политики в условиях этнического плюрализма и увеличения притока мигрантов, а также для разработки практических рекомендаций для Федеральной миграционной службы, Департамента

образования администрации г. Перми, Министерства образования и науки Пермского края и других государственных и общественных организаций по совершенствованию социально-просветительской работы с детьми-мигрантами и их родителями.

Список литературы

1. *Лагутина А.В., Чиркина Г.В.* Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2008.
2. *Протасова Е. Ю., Родина Н.М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. – М., 2010.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 (ЧАСТЬ 1), 2014

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Косолапова Лариса Александровна

Редактор *О.В. Вязова*
Компьютерная верстка выполнена *Д.Г. Григорьевым,*
А.Л. Есеевой, А.В. Шиховым

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Подписано в печать 25.12.2014. Формат 60х90 1/16
Усл. печ. л. 12,06. Уч.-изд. л. 14,5

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф.71
тел. (342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru