

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

3
2015

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2015

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

3.2015

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Издается с 2001 г.

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mggu-sh.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – *гл. редактор*,
Е.Е. Дурнева – *зам. гл. редактора*,
Э.В. Лихачева – *отв. секретарь*,
А.Ф. Ануфриев, О.Л. Жук, Ш.М. Каланова,
О.Н. Олейникова, О.С. Орлова, А.И. Савенков,
В.И. Слободчиков, Э. Харрис

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mggu-sh.ru

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е.В. Макарова

Изучение народных художественных промыслов
как методика формирования исторических представлений
младших школьников 5

Е.С. Новикова

Активизация познавательной деятельности учащихся начальной школы
на уроках английского языка 9

Т.Ю. Прокопец

Реализация метапредметного подхода
на хоровых занятиях детской хоровой школы 14

Н.П. Рынкова

Формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся
в современной школе 20

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Борщёва

Использование вики-технологии
в процессе обучения иностранному языку 26

В.В. Гетьман

Теоретические положения методики личностно-профессионального
становления музыканта-педагога. 29

Е.В. Логунова

Динамика диагностической компетенции магистров специального
(дефектологического) образования при обучении с использованием
дидактического метода «Портфолио» 35

С.А. Поронок

Культурная среда университета как объект исследования 40

С.Н. Сорокоумова, Е.В. Белоногов, Л.В. Корнилов

Развитие профессионально значимых личностных качеств у будущих
психологов службы специального реагирования 47

Н.В. Ушкова

Обучение бакалавров на творческих факультетах на основе интеграции
художественно-графических и компьютерных навыков
в едином тематическом задании «информационное сообщение» 52

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Ю. Маторина*Социализация молодежи посредством творчества
при поддержке благотворительности и меценатства 57

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

*И.А. Каткова*Особенности родительского отношения
к процессу формирования навыка чтения у младших школьников
со сложной структурой дефекта 61

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

*Т.Г. Бохан, Л.Ф. Алексеева, М.В. Шабаловская, С.А. Морева*Особенности ценностных ориентаций
в мотивационно-личностной сфере
студентов специальности «лечебное дело» 68

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

*И.П. Баранова*Профессиональный рекрутинг для образовательной среды высшей
школы: возможности и ограничения 78*О.В. Свинобой*Личностные предпосылки возникновения конфликтов
у руководителей органов внутренних дел 83

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*М.Б. Позина*Почему студент не понимает, что «он не понимает»,
или Стратегии обучения продуктивному чтению 95

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Е.А. Петренко

Личностные особенности учащихся колледжа 104

*Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова*Влияние когнитивных структур самосознания на проявления
социальной неуверенности младших школьников 111

НАШИ АВТОРЫ 117

CONTENTS 120

Е.В. Макарова

Изучение народных художественных промыслов как методика формирования исторических представлений младших школьников

Автор затрагивает вопросы формирования исторических представлений младших школьников при изучении народных художественных промыслов в рамках школьной программы. Описывается экспериментальная работа одной из московских школ в этом направлении.

Ключевые слова: формирование исторических представлений у младших школьников, курс изобразительного искусства в начальной школе, народные художественные промыслы в начальной школе, проектная деятельность в начальной школе, историческая память.

Народные художественные промыслы выступают неотъемлемой частью нашей культуры. С самого раннего возраста дети знакомятся с изделиями промыслов дома, в детских садах, школах. Информация о народных художественных промыслах включена во многие образовательные программы. Особое внимание им уделено в курсе изобразительного искусства. Б.М. Неменский, Н.М. Конышева, О.А. Куревина, Е.Д. Ковалевская и другие авторы активно занимаются проблемами включения народных художественных промыслов в школьные программы. И это неслучайно.

В современных условиях глобализации всех жизненных процессов каждому человеку особенно важно помнить о своем происхождении, своих корнях. Народное творчество (в том числе промыслы) является неиссякаемым источником народной мудрости, народных знаний. Именно поэтому с самых юных лет детей знакомят с азами народного искусства.

ва, прививают им способности видеть и понимать прекрасное на примере изделий народного художественного творчества.

В данном контексте становятся актуальными понятия исторической и культурной памяти, проблемы и пути их формирования. Историческая память – набор передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексий о событиях прошлого. Иногда она рассматривается как измерение коллективной (или социальной) памяти [3, с. 10]. Близкое, но не совпадающее по смыслу понятие – культурная память, под которой понимается система базовых представлений общества о прошлом, закрепленное в памятниках культуры и социальной традиции [3, с. 11].

Пути формирования исторической памяти многообразны: это и устная традиция, и письменные источники (учебники истории, мемуары, художественная литература и др.), также к ним относятся дни памяти, праздники, посвященные историческим событиям. В современную эпоху особое значение для формирования исторической памяти имеют аудиовизуальные источники разных типов (киноисточники, телевидение и радио), а также сетевой контент.

Знакомство с народными художественными промыслами можно рассматривать как неотъемлемую часть процесса формирования исторической и культурной памяти народа. Рассмотрим на примере образовательной программы «Школа России», как изучаются народные художественные промыслы на начальной ступени обучения.

Народные художественные промыслы изучаются в курсе литературного чтения в разделе «Устное народное творчество». В учебнике содержатся краткие сведения об особенностях гжельской керамики, дымковской игрушки, богородской резной игрушки, хохломской росписи и др. Изображение изделий промыслов используются в качестве иллюстраций к этому разделу. Таким образом, показывается неразрывная связь между разными видами народного творчества.

Также народные художественные промыслы упоминаются в курсе «Окружающий мир». Сведения о промыслах приводятся в темах о культуре народов России, истории нашей страны, городах Золотого кольца. В данном контексте можно говорить о значении промыслов для культуры России, их туристическом потенциале [4].

Особое место народные художественные промыслы занимают в курсе изобразительного искусства. Обратимся к программе «Изобразительное искусство и художественный труд» под редакцией Б.М. Неменского. В данной методике промыслы упоминаются достаточно часто и рассматри-

ваются с различных точек зрения. Перечислим основные темы, входящие в программу 1–4 классов:

«Кружева – как украшения, в которых часто используется повторяющийся узор, ритмический рисунок. Красота вышивки. Народный костюм (женский, мужской).

Народная игрушка (дымковская, городецкая, филимоновская, каргопольская, богородская) как произведение искусства. Роль игрушки в жизни людей и разнообразии игрушек. Различные материалы, из которых изготавливают игрушки.

Посуда (гжель, хохлома) – особенности росписи. Материал, из которого изготавливается посуда. Посуда для определенного случая. Праздничный пир.

Платок – назначение (праздничный или повседневный, для молодой женщины или пожилой). Расположение росписи на поле платка, ритмика росписи. Растительный или геометрический характер узора. Колорит платка как средство выразительности.

Архитектура, расписные интерьеры, изразцы. Узорочье теремов» [4].

Как мы видим, в этом курсе народные художественные промыслы рассматриваются во всем своем многообразии. Большое внимание уделяется средствам художественной выразительности каждого промысла. Это позволяет привлечь внимание детей к народным художественным традициям, которые лежат в основе многих видов современного искусства. Также можно отметить, что в данной программе представлены промыслы, затрагивающие все стороны человеческой жизни: игрушки, одежда, посуда и предметы быта, архитектура.

Педагоги по-разному используют в своей практике обучающий потенциал народных художественных промыслов. Так, в гимназии № 1534 г. Москвы в рамках проектной деятельности осуществляется исследование, рассчитанное на 4 года обучения в начальной школе. Проект «Соединяя времена» ориентирован на исследование истории культуры русского народа от древности до наших дней. В первом классе ученики работали над темой «Чем питались наши предки?».

В этом учебном году второклассники должны получить ответ на вопрос «Как учились наши предки?». В рамках этого проекта запланировано открытое школьное мероприятие «Ярмарка народных промыслов», на котором учащиеся представят народные художественные промыслы и их изделия, расскажут об особенностях их изготовления и декорирования. При подготовке «Ярмарки» были проведены экскурсии на несколько предприятий народных художественных промыслов. Дети посетили Жостово, Гжель, Павловский Посад, Музей матрешки в Сергиевом Поса-

де. На экскурсиях они не только узнали, как изготавливаются те или иные изделия, но также смогли побывать на производстве и принять участие в мастер-классах по декорированию изделий данных промыслов.

По результатам экскурсий в классе был проведен опрос (анкетирование), в котором приняли участие 25 учащихся. По итогам анкетирования были получены следующие результаты. При ответе на вопрос «Экскурсия на какой промысел тебе запомнилась больше всего?» учащимся было предложено выбрать не более двух вариантов ответа. Гжель выбрали 22 человека, Павловский посад – 8, Жостово – 6, Музей матрешки – 4. Свой выбор дети мотивировали тем, что «там было красиво; понравилось производство; было интересно посмотреть на труд людей; понравилось принимать участие в мастер-классах; понравилось расписывать изделие своими руками». В качестве сувениров были перечислены предметы посуды, платки, подносы, брелки, матрешки, фигурки животных и другое. Не покупали сувениры 3 человека: двоим не дали денег родители, одному не захотелось что-то выбрать. При выборе сувениров дети руководствовались следующими мотивами: «красиво; понравилось; нравится маме/бабушке; купил в подарок; мой знак зодиака» и др. 23 человека приобрели изделия в подарок родителям, 14 человек купили что-то для себя: «на память; для красоты; на счастье; играть; любоваться; что-то хранить». При ответе на вопрос «Если бы тебе предложили еще одну экскурсию на промыслы...» 10 человек сказали, что хотят посетить промыслы еще раз (Гжель – 6 человек, Музей матрешки – 3, Павловский Посад – 1, Жостово – 1), 24 человека готовы посетить новый промысел. Также 24 человека посоветовали бы подобную экскурсию своему другу.

Данное исследование показало, что народные художественные промыслы интересны для детей младшего школьного возраста. Учащиеся с интересом посетили производства и с удовольствием приняли участие в мастер-классах. Исходя из этого, можно предположить, что в дальнейшей учебной деятельности учащиеся будут обращать более пристальное внимание на темы, связанные с народным искусством, народной культурой. У них появится мотивация к более глубокому, а возможно даже самостоятельному изучению истории народных художественных промыслов, народной культуры в целом.

Педагогический потенциал народных художественных промыслов обширен. Школьная программа активно использует промыслы для решения задач обучения и воспитания. Прежде всего, это задачи художественно-эстетического и морально-нравственного воспитания. Также промыслы являются инструментом формирования исторической и культурной памяти народа. На примере изделий промыслов рассматриваются не

только художественные традиции, но и духовные, лежащие в основе каждого произведения народного искусства. Дети приобщаются к культуре своего народа, учатся понимать ее, открывают для себя мир прекрасного. Возможности использования промыслов для обучения и воспитания не ограничиваются школьной программой. Существует большое количество учреждений дополнительного образования, где детям прививают основы различных народных художественных промыслов.

Библиографический список

1. Данилова Р.К. Использование воспитательного потенциала народных промыслов и национальных культур на занятиях дополнительного образования // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/553870/> (дата обращения 20.11.14 г.)
2. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 классы / Под ред. Б.М. Неменского. М., 2007.
3. Репина Л. П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М., 2003.
4. Школа России. Учебно-методический комплекс. URL: <http://school-russia.prosv.ru/> (дата обращения: 30.11.2014).

Е.С. Новикова

Активизация познавательной деятельности учащихся начальной школы на уроках английского языка

Статья посвящена методам и способам активизации познавательной деятельности учащихся начальной школы на уроках английского языка.

Ключевые слова: познавательная активность младших школьников, иностранный язык в начальной школе, активные методы обучения, игровые методы обучения.

Желание и потребность учиться отражает познавательную активность ребенка, которая сопровождается концентрацией всех усилий, волевым актом преодоления препятствий, энергетическими затратами в процессе познания нового. Каким образом сделать познавательную деятельность

школьника еще более активной, как увеличить ее интенсивность? Эта задача представляется наиболее актуальной в реалиях педагогики.

Современная жизнь с ее характерными особенностями сама определяет приоритеты учебного процесса, воспитательной практики. Это, безусловно, проявление творческого начала и инициативы при решении любой задачи, побуждение к активности, поощрение самостоятельности. Такие акценты должны быть определяющими для всех субъектов педагогического процесса при выборе способов активизации познавательной деятельности учеников.

Психология детей младшего школьного возраста, их интерес к окружающему миру, способность воспринимать любую новую информацию, предлагаемую педагогом, является условием, максимально способствующим повышению их активности в познавательном процессе. Достижение этого эффекта и является основной целью педагога, направлением, которому должна быть подчинена деятельность его самого. В этом и заключается «целенаправленная деятельность учителя по повышению уровня (степени) учебной активности школьников, по стимулированию у них учебной активности деятельности» [2, с. 155].

Речь о необходимости искать все новые пути активизации познавательной функции учащихся велась всегда, с самого зарождения педагогики. Эти идеи активно продвигались и популяризировались такими известными личностями, как К.Д. Ушинский, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци. Сегодня ведущей является парадигма, согласно которой учащийся не просто действует под руководством учителя, он сотрудничает, сотворчествоует с ним. И эта позиция представляется сегодня более истинной, подкрепленной естественными тенденциями психики младшего школьника.

Образовательные стандарты настоящего времени нацелены на то, чтобы ученик научился учиться, понимать, постигать, познавать.

И.П. Подласый обращает внимание на суть познавательной активности ребенка. Это именно желание учиться, способность преодолевать препятствия, трудности этого процесса, максимальное использование собственных усилий, воли и энергии [2, с. 95]. Причем разговор ведется, конечно, о внутренней работе, энергии мышления учеников.

При этом нужно понимать и помнить, что стремление к познанию – качество благоприобретенное, интенсивность его колеблется. Активность познавательной деятельности у одного и того же ученика может быть удивительно высокой на одних уроках и падать практически до нуля на других, и это во многом зависит от личности педагога, его способностей заинтересовать детей, активизировать их мыслительные

процессы. Динамический характер познавательной активности ребенка ставит эффективность его учебной деятельности практически в прямую зависимость от индивидуальных особенностей педагога, его умения создать условия, необходимые для активизации познавательного процесса. Сам процесс обучения требует наличия методов, которые позволят положить в его основу именно познавательную деятельность как способ постижения нового.

Терминологическая конструкция «активные методы обучения» вошла в употребление не так давно, чуть более полувека назад. Она обозначает новые методы, где учитель и ученик не разведены по полюсам процесса обучения, не разделены по ролям, как предписывает традиционная методология.

Новые стандарты образования формируют иной подход, где нет жесткого разделения ролей. Согласно им, учитель не диктует, а направляет, ученик не поглощает знания послушно и бездеятельно, порцию за порцией, а сам активно участвует в процессе их формирования. Цель данного процесса – не только восприятие учеником определенных фактов, усвоение школьной программы, а развитие способности к познанию, активного интереса к самому моменту познания, к самостоятельному интеллектуальному труду, развитие умения мыслить, использовать творческий подход.

Таким образом, именно методы, которые помогают школьнику проявлять самостоятельность, заинтересованность процессом познания, способствуют развитию его любознательности и творческого мышления в процессе учебной деятельности, мы можем назвать активными методами обучения. Их можно классифицировать с учетом различных условий, например, величины коллектива обучающихся. Но основных групп, на которые подразделяются активные методы, – две. Это групповые методы, которые используются при условии коллективного обучения, и индивидуальные – они применяются к отдельно взятому ученику.

А.М. Смолкин предложил разделить методы активного обучения на имитационные и неимитационные. Первые могут быть игровыми и неигровыми. Среди игровых также существует деление: деловые, учебные, дидактические игры и т.д. Неигровые имитационные методы связаны с анализом, решением конкретных задач, работой по четко сформулированному заданию и т.д. Различные формы обучения через общение, такие, как лекции, дискуссии, разборы ситуаций, относятся к неимитационным методам [4, с. 74].

В качестве примера рассмотрим следующие варианты методов. В формате игры можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый

материал, отработать сложные моменты, разнообразить рутинную ежедневную учебу, и что самое главное, заинтересовать детей в изучении английского языка с детства.

При изучении алфавита в младших классах всегда используются игровые моменты с целью обучить (проверить): умения называть буквы; умение называть звуки; знания порядка букв в алфавите; знание лексики на некоторые буквы алфавита; навыки составления ранее изученных слов из определенного количества букв; умение вставлять пропущенные буквы при наличии соседних, так, чтобы получались значимые части речи; навыки написания букв английского алфавита; распознавание строчных и заглавных букв; распознавание гласных и согласных.

Т.А. Самойлова считает полезным использовать разные игры в зависимости от текущих задач: лексические, орфографические, творческие и др. [3, с. 55]. Грамматические игры помогают научить употреблять речевые образцы, содержащие определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца, развить творческую активность и самостоятельность учащихся. Можно предложить детям следующие задания: поставь слова в правильном порядке, чтобы получилось предложение; поставь глагол в правильную форму; составь предложение со словами; определи время, докажи.

Лексические игры помогают отрабатывать лексику в ситуациях, приближенных к естественной обстановке (знакомство, покупки и т.д.), активизировать речемыслительную деятельность, развивать речевую реакцию учащихся.

Фонетические игры крайне полезны в начале урока. Они позволяют подготовить речевой аппарат учащихся, а также тренируют произносительные навыки. При этом можно использовать, например, фонетические сказки.

Орфографические игры призваны тренировать написание английских слов. Такой метод позволяет учащимся проследить определенную закономерность написания английских слов, а также справиться с запоминанием лексики.

Творческие игры призваны развить у учащихся навыки аудирования, говорения и даже письма. В качестве примера можно использовать «креативное письмо», где необходимо составить начало или конец истории.

В основном все перечисленные методы одновременно и являются самодостаточными, и могут быть составной частью другого метода. Такая часть деловой игры, к примеру, как дискуссия, может служить и самостоятельным методом обучения.

Если говорить об усвоении иностранного языка, то, учитывая практическую задачу обучения, основным следует считать коммуникативный методический принцип. Для наиболее эффективного решения поставленной задачи, достижения цели обучения, учащиеся должны быть вовлечены в общение – устное и письменное. В этом случае уже не подача информации, ее разъяснение становится преобладающим способом усвоения иностранного языка, а активная речевая деятельность в форме диалога между всеми участниками учебного процесса. Такой принцип усвоения информации сразу делает данный процесс намного более эффективным по сравнению с традиционными методами. Исчезают скука и безразличие, познание и развитие сами по себе вызывают интерес, что сразу же повышает качество знаний.

Различные игровые, проблемные ситуации, метод проекта и другие разновидности относятся к активным методам обучения. Учащиеся быстрее и легче запоминают иностранную лексику с помощью игровых методов, которые положительно влияют на эмоциональный статус школьников и, как следствие, на интерес к предмету и трудоспособность.

Информационные технологии также могут стать хорошим способом повышения мотивации к изучению иностранного языка. Интерес школьников к компьютерным технологиям дает возможность насыщать уроки небезразличными для учащихся темами. При этом ученики могут использовать разнообразные источники информации, учиться самостоятельной творческой работе. Это позволяет развивать личность в целом и способствует повышению активности познания.

Библиографический список

1. Бартош Д.К., Герашенко Т.Б. Роль репрезентативной системы личности ученика в процессе восприятия иноязычного аудиотекста // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 12–19.
2. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М., 2003.
3. Самойлова Т.А. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие. М., 2005.
4. Смолкин А.М. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М., 1990.

Т.Ю. Прокопец

Реализация метапредметного подхода на хоровых занятиях детской хоровой школы

Статья посвящена вопросу реализации метапредметного подхода на хоровых занятиях детской хоровой школы. Рассмотрены универсальные учебные действия, которые формируются в процессе взаимодействия трех блоков предметов (вокально-хоровой, музыкально-теоретический и музыкально-инструментальный), составляющие основу содержания образовательного процесса. Особое внимание уделено вокально-хоровому блоку на хоровых занятиях младших классов (дети 5–7 лет) детской хоровой школы.

Ключевые слова: метапредметный подход, универсальные учебные действия, организация процесса хорового занятия, младший хор, вокально-хоровые навыки, детский хоровой коллектив, младшие классы детской хоровой школы, средства музыкального языка, интонация, метроритм, лад.

Не подлежит сомнению, что приобщение молодого поколения к высокому искусству – музыке, следует считать одной из приоритетных задач дополнительного образования. Совершенно очевидно и то, что в обозримой перспективе детские музыкальные и школы искусств будут все больше обращаться к Государственным образовательным стандартам начального и среднего общего образования с целью выявления основополагающего компонента для реализации одной из важнейшей социально-культурной задачи – распространение музыкальной культуры в обществе. И решать эту задачу они будут лишь при условии существенных перемен в содержании, структуре и методах своей работы.

Сегодня образование становится единственным социальным институтом, который может взять на себя функцию реализации прав ребенка, направленных на полноценное личностное развитие. Одним из условий реализации данного права является овладение учеником умением учиться. В современном федеральном государственном стандарте основного общего образования впервые в истории отечественного образования на государственном уровне выделены «умения учиться» как самостоятельный и важный компонент содержания образования и рассматриваются как «универсальные учебные действия». «В широком значении термин “универсальные учебные действия” означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения

нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному освоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [2, с. 5]. Таким образом, в стандарт ввели понятие «универсальные учебные действия», которое в педагогической теории и практике имеет локальное распространение в отличие от общепринятого понятия «общеучебные умения». Кроме того, стандарты общего образования впервые определили не только предметные и метапредметные, но и личностные образовательные результаты [3, с. 8].

Современные образовательные тенденции отдают приоритет учебной деятельности как системообразующему фактору в обучении. В этом случае деятельностный и знаниевый подходы не противоречат, а дополняют и обогащают друг друга. Таким образом, понятие метапредметности вошло в последний вариант Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Оно включает в себя: готовность к непрерывному образованию, повышенную профессиональную мобильность, готовность к сотрудничеству, активную гражданскую позицию, творческие способности как востребованные качества личности. Все вышеперечисленное определяет цели современного образования: общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся [6, с. 33].

Раскроем понятие «метапредметное содержание образования». «Мета-» означает «стоящее за», таким образом, смысл образовательного процесса состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала ребенка по отношению к самому себе и внешнему миру. Связь внутреннего и внешнего обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным основам мира и человека. В этих основах и заключена метапредметная суть образования. Образование ребенка понимается как его благая деятельность, которая происходит через получение образовательной информации, как внутренней его продукции, так и внешней [3, с. 3]. В связи с этим, цель метапредметного подхода в образовании – самореализация ребенка, сначала в образовательных, а потом в социальных результатах. Все это приводит к необходимости выявления фундаментальных констант и построения метапредметного содержания как образовательного процесса в целом, так и предмета, в частности [3, с. 8].

С этой точки зрения, мы рассмотрим возможность реализации данного подхода на хоровых занятиях младших классов детской хоровой школы.

В содержании образовательного процесса детской хоровой школы мы выделяем три основных блока, обеспечивающие реализацию метапредметного подхода: вокально-хоровой, музыкально-теоретический, музыкально-инструментальный. Их взаимодействие обеспечивается посредством содержательного компонента, а также трех основных средств музыкального языка: интонации, метроритма и лада, одновременно выступающих и основными музыкальными способностями учащегося. Именно они и являются для нас фундаментальными константами образовательного процесса на хоровых занятиях.

Более подробно остановимся на первом блоке – вокально-хоровом, т.к. именно с него начинается постижение юных исполнителей музыкального искусства и его языка.

Главной особенностью в работе с детским хором является умелое сочетание обучения (формирование голосового аппарата, вокально-хоровых навыков и музыкальной грамотности), музыкального воспитания (воспитания осознанного отношения к искусству, любви к музыке, пению, расширение музыкального кругозора, воспитание качеств личности) и развития (музыкальных способностей). Учитывая все эти составляющие, мы даем хору возможность полноценно развиваться, и, вместе с тем, раскрываться каждому участнику музыкального сотворчества.

Основой плодотворной работы в детском хоровом коллективе является репертуар. Он способствует художественной активности учащихся, находится во взаимодействии с различными формами, задачами и этапами работы с хоровым коллективом (репетиция, концерт; начало или расцвет его творческого пути). Репертуар влияет на накопление музыкально-теоретических знаний, на выработку вокально-хоровых навыков, что позволяет нам сказать о его существенной роли в учебно-воспитательном процессе хоровых занятий.

Говоря о хоровых занятиях на начальном этапе обучения в ДМШ, нужно определить возрастной коэффициент участников музыкального процесса. Начиняющий, младший хор – это дети в возрасте 5–7 лет, и поэтому нам представляется наиболее важной и сложной работа именно с этой возрастной категорией ребят.

Важно с первых дней совместной работы приобщить, «заразить» ребенка музыкой, именно в этом возрасте легче всего сделать ее близкой и понятной ему. Поэтому нужно создать доброжелательную атмосферу музыкальных занятий, всячески поддерживать радость от соприкосновения с искусством. И тогда главной задачей на данном этапе для них станет желание постичь музыку, овладеть ее языком, трудиться ради музыкального сотворчества.

Образ дирижера является основополагающим на данном этапе. Как иллюзионист, без слов, а только с помощью жеста, мимики он может управлять всем певческим процессом, процессом создания музыки. Первое время – это знакомство с основными видами дирижерского жеста (внимание, вдох, выдох, начало и завершения пения, протяженность звука и его окончание, маркатное звукоизвлечение и др.). На начальном этапе необходимо обращать внимание учащихся на дирижерский жест, «обманывать» (показывать вдох, а руками замирать в воздухе) и «хитрить» (последний звук песни тянем долго-долго, пока хватает дыхания, выдыхает – по руке все без остатка), дабы приучить их к необычному способу общения.

Немаловажной является организация процесса хорового занятия: умение правильно сидеть, стоять, выполнять коллективные требования дирижера, – все это является залогом эффективной вокально-хоровой работы юных певцов, их внимания и сосредоточенности. Ведь хоровое занятие – это серьезный, интеллектуальный и творческий процесс постижения музыки. Корпус ребенка должен быть свободен, голова не должна быть наклонена, при посадке корпус перемещает опору на стопы – в пол. Необходимо чередовать пение стоя и сидя, использовать различные виды двигательной активности (рукой показываем движение мелодии: вверх – вниз, образными жестами передаем фразировку, шагами учимся чувствовать метрическую пульсацию, прохлопываем ритмический рисунок изучаемого произведения и т.д.).

С первых занятий необходимо учить детей уважительному отношению друг к другу, к учителю, к тишине и музыке. Поэтому авторитарный стиль работы педагога-хормейстера здесь не уместен. Только совместное сотворчество, понимание того, что дети – это маленькие личности, принесет свои положительные результаты в работе.

Один из важных компонентов в вокальном воспитании – это певческое дыхание. Если оно правильное, то способствует хорошему звукообразованию, точному интонированию и выразительному музыкальному исполнению. Умение распределять дыхание на фразу, наполняя звук воздухом, и филировать его, фиксация момента вдоха, его задержки и соответствующего выдоха – постоянная забота хормейстера на начальном этапе обучения.

Самой сложной проблемой все же является создание хорового унисона. Даже если в хоре есть дети с очень хорошими слуховыми данными, проблема единого хорового звучания, хорового ансамбля (темповой, динамической, ритмической, вокальной, орфоэпической и пр.) стоит очень остро. Для достижения унисона требуется точное

интонирование каждого певца, чего можно добиться благодаря полной раскрепощенности и хорошей координации между слухом и голосом ребенка. В работе над этими навыками важно обратиться к русским и зарубежным народным песням («Дон-дон», «Дождик», «Ворон», «Ладушки», «Два кота» «Плясовая», «Чудак» и др.), в процессе работы над которыми формируется активное звукоизвлечение, активный дыхательный процесс, чистая интонация.

Важным средством формирования устойчивого навыка интонирования является исполнение песен в удобной тисетуре и ограниченном диапазоне. МИ-СИ (квинтовый отрезок) – примарная зона и оптимальная звуковая среда для учащихся 5–7 лет. Наиболее удобной интонацией для пения является нисходящая попевка: терцовая и поступенная.

С работой над дыханием, хоровым унисоном и точным интонированием также связана работа над фразировкой. Понятие фразы рассматривается на двух уровнях: первый – распознавание коротких мотивов и маленьких музыкальных мыслей; второй – выразительное пропевание этих музыкальных мыслей. Ощущение фразировки – это важный момент на начальном этапе вокально-хорового обучения. Для его развития полезно использовать игровые приемы: «Эхо» (повторение фразы за учителем), чередование по фразам пения вслух и «про себя», «Передача фразы» (передаем фразы поочередно от одной исполнительской группы к другой, можно петь по рядам). В таких упражнениях хормейстер не только может лучше контролировать отрабатываемые приемы, но и наблюдать индивидуальное развитие каждого певца в хоре. При этом необходимо учить интонировать не просто звуки, но смысл слова, вникая в его образ и красоту. Бережное отношение к слову рождает более тонкое и проникновенное звучание музыкального произведения в целом (например, можно использовать «Дождик» Е. Подгайц).

Хормейстеру следует помнить, что с первых дней необходимо приучать учащихся работать с нотным текстом, осуществляя, таким образом, взаимосвязь с музыкально-теоретическим блоком. Основные понятия (фраза, предложение, цезура, повторность; направление движения мелодии, повторность звуков, поступенность, скачки, относительная высота, ритмическая организация музыки, длительности, паузы, пульс, темп, штрихи (*legato*, *staccato*), динамические оттенки, нюансы), которые используются на занятиях предметов всех блоков, помогут лучше и быстрее их понять и использовать в своей музыкальной практике. Кроме того, корреляция знаний и навыков между предметами разных блоков дает возможность учащемуся самостоятельно делать выбор и использовать в своем опыте те или иные сравнения, сопоставления, даже

не обязательно связанные с музыкой, т.е. это те универсальные действия (знания и навыки), которые он приобрел и уносит с собой и которые становятся его личностно-значимым опытом.

Способность увлеченно заниматься каким-нибудь делом сама по себе является ценным качеством человека. В хоровом, музыкальном творчестве детей есть свойство, которое сами они не замечают, но которое необходимо учитывать педагогу. Процесс музыкально-хоровой деятельности создает у учеников эмоционально-положительный настрой, тем самым снимает нервно-психологическое напряжение. Иными словами, занятие хоровой, музыкальной деятельностью оказывает на детей значительное психотерапевтическое воздействие.

Увлеченность музыкой возникает у детей самопроизвольно, но ее развитие зависит от отношения взрослых к данному процессу. Если родители, педагоги этому всецело способствуют, увлекаются музыкой, хоровым искусством, то это перерастает в музыкально-приобретенный опыт ребенка, который вооружает его новыми средствами и способами музыкального выражения. Как результат – это яркий всплеск музыкальной активности, который отражается на развитии не только музыкальных, но и общих способностей каждого ребенка.

Библиографический список

1. Аверина Н.В. Проблемы репертуара в детском хоровом исполнительстве: Дис. ... канд. искусствоведения. М., 1996 г.
2. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., Орлова Е.В. Универсальные учебные действия: Внутришкольная система формирования и развития. М., 2014.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
4. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. М., 2002.
5. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/022910.htm> (дата обращения: 13.04.2015).
6. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования // Современная дидактика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М., 2007. С. 159–182.

Н.П. Рынковая

Формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся в современной школе

Статья посвящена проблеме формирования духовно-нравственных ценностей у школьников. Показано, что нравственное воспитание является одной из самых важных сторон процесса формирования личности ребенка. В наше время, когда общество зачастую способствует размыванию нравственных норм, происходит утрата духовно-нравственных ориентиров, необходимо серьезно задуматься о путях преодоления духовно-нравственного кризиса в человеке.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, нравственность, развитие личности, духовные ценности, духовно-нравственная культура, культура личности.

У современных детей по сравнению со своими сверстниками предыдущих поколений становятся очевидными различия в мировосприятии, темпах развития, поведении и осознании самого себя. Родители и опытные педагоги констатируют, что сегодня большинство детей не умеют общаться, играть, выстраивать свои отношения со сверстниками и пр. Все чаще учителя начальных классов обеспокоены поведением «оригинальных детей» с нестандартным поведением, которые мешают вести занятия и учиться другим детям. Причем если раньше таких личностей было 1–2 человек на класс, то сейчас их количество увеличивается. Причин тому множество. Одна из них – практически полное отсутствие семейного воспитания. Все отчетливее проявляется в детях дефицит ласки, душевного тепла и взаимного внимания. Родители все меньше общаются со своими детьми. При этом при первой же неудаче многие первоклашки с истерикой забиваются под парту, крича, что его не любят и не понимают. Совершенным явным и очевидным становится планомерное и сознательное разращение наших детей.

Подобные проблемы снежным комом несут свое продолжение в средней школе. Что же делать нам, сеющим разумное, доброе, вечное? Современные дети открыты для любой информации, они смелые и стремительные. И это тоже проблема, поскольку ребенок никогда не остается наедине с самим собой и не останавливается послушать шуршание осенних листьев. Дети не чувствуют опасности, они поглощают море информации и живут в мире спайдерменов в уверенности, что они такие же сильные и неуязвимые.

Одной из целей школьного образования является научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения. При формировании духовно-нравственных ценностей важно ориентироваться на саморазвитие личности: 1) осознание самоценности личности, ее уникальности; 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, а также ее творческого саморазвития; 3) приоритете внутренней свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней.

Воспитание личности должно включать в себя: овладение культурой мышления; выработку навыка мыслить самостоятельно; привитие интереса к исследованию явлений социальной, духовной, гражданской жизни и к анализу их причин и следствий.

Понятие «нравственность» (от нравить – любить) относится и к мировоззренческому уровню. Наши дети живут не на сказочной планете, они буквально выживают в этом неприветливом мире. И наша первостепенная задача как педагогов подвести детей к осознанию, пожалуй, самых главных вопросов: «Кто Я?» и «Для чего я живу на этой земле?». И, поверьте, на эти вопросы у современной школы нет запланированных часов. В наших детей «запихивают» знания о чем угодно, но не о самих себе и мире вокруг.

На уроках по духовно-нравственному воспитанию важно показать детям, что жизнь – это деятельность, созидаящая и преобразующая работа. И на этом пути не следует впадать в панику, сваливать вину на внешние обстоятельства (правительство, чиновников, современное общество и т.п.), а смело привносить в этот не всегда приветливый мир настоящие мысли, чувства и поступки. Надо учить детей не бояться ошибок, учить способности переживать разнообразные эмоции: радоваться, волноваться, страдать, надеяться, достигать, разочаровываться.

Русский психолог Н.Н. Ланге, показывая особенности формирования устойчивых волевых мотивов, проследил, как из первоначально бессистемных действий, беспорядочности желаний, бессвязной последовательности мотивов с течением времени и под воздействием воспитания вырабатывается единство, формируются детерминирующие тенденции поведения.

Ум, чувства, воля – три кита, на которых должно строиться формирование духовно-нравственных ориентиров. При этом, несомненно, чрезвычайно важна роль личного авторитета педагога, превосходства ума, знаний, душевных свойств. Но свой личный авторитет взрослый должен использовать не для подавления учащегося, а для стимулирования его сил в направлении совершенствования личности.

Важную роль в формировании нравственного чувства играет атмосфера семьи, где и должно начинаться его развитие. Наиболее важным периодом является подростковый возраст, где от ребенка требуется уже способность к более или менее широким обобщениям, к оценке окружающего с нравственной точки зрения, к суждению о своих и чужих поступках. Единство нравственного чувства и интеллекта выражается понятием «совесть». Всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести.

Первый урок по духовно-нравственному воспитанию в шестом классе я начала с вопроса: «Что должен уметь человек в 11–12 лет?». Общими усилиями пришли к заключению, что, помимо чисто практических учебных навыков, человек должен уметь дружить, общаться, но при этом необходимо главное – способность к состраданию, сопереживанию, умение слышать и слушать. Именно здесь коренится древо, именуемое любовью друг к другу.

Надо заметить, что зачастую дети сами предлагают оригинальную творческую идею, которая в дальнейшем способна вырасти в целый творческий проект. При обсуждении понятия «совесть» один из учащихся вдруг таинственно произнес:

– А я знаю, как выглядит совесть.

На лицах детей недоумение. Ловлю момент и даю на дом творческое задание изобразить совесть. Признаюсь честно, что не ожидала такого бурлящего потока мыслей и образов, который излился в работах детей. Он не пересыхает и посей день. На нашей страничке в «Фейсбуке» даже устроили конкурс на лучшую работу по данной теме. Непременным условием для меня является поощрение любых творческих начинаний учащихся. Поэтому на страничке размещаются работы всех детей, без деления на «одаренных» и «посредственных». По этому же принципу выбирается и «лучшая» из работ, которая меняется каждую неделю, красуясь на обложке альбома.

Обсуждая ту или иную тему, стараюсь быть тактичной, уважать и серьезно относиться ко всем «детским» вопросам. Умение выслушать – неперемное требование наших уроков. Это довольно сложно, поскольку современный мир буквально кипит и клокочет, отнимая у человека время и силы на внутреннюю тишину и сосредоточенность. Именно поэтому многие из людей так боятся одиночества. Непросто обстоит дело и с выражением добрых мыслей и эмоций.

На одном из уроков предлагаю учащимся поиграть в простую игру под названием «Пожелание другу». Согласно правилам игры, дети по цепочке должны передавать своему соседу по парте добрые пожелания и чувства,

начиная фразу следующими словами: «Дорогой друг! Я желаю тебе...». Из тридцати человек только десять сумели сформулировать свое пожелание по стандартной формуле-подсказке: «Желаю хорошо учиться, не болеть и т.п.» Лишь некоторые из учащихся смогли связать эти пожелания с нравственными категориями: «Желаю счастья, хороших друзей, хорошего настроения и пр.» Встретилось и одно оригинальное пожелание: «Желаю найти остров вечной радости». Необходимо отметить, что в процессе игры дети неумело выражали свои мысли и чувства, чувствовали себя довольно скованно, стеснялись посмотреть в глаза своим одноклассникам, боясь, вероятно, выглядеть смешными.

Предлагаю новое творческое задание – «Письмо другу». Есть время поразмыслить. Надеюсь, что на бумаге мысли детей станут глубже, а чувства более искренними: «Андрей, я желаю тебе быть всегда веселым. Если я чем обидел тебя – прости. Я хочу, чтобы ты хорошо учился, и исправлялся, если что-то не получается. Ты – мой друг навсегда, я постараюсь тебе помогать и не обижать»; «Дорогой друг! Не более никогда. Мои маленькие пожелания: быстро сделать уроки, посмотреть хороший фильм, доехать до конца велодорожки на Москва-реке, погулять в парке, а завтра – удачно ответить у доски»; «Я хочу, чтобы мой друг был честным, добрым, счастливым. Хочу, чтобы родители любили своих детей больше всех».

Искажается и ограничивается такое высокое понятие, как любовь. Многие из детей, давая определение данному понятию, суживают его значение до слова с «неприличным содержанием». А ведь именно на любви основаны все ценностные смыслы! И как важно готовить подростка к верности, к хранению чувства, научить его верить в любовь, помочь понять, что любовь – это труд души.

Основным же фундаментом нравственности, бесспорно, является семья. Проблема неполных семей становится все более распространенным явлением и особую важность приобретает вопрос о его влиянии на детей и подростков. На своих уроках я стараюсь как можно больше и глубже раскрывать тему семьи и семейных взаимоотношений, используя различные примеры из жизни святых, наших предков и современников. Яркими примерами и идеалом семейной верности и любви является жизнь царственных страстотерпцев, история Маргариты и Александра Тучковых, жертвенная любовь к своему мужу Анны Григорьевны Достоевской и др. Особо в таких беседах подчеркиваю роль женщины как преданной жены, любящей матери.

При этом важно отметить то, что даже самый «неблагополучный» ребенок из самой «неблагополучной» семьи мечтает о доме, где всегда горит

свет, и где непременно ждут твоего возвращения, где любят и принимают тебя – любим... Приведу лишь некоторые из многочисленных цитат из творческих работ шестиклассников на тему «Свет родного окна»: «Когда я смотрю на свет в окне моей квартиры, мне хочется поскорее зайти туда и почувствовать заботу своих родителей:

Любимый свет в моем окне
Дрожит, как трепетная тайна,
Дрожит и тихо шепчет мне:

Всё в этой жизни неслучайно...» (Роксана, 12 лет); «Я знаю и чувствую, что дома меня ждут и любят мои близкие, родные люди. Моя семья для меня самое главное на свете. В моей семье всегда тепло и уютно. Я всегда с нетерпением жду возвращения домой» (Катя, 11 лет); «Вот идешь ты домой вечером и видишь, что в твоём окне горит свет. Думаешь, что твои мама с папой переживают за тебя. Ведь ты для них – всё» (Глеб, 11 лет); «Свет родного окна – это тепло моей мамы...» (Олеся, 11 лет).

Особую роль в духовно-нравственном воспитании играет нравственный идеал как совершенное воплощение представлений о человеке. Данный идеал наиболее близок миру ребенка, который мыслит не логическими категориями и разумом, а образами и сравнениями, он учит детей подражать избравшим добро, следовать за отвергающими зло. Ведь душа ребенка особенно нацелена на динамику, экспрессию, героический пафос в жизни. Особое внимание на уроках уделяю таким понятиям, как честь и достоинство. На нашей страничке в «Фейсбук» есть рубрика «Мысли о главном», где ребята помещают свои творческие работы о «незаметных» героях нашего времени. Среди них – Сергей Солнечников, российский офицер, ценой своей жизни спасший подчиненных ему солдат при взрыве боевой гранаты, Саша Ершова, девочка, совершившая подвиг во время ужасной катастрофы в аквапарке «Трансвааль» 14 февраля 2004 г., Женя Табаков, ценой своей жизни спасший сестру от преступника, и другие. Важен тот факт, что эти примеры – из сегодняшней жизни, потому и воспринимаются детьми с особым вниманием и чуткостью. Подобные примеры наполняют сердце верой в человека, раскрывают абсолютную ценность каждой личности перед Богом. Эта вера для учителя – действительная убежденность в том, что в каждом ребенке есть то самое доброе и прекрасное, что может послужить основанием к тому, на чем построится его последующая жизнь. И это не просто «способности» или «таланты». Нет людей, лишенных способностей к любви, к милосердию, к мужеству, к доброте. Эти истинные таланты мы и должны помочь ребенку открыть в себе.

В этом направлении должна строиться и работа с родителями. Приведу самый распространенный в моей практике пример. Что ожидают услышать родители о своем ребенке, приходя на родительское собрание? Не знает, не понимает, не умеет, не хочет, а отсюда, конечно же, не уважает и не любит. Как быть, если ребенок не вписывается в рамки педагогического стандарта? Какие воспитательные меры принять обескураженным и пристыженным родителям? Вопрос непростой и неоднозначный. Но знаю точно, нельзя подрубать корни еще неокрепшему растению. Поливать и удобрять. Направлять и поощрять. Терпеть и любить. И на это тепло дети непременно откликнутся, и в сердце прорастут посеянные нами семена. Подтверждением тому, самые сокровенные слова и мысли, сказанные близкому человеку. Жизнь дает новое творческое задание для детской души.

И мы, взрослые, прежде всего, должны сами полюбить жить по-настоящему, не растворяясь в телевизоре, пустых разговорах, компьютерных игрушках и пр. Только тогда дети, видя наше деятельное участие в преобразовании себя и окружающего мира, тоже научатся любить и ценить жизнь, не убегая от трудностей, а шаг за шагом следуя радостным путем добра.

Библиографический список

1. Рынкoвaя Н.П. Формирование духовно-нравственных ценностей на уроках «Истоки» // Спешите делать добро. Межрегиональная научно-практическая конференция, посвященная 160-летию со дня смерти Ф.П. Газа. М., 2013. С. 118–127.
2. Рынкoвaя Н.П. Роль личностного начала в формировании духовно-нравственной культуры современных школьников // Вестник КарГУ. 2014. № 3. С. 168–174.

О.В. Борщёва

Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку

В данной статье освещается потенциал современных информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку. Рассматривается одна из таких технологий – вики-технология, ее дидактические свойства и возможности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, социокультурная компетенция в обучении иностранному языку, социокультурные умения, информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку, вики-технология при обучении иностранному языку.

Изменения, происходящие в современном мире, не могут не отразиться на системе образования. Настоящее поколение столкнется со сложными задачами, а сможет ли оно их решить? Ответ на этот вопрос зависит от того, насколько система образования сможет быстро реагировать на новые задачи путем формирования ключевых компетенций учащихся. Итак, главной целью высшего профессионального образования является формирование профессиональных компетенций [3]. Целью языкового образования является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, компонентом которой является социокультурная компетенция [1].

Мы, вслед за П.В. Сысоевым, под социокультурной компетенцией понимаем «уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях» [5].

Преподаватели должны развить у учащихся социокультурную компетенцию, однако при небольшом количестве аудиторных часов это становится все сложнее. Поэтому, расширяя возможности образования,

мы можем использовать потенциал информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения.

Итак, в процессе обучения иностранного языка с использованием ИКТ решаются следующие дидактические задачи: формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, говорения, аудирования и письма; расширение словаря учащегося; приобретение знаний о культуре; овладение культурой общения в электронной среде и навыками компьютерно-опосредованного общения; формирование элементов определенного вида мышления; овладение навыками самостоятельной когнитивной деятельности; формирование мотивации к использованию иностранного языка как средства общения; формирование навыков работы в группе [4].

В данной статье нам хотелось бы остановиться на использовании вики-технологии на занятиях по иностранному языку. Вики – это технология, благодаря которой можно быстро создавать, просматривать, править, публиковать гипертекстовые страницы самых разных форматов в сети Интернет одному человеку или группе людей, что делает возможным работать над одним документом, находясь в любой точке нашей планеты.

Основными дидактическими свойствами вики-технологии являются следующие: публичность, нелинейность, возможность доступа к истории создания документа, мультимедийность, гипертекстовая структура [6].

Проведенное нами исследование показало, что использование вики-технологии способствует формированию социокультурной компетенции, что является одной из главных целей современного языкового образования. Нам считается важным подчеркнуть основные преимущества (возможности) использования вики-технологии на занятиях по иностранному языку: сэкономить время на занятии и перенести обучение в Интернет-среду; заинтересовать студентов одной из социокультурных проблем/вопросов современного мира; выйти за рамки учебника; развить творческие способности учащихся; развить исследовательские способности учащихся; развить умения чтения.

Нами было проведено исследование, которое доказало, что использование вики-технологии способствует развитию следующих социокультурных умений студентов:

- умение интерпретировать культурные факты и события сообществ стран родного и изучаемого языков, особенности реализации педагогического процесса в условиях полиэтнического и поликультурного общества;
- умение собирать, классифицировать, обобщать культуроведческую информацию в виде сообщения, доклада, защиты проекта, используя различные источники, в том числе Интернет;

- умение устанавливать культурные контакты (интерпретировать коммуникативную деятельность с особенностями родной и иной культуры, идентифицировать, анализировать, прогнозировать и предотвращать возможные коммуникативные недопонимания и конфликты);
- умение социокультурно приемлемо выступать против культурной дискриминации, культурного неравенства, культурного вандализма и культурной агрессии (формировать активную жизненную позицию) [2].

Таким образом, использование вики-технологии на занятиях по иностранному языку способствует формированию социокультурной компетенции. Современным преподавателям необходимо расширять возможности образования, например, используя ИКТ. Как показывает наш опыт, студенты с большим интересом принимают участие в проектах, реализуя свой творческий и исследовательский потенциал.

Библиографический список

1. Борщёва В.В., Розанова Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 22–29.
2. Борщёва О.В. Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных Интернет-технологий: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
3. Наволочная Ю.В., Чекун О.А. Развитие иноязычного письменного дискурса студентов-бакалавров посредством социальных сервисов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 4. С. 75–79.
4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 5–12.
5. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999.
6. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3. С. 142–143.

В.В. Гетьман

Теоретические положения методики лично-профессионального становления музыканта-педагога

В статье акцент сделан на взаимосвязи традиционных и современных средств целостного педагогического процесса, что отражает одну из тенденций образования сегодня. В работе представлен и обоснован методологический подход к разработке методики, закономерности, принципы и методические средства с учетом специфики музыкально-педагогического процесса.

Ключевые слова: методика лично-профессионального становления музыканта-педагога, константы русской культуры, музыкально-педагогический процесс, интегративно-контекстный подход.

В основе разработки методики лично-профессионального становления музыканта-педагога лежат *константы русской культуры*: традиционность, открытость, духовность, которые, в данном случае, проецируются в контекст профессионального музыкально-педагогического образования и воспитания, музыкально-педагогического процесса. Их сущность заключается в следующем. *Константа традиционность* – в опоре на сложившиеся, проверенные временем и опытом традиционные средства воспитания и образования музыканта-педагога в отечественной музыкально-педагогической мысли; традиции развития и становления педагога-музыканта, прошедшие путь эволюции от истоков до современности и не утратившие своей теоретической и практической актуальности и значимости. *Константа открытость* – в способности теории и методики профессионального музыкального образования развиваться, обогащаться и трансформироваться в соответствии с последними достижениями научного знания, с тенденцией интеграции гуманитарной и естественнонаучной сфер; в способности реагировать на внешние и внутренние социокультурные процессы и изменяться в соответствии с требованием времени, сохраняя, при этом, неповторимость и целостность отечественной национальной школы. *Константа духовность* раскрывается через духовно-нравственное начало, выступающее основой построения целостного музыкально-педагогического процесса, цель которого – лично-профессиональное становление музыканта-педагога [1, с. 258].

Методологической основой создания методики выступает интегративно-контекстный подход, выбор которого обусловлен следующими тенденциями. Во-первых, глобализация процессов мироустройства и необходимости формирования у подрастающего поколения, особенно на стадии целенаправленного профессионального становления, способности целостного миропонимания, осознания мира как единого целого, состоящего из взаимосвязанных частей, как модель интегрированной целостности. Интегративно-целостное миропонимание предопределяет необходимость в «целостном человеке» и, соответственно, в качестве цели современного образования выступает идеал целостного человека.

Вторая тенденция связана с процессами социокультурной и межкультурной коммуникации, осуществляющейся в результате открытости нашего общества новому знанию и новым технологиям, новым взглядам и культурам, новым способам общения, деятельности и формам реализации творческого потенциала личности. Открытость общемировому пространству, открытость на планетарном уровне способствует формированию диалогических форм отношений между людьми разных культур и цивилизаций, возможности свободного развития и свободного выбора средств самореализации в рамках определенной культуры, не теряя, при этом, национальной самоидентичности и самосознания. В образовательной практике это сопряжено с диалогическими и коммуникативными средствами контекстного обучения, где диалог выступает определяющим средством воспитания и становления Человека-Культуры.

Третья тенденция связана с переходом нашего общества в постиндустриальную информационно-технологическую стадию развития. Ситуация переходного периода актуализирует проблему личностно-профессионального самоопределения и становления, проблему мотивации и умения решать свои социальные и профессиональные вопросы, стремления личностно-профессионального самосовершенствования. Образование, в данном случае, становится мощным фактором, способным влиять на изменения, активизировать деятельность человека. Посредством внедрения в образовательную практику информационных, социальных, культурных и т.д. технологий, оно обеспечивает высокую мобильность и интеграцию различных социальных групп для культурного общения, расширения личностного и профессионального опыта.

Современные реформы высшего образования, связанные с осуществлением двухуровневого и переходом на трехуровневую модель, реализацию компетентностного и модульного подходов, предъявляют более высокие требования к уровню подготовки будущих специалистов; к интенсификации и качеству труда педагога и студента; к информацион-

но-технологической организации и реализации учебно-воспитательного процесса. Следовательно, повышение эффективности и результативности профессиональной деятельности педагога есть требование времени. С этой точки зрения, разработанная методика, построенная на основе интегративно-контекстного подхода, является одним из реальных путей решения современных проблем организации и осуществления образовательного процесса, интегрирующего традиционные и инновационные средства воспитания и личностно-профессионального становления будущего педагога-музыканта. Интегративно-контекстный характер методики проявляется в содержательной, методико-технологической и организационно-деятельностной составляющих целостного педагогического процесса. Остановимся на основных элементах ее содержания.

Цель методики – личностно-профессиональное становление будущего музыканта-педагога в целостном воспитательно-образовательном процессе. Интегративно-контекстный подход предопределил выбор принципов и средств. В качестве *принципов* использованы общепедагогические (дидактические, принципы обучения в высшей школе, принципы интегративно-контекстного обучения) и специальные принципы музыкального образования. Последние отражают специфику музыкальной педагогики и образования, целостного музыкально-педагогического процесса, а также особенности учебно-воспитательной деятельности в индивидуально-исполнительском классе.

В качестве *специальных принципов* выступают следующие: культуросообразности и поликультурности музыкального образования; культурно-исторического контекста; художественного постижения духовно-нравственного содержания произведения искусства; интонационно-стилевой направленности изучения и интерпретации произведения искусства; личностно-смысловой направленности интерпретации культурно-образовательного текста произведения искусства [1]. В ходе анализа обеих групп принципов выявлена их глубокая интеграция, проявляющаяся на уровне общепедагогических категорий: целостность, гуманизация и творчество. Последние выступают основополагающим началом и рассматриваются как закономерности музыкально-педагогического процесса. Таким образом, выделенные закономерности и принципы в целом определяют его характер и направленность.

Достижение цели, практическая реализация закономерностей и принципов осуществляется посредством различных форм организации (групповая, мелкогрупповая, индивидуальная) и видов деятельности (учебно-познавательная, учебно-исследовательская, инструментально-исполнительская, концертная и др.). Взаимодействие групповой и инди-

видуальной форм занятий является для автора необходимым условием организации учебно-воспитательного процесса, т.к. работа строится на сочетании коллективной и индивидуальной форм обучения. Кроме того, наряду с классическими формами, особую актуальность сегодня приобрели интерактивные формы образования, основой которых выступает «монолог-диалог». Их специфика заключается: в личностно-профессиональной направленности подготовки будущих специалистов, в частности, музыканта-педагога; актуализации всего сущностного потенциала личности, как учащегося, так и преподавателя; актуализации социокультурного пространства с целью самосовершенствования и самореализации. В контексте настоящей методики из интерактивных форм обучения наиболее востребованными являются: проблемная лекция, лекция-беседа, лекция-диалог, лекция-дискуссия; проблемный междисциплинарный семинар, семинар-дискуссия, семинар-исследование, спецсеминар.

Практическая реализация методики личностно-профессионального становления музыканта-педагога осуществляется посредством системы методов и приемов, имеющих гибкий характер взаимодействия, варьирования и взаимоподчинения. Интегративно-контекстный подход определил интегративную основу выбора системы методов и приемов, которая синтезирует общепедагогические и специальные – музыкально-педагогические средства. Основой, в данном случае, выступает классификация методов целостного педагогического процесса (Б.Т. Лихачёв, В.А. Слостёнин), которая в полной мере коррелирует с музыкально-педагогическим процессом, делая его структурно и содержательно целостным. Кроме того, она предполагает профессиональное взаимодействие педагога и студента, которое нацелено на решение воспитательно-образовательных задач ради личностно-профессионального становления и развития будущего музыканта-педагога. Поэтому именно данная классификация положена в основу систематизации специальных – музыкально-педагогических методов. Этот уровень методических средств отражает специфику музыкально-педагогического процесса групповой и индивидуальной форм обучения.

Соответственно, *первая группа методов* направлена на формирование сознания и развитие эмоциональной сферы личности будущего музыканта-педагога, которая включает следующие методы: интонационно-исполнительский анализ, метод художественных ассоциаций, введение в контекст, метод культурно-исторических параллелей и сопоставлений, художественное познание, обобщение через жанр, метод жанрово-стилевых аналогий, художественно-дидактический анализ; приемы: художественное обобщение и «перенесение» знаний на новое произведение,

постижение образно-стилевого смысла культурно-образовательного текста, изучение культурно-образовательного текста и внетекстовой информации, художественно-эвристический поиск, сравнительно-сопоставительный анализ интонационно-образного содержания и средств его выражения, вербальная интерпретация произведения и др. В контексте профессионального музыкально-педагогического образования данная группа средств способствует решению сложной задачи, обусловленной интегративной природой самой личности музыканта-педагога, где личностное и профессиональное взаимодополняют друг друга. Следовательно, с одной стороны, методы направлены на развитие когнитивной и эмоциональной сфер, их взаимодействие и гармонию, что выступает основой формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций, духовной целостности личности, ее культуры, с другой – они обеспечивают преломление гуманитарных, культурных знаний в профессиональную сферу, что способствует формированию профессиональных умений и навыков, профессиональных качеств, в целом, профессиональной компетентности.

Вторая группа методов – организация деятельности и формирование опыта поведения будущего музыканта-педагога в целостном музыкально-педагогическом процессе, включает следующие методы: творческий диалог, проблемно-поисковая ситуация, метод исследовательских художественно-творческих заданий, «художественное исполнительство» (Б.Т. Лихачёв) [2]; приемы: «создание стилевого исполнительского комплекса» (А.И. Николаева) [3], художественно-стилевое обобщение и сопоставление, упражнение, показ-иллюстрация. Деятельность, в данном случае, выступает источником расширения и обогащения духовно-личностного, социокультурного и профессионального опыта, выступает основой формирования межличностных отношений и способов поведения. Для будущего музыканта-педагога опыт исполнительской, художественной и собственно музыкально-педагогической видов деятельности имеет особое значение, т.к. во взаимосвязи они являются основой формирования и личностных, и профессиональных качеств, профессиональной компетентности, что в результате способствует его личностно-профессиональному развитию.

Музыкально-педагогическая и музыкально-исполнительская деятельность, как и деятельность человека в целом, приобретает особую направленность и смысл, если присутствует ее мотивация и оценка, как внешняя, так и внутренняя. Соответственно, *третья и четвертая группы* методических средств представлены: методами стимулирования и мотивации деятельности и поведения будущего музыканта-педагога в целостном

музыкально-педагогическом процессе (создания увлекательной перспективы, примера, поощрения; приемы: побуждение к духовно-творческой деятельности, «актуализация мечты», педагогическое требование и др.); методами контроля (наблюдение, анкетирование, прослушивание исполнения учащихся с выставлением оценочного балла, зачет, экзамен, устный опрос, семинарско-практическое занятие, творческие письменные задания и др.); методами самоконтроля (самонаблюдение, самоанализ, самокритика, самооценка и др.). Методические средства и приемы двух последних групп в своем названии коррелируют с общепедагогическими, при этом рассматриваются в проекции музыкально-педагогического процесса.

Таким образом, эскизно представленная методика раскрывает основные положения содержания целостного музыкально-педагогического процесса, направленного на личностно-профессиональное становление будущего музыканта-педагога в современных условиях профессионального образования.

Библиографический список

1. Гетьман В.В. Становление личности педагога-музыканта: история, теория, практика: теоретико-методологический аспект: Монография. Орёл, 2011.
2. Лихачёв Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1992.
3. Николаева А.И. Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта: Монография. М., 2003.
4. Слостёнин В.И. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993.
5. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд. М., 2011.

Е.В. Логунова

Динамика диагностической компетенции магистров специального (дефектологического) образования при обучении с использованием дидактического метода «Портфолио»

В статье представлена инновационная технология использования дидактического метода «Портфолио» в формировании диагностической компетенции, описаны критерии оценки эффективности предложенной технологии; описан уровень сформированности диагностической компетенции на начальном и на завершающем этапе обучения магистрантов дефектологического образования. Приведены сравнительные данные, указывающие на динамику формирования диагностической компетенции у магистрантов, обучавшихся с использованием дидактического метода «Портфолио» и без применения данного метода.

Ключевые слова: специальное (дефектологическое) образование, магистрант специального (дефектологического) образования, лица с ограниченными возможностями здоровья, диагностическая компетенция, инновационная технология использования дидактического метода «Портфолио», динамика формирования диагностической компетенции

Одной из базовых компетенций магистра специального (дефектологического) образования является диагностическая. Она предполагает умение обследовать детей с ограниченными возможностями здоровья, интерпретировать результаты, разрабатывать заключения по результатам обследования и пути коррекционной работы. Это прикладная область специальной педагогики и специальной психологии, и поэтому магистры специального (дефектологического) образования должны уметь решать следующие задачи:

- работать с медицинской и иной документацией, анализировать ее содержание и делать выводы;
- подбирать диагностический инструментарий и разрабатывать диагностические комплексы с учетом возраста, сенсорных, интеллектуальных и двигательных особенностей ребенка;
- проводить обследование проблемных детей разного возраста с учетом особенностей их развития, определять характер нарушения, его структуру и степень выраженности;

- обрабатывать результаты обследования на основании качественно-количественного анализа, отражать их в заключении;
- разрабатывать программу коррекции на основании результатов диагностики;
- прогнозировать результативность коррекционной работы;
- определять наиболее продуктивный для детей образовательный маршрут и программы индивидуальной коррекции;
- консультировать родителей и педагогов с опорой на результаты диагностики;
- проводить мониторинг динамических изменений.

Разнообразие и широта задач, отраженных в стандарте магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», ориентирует работников высшей школы на совершенствование путей в области формирования диагностической компетенции магистранта. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение на разных этапах обучения знаний и умений магистрантов в сфере психолого-педагогической диагностики нарушений развития.

Исследование готовности магистрантов первого года обучения к диагностической деятельности проводилось на кафедре специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова под руководством доктора психологических наук, профессора И.Ю. Левченко в рамках разработки темы «Совершенствование высшего дефектологического образования» с помощью диагностического инструментария, разработанного на этой же кафедре. В исследовании участвовало 65 магистрантов, обучающихся по программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Тестирование проводилось фронтально, в аудитории. Время тестирования было ограничено. Использование литературных источников исключалось.

На начальном этапе обучения проводилось первичное тестирование, позволяющее определить уровень подготовленности магистранта первого года обучения к диагностической работе.

При разработке тестового материала учитывалось, что далеко не все магистранты имели базовое дефектологическое образование, поэтому при отборе тестов выбирались задания, имеющие гуманистическую направленность, позволяющие опираться на жизненный опыт и общую осведомленность в медицинских и социальных вопросах.

При оценке результатов проведенного исследования было использовано сочетание нескольких подходов.

Во-первых, был подсчитан средний балл по каждой группе магистрантов. Для этого все полученные баллы суммировались, а затем были разделены на число магистрантов каждой группы.

Во-вторых, был выделен средний балл в зависимости от базового образования магистрантов.

В-третьих, был выделен уровень сформированности диагностической компетенции на начальном этапе обучения магистрантов дефектологического образования (вне зависимости от начального базового образования). Нами был определен максимальный (30 баллов) и минимальный балл (12 баллов), мы распределили участников исследования по трем уровням, которые определялись в диапазоне: 30–25 баллов – высокий уровень; 24–19 баллов – средний уровень; 18–12 баллов – низкий уровень.

Дадим качественные характеристики выделенных уровней, характеризующих сформированность диагностической компетенции у обучающихся, поступивших в магистратуру.

Высокий уровень (30–26 баллов) – магистрант имеет начальные знания в области психолого-педагогической диагностики, владеет некоторыми диагностическими умениями с опорой на свой жизненный опыт и предшествующее образование.

Средний уровень (25–20 баллов) – магистрант имеет начальные знания в области психолого-педагогической диагностики, но не всегда может их успешно применить.

Низкий уровень (19 баллов и ниже) – магистрант не имеет начальных знаний в области психолого-педагогической диагностики; ответы содержат грубые ошибки по существу проблемы.

В целом, показатели первого тестирования удовлетворительные. Все обследованные оказались достаточно подготовленными; их подготовка отнесена к среднему уровню. Результаты показывают, что магистранты имеют начальные знания в психолого-педагогической диагностике, на основе которых можно формировать более высокий уровень диагностической компетенции. Была отмечена закономерная взаимосвязь между базовым образованием и полученным баллом. Самые высокие баллы получили магистранты, имеющие базовое дефектологическое образование.

Таким образом, подводя итог экспериментального изучения уровня сформированности диагностической компетенции магистрантов специального (дефектологического) образования на начальном этапе образования, мы пришли к выводу о необходимости совершенствования

подходов к формированию диагностической компетентности обучающихся.

С этой целью нами была разработана программа формирования диагностической компетенции, основной инновационной формой которой выступил дидактический метод «Портфолио».

В рамках нашего эксперимента магистранты заполняли «Портфолио» своими материалами, созданными во время учебного процесса. Согласно разработанным требованиям, «Портфолио» включало следующие разделы.

I. Нормативно-правовые акты, обеспечивающие подходы к диагностике.

II. Теоретические работы в области психолого-педагогической диагностики.

III. Диагностические методики.

IV. Материалы по методике преподавания в вузе по разделу «Психолого-педагогическая диагностика».

V. Продуктивные виды деятельности магистрантов по разделу «Психолого-педагогическая диагностика».

VI. Мониторинг проведенной работы.

Каждый раздел имел свои образовательные задачи и включал определенные виды учебной деятельности магистрантов.

Исследование сформированности уровня диагностической компетенции после проведения формирующего эксперимента проводилось с помощью разработанных на кафедре специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова заданий. Они выполнялись магистрантами экспериментальной и контрольной групп как самостоятельная работа. Срок выполнения – 14 календарных дней.

Содержание эксперимента было представлено в статьях [2–4].

После проведения формирующего обучения был проведен контрольный эксперимент, цель которого – подтвердить эффективность разработанной нами формирующей программы.

В связи с тем, что ранее нами был выделен уровень сформированности диагностической компетенции на первичном этапе обучения магистрантов дефектологического образования, на заключительном этапе обучения мы сделали попытку сравнить и проанализировать полученные результаты (рис. 1).

Мы сохранили единую количественную оценку достижений обучающихся, но на этом этапе дали иные качественные характеристики, в связи с тем, что задания имели более высокую сложность.

Высокий уровень (30–26 баллов) характеризуется хорошим знанием теоретико-методологических основ диагностики, умением составлять диагностические программы, осуществлять процедуру диагностики с учетом психофизических и возрастных особенностей испытуемых, интерпретировать результаты обследования с опорой на современные теории аномального развития, разрабатывать дифференцированные программы диагностики и коррекции.

Средний уровень (25–20 баллов) характеризуется достаточным знанием теоретических основ психолого-педагогической диагностики, умением разрабатывать диагностические и коррекционные программы; отмечаются трудности при интерпретации диагностических данных в свете современных теорий аномального развития.

Низкий уровень (19 баллов и ниже) характеризуется неполной ориентированностью в современной теории психолого-педагогической диагностики; трудностями в разработке диагностических коррекционных программ, учитывающих психофизические и возрастные особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

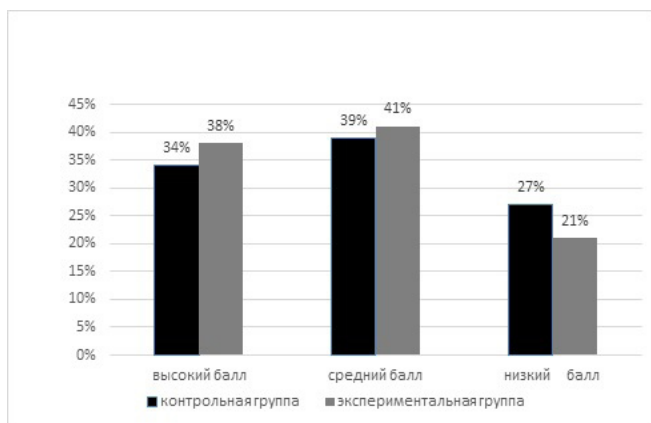


Рис. 1. Результаты исследования уровня сформированности диагностической компетенции после обучения с использованием дидактического метода «Портфолио»

Таким образом, подводя итог нашего исследования, мы пришли к выводу об эффективности использования инновационного метода «Портфолио» при формировании диагностической компетенции в процессе подготовки магистров специального (дефектологического) образования.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М., 2006.
2. Логунова Е.В. К проблеме организации и содержанию дополнительного образования по направлению «Специальная педагогика и специальная психология» // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 19–21 июня 2012 г. М., 2012. С. 45–51.
3. Логунова Е.В. Особенности организации учебного процесса при подготовке магистров дефектологического образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 21–22 ноября 2013 г. М., 2013. С. 84–87.
4. Логунова Е.В. Метод «Портфолио» в формировании диагностической компетенции магистров специального (дефектологического) образования // Вестник МГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 58–63.
5. Дружиловская О.В. Деонтологический аспект в формировании профессиональных качеств специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии // Практическая психология и логопедия. 2006. № 2. С. 77–80.

С.А. ПоронокКультурная среда университета
как объект исследования

В статье предпринимается попытка рассмотреть функционирующие в современной науке определения таких понятий, как «среда», «культурная среда», «культурно-образовательная среда», и предложить авторскую позицию относительно содержания категории «культурная среда университета». Представлен теоретический анализ проблемы культурной среды как таковой и собственно культурной среды университета как уникальной системы поликультурного и полифункционального образовательного пространства.

Обозначена роль аксиологического подхода в воспитании духовно-нравственной ориентации студентов. Выявлена и обоснована необходимость дальнейшего исследования феномена культурной среды университета.

Ключевые слова: культура, диалог культур, теория среды, культурная среда, феномен культурной среды, культурно-образовательная среда, духовность, духовно-нравственный облик, мировоззренческая ориентация студента.

Проблема формирования культурной среды университета является чрезвычайно важной для развития отечественного образования. Анализ степени научной разработанности данного вопроса сигнализирует о его пребывании в стадии дискуссионности и исследовательской неопределенности. Понятие «культурная среда» введено в научный оборот относительно недавно и требует некоторых предварительных уточнений основных составляющих его феноменов. Прежде всего, рассмотрим сущность «среды».

В современной науке понятие «среда» рассматривается с разных мировоззренческих позиций. Определение «среды» как таковой мы находим у С.И. Ожегова, который рассматривал ее как окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества. В философской энциклопедии «теория среды», введенная французским философом И. Тэнном, акцентировала особенности позиционирования в ней человека, видимого глубоко зависящим от окружающего его мира и в связи с этим морально безответственным. В современной философии образования среда выступает как некая «субстанция, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами» [3, с. 16]. В психолого-педагогических рассуждениях среда есть упорядоченное образовательное пространство, в рамках которого осуществляется развивающее обучение (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.)

Термин «культурная среда» введен как научное понятие русским социологом, культурологом П.Н. Савицким, одним из основателей евразийского движения. В своей научно-исследовательской статье «Евразийство» Савицкий проводит глубокий культурологический и культурно-исторический анализ явления «культурной среды», ее эволюции с позиций евразийской концепции. При этом он отождествляет понятие «культурная среда» с собственно «культурой» [10]. Отечественный культуролог Л.Н. Коган рассматривает культурную среду как «устойчивую совокупность вещественных и личностных элементов, с которыми

взаимодействует социальный субъект (личность, группа, класс, общество) и оказывающие влияние на его деятельность по созданию и освоению духовных ценностей и благ, формированию духовных потребностей и ценностных ориентаций в области культуры» [4, с. 70–71]. Выдающийся российский культуролог Д.С. Лихачёв интерпретировал культурную среду как целостность, жизненно необходимую для духовной жизни человека, как некое пространство, сакральное поле. На страницах своих трудов о культурной среде он ратовал за ее сохранение, поскольку она является стимулом для нравственной самодисциплины и социальности человека. Особое значение для формирования культурной среды Д.С. Лихачёв придавал литературе и другим видам искусства [5]. По А.И. Арнольдову, культурная среда представляет собой совокупность социокультурных объектов, связанных с созданием и распространением культурных ценностей, взаимоотношений людей и условий их жизнедеятельности [1]. О.В. Ромах в своем диссертационном исследовании провинциальной культурной среды указывает на то, что культурная среда вбирает, закрепляет и накапливает те знания, способы, умения, которые традиционно находили применение, преемственно передавались следующим поколениям и т.д. [9].

Итак, культурная среда является неким пространством, представляющим синтез национальной культуры, ценностей общества, его религиозных взглядов, культурных традиций в региональном значении.

В современных культурологических воззрениях, наряду с культурной средой, применяется и понятие «культурно-образовательная среда», явившееся своеобразным символом проникновения «культуры» в «образование» и «образования» в «культуру». По мнению Л.И. Мещеряковой, в культурно-образовательной среде осуществляется преемственность всеобщей национальной культуры. При этом содержательный аспект культурно-образовательной среды может отражать достижения региональной, российской, а также мировой культуры [7]. В своем диссертационном исследовании Е.С. Мертенс на основании историко-педагогического анализа определяет культурно-образовательную среду как «сложное интегрированное понятие, представляющее совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитывающих условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также окружают, развивают и формируют личность» [6, с. 5]. Весомый вклад в исследование культурно-образовательной среды России

как фактора духовно-нравственного воспитания учащихся внес также Д.С. Лихачёв. В своих культурологических исследованиях академик Лихачев рассматривал целостность культуры России, стилистических формаций, а также российской архитектуры и древнерусской литературы.

Понятие «культурная среда университета», безусловно, вбирает в себя взаимовлияние личности и общества в национальном, религиозном и региональном аспекте; совокупность стилистических формаций как культурных доминант современности и образовательной системы в целом и др., объединяемые категорией «культурная среда». Однако ограничение пространства ее функционирования определенным образовательным учреждением, в данном случае – университетом, предполагает особую позицию ее научной интерпретации.

Рассмотрим представления о культурном человеке, о культуре в целом с разных культурологических мировоззренческих позиций. Согласно древним мыслителям (Платон, Конфуций), культурный человек – это, безусловно, высокообразованный, внутренне организованный и высоконравственный человек. С позиции представителя современной социальной философии В.М. Межуева, культура представляется как создаваемая человечеством предметная действительность, являющаяся воплощением наших собственных сил и отношений [8]. В свою очередь, Д.С. Лихачёв отмечает, что культура является огромным целостным явлением, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. Он справедливо полагал, что в понятие культуры должны входить религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства.

В учебниках культурологии мы находим определение культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, где субъектом культуры является личность, человек. Ценностные характеристики культуры сформулированы выдающим российским философом, культурологом В. Библера, для которого культура – это общение разных форм понимания, разных исторических типов этого понимания. основоположник науки о культуре, культурологии, немецкий мыслитель И. Гердер рассматривал культуру как «второе рождение человека» и «уровень человечности». Современный американский культурный антрополог Дж. Фейблман выдвинул ряд существенно-важных культурологических концепций, где собственно культуру он определял как систему ценностей человеческого общества. Еще один американский культуролог Л. Уайт трактовал культуру как некий «символат», где способностям человека придавалось символическое значение. Выдающийся культуролог Й. Хейзинга представил игровую концепцию

культуры, согласно которой человек культуры – человек, «играющий в социальные игры».

Все эти концепции объединяет аксиологический (ценностный) подход к понятию культуры как таковой, выделение в ней человека как особого, феноменального по способностям и производящему потенциалу созидającego начала.

Данное обстоятельство представляет исключительную значимость для определения сущности понятия «культурная среда университета» как учебного учреждения высшего порядка, фокусирующего в себе поистине безграничные возможности самораскрытия и самореализации человека как субъекта образовательной деятельности.

В современной мировой практике наметилась положительная тенденция к углублению и внедрению гуманитарного вектора в программы университетов. Популяризация так называемого «технократизма» в образовательной системе вузов привела сегодня к вытеснению классической культурной модели образования. Поэтому столь насущной представляется в наше время необходимость возвращения концепции высшего образования, ориентированной на культурную парадигму, высшая цель которой – воспитание интеллектуальной, высоконравственной личности. Российское высшее образование нуждается в глубоком взаимодействии культуры и образования, в диалоге культур, традиций. При этом русская духовная культура должна стать неотъемлемой частью культурной среды высшего образовательного учреждения. Думается, что целенаправленное развитие классического гуманитарного образования должно быть понято в качестве важнейшей культурной стратегии современной системы высшего образования в России.

Культурная среда современного университета – это часть социальной среды, влияющая на формирование личности студента, на его духовно-нравственный облик и мировоззренческую ориентацию.

Понятие «культурная среда высшего учебного заведения» пока не имеет устоявшегося определения. Культурная среда университета многоаспектна, многофункциональна, «полифонична» в реализации функций, присущих культуре как таковой. Это познавательная, информативная и коммуникативная функции, а также аксиологическая, формирующая ценностные ориентации личности. Все они призваны стимулировать социально-нравственное поведение личности студента, его художественную и профессионально-познавательную, исследовательскую деятельность. Функция рефлексии призвана способствовать самоопределению и самореализации личности будущего специалиста.

Культурная среда университета – это некая самостоятельная культурная среда, основывающаяся на ряде профессионально-педагогических и культурно-исторических установок и положений в рамках образовательного процесса. При этом культурная среда университета как совокупность ценностей, методов и установок носит парадигмальный характер.

Культурная среда университета – это своеобразная субкультура в образовательном пространстве, обусловленная формированием индивидуальных культурных предпочтений и интересов студентов, воспитанием их современного российского сознания. Центральным мировоззренческим ядром культурной среды университета должна являться собственно личность студента, видимая в контексте формирования и развития гуманистических ценностей общества, а также как средоточие личностно-творческого потенциала и способностей к саморазвитию в рамках образовательного процесса.

Культурная среда университета – это и пространство активного диалога культур, национальных традиций, способствующего становлению цивилизованной, духовно-нравственной личности студента как основного субъекта данной культурной среды.

Культурная среда университета должна формировать у студентов нравственные идеалы и приоритеты, определять их нравственный выбор и эстетические ценности, воспитывать толерантное отношение к другим культурам, стимулировать мировоззренческую культуру, прогнозировать интеллектуальную ее составляющую, способствовать становлению профессиональной ориентации и самоопределению личности в поликультурном пространстве. Все эти компоненты и формы культурной среды университета будут стимулировать профессионально-значимые личностные качества будущего специалиста.

На основании вышеизложенного можно сформулировать следующее определение понятия «культурная среда университета» – это уникальная система поликультурного образовательного пространства, основанного на полифункциональности (познавательная, информативная, коммуникативная, аксиологическая функции, рефлексия), толерантности, свободном сотрудничестве и диалогичности разных культур и традиций, стимулирующая самоопределение индивида (личности студента) в социуме по принципу культурной универсализации, становление его духовно-нравственного мировоззрения и эстетического развития с позиций современного российского сознания, формирование ценностных ориентаций, гуманистических характеристик и профессиональных

компетенций студентов в аспекте профессионально-педагогической специализации.

Разумеется, данное определение является итогом первого приближения к подобному рода сложному феномену. Дальнейшее его исследование внесет коррективы, не только с точки зрения открывающихся новых смыслов и контекстов освещения, но и в связи с обусловленностью развития культурной среды университета условиями изменяющегося и полного противоречий мира.

Библиографический список

1. Арнольдов А.И. Культурология: наука познания и культура. М., 1995.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., , 2001.
4. Коган Л.Н., Вишневский Ю.Р. Очерки теории социалистической культуры. Свердловск, 1972.
5. Лихачёв Д. С. Культура как целостная среда // Лихачёв Д.С. Избр. тр. по русской и мировой культуре. СПб., 2006.
6. Мертенс Е.С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2006.
7. Мещерякова Л.И. Региональные аспекты формирования культурно-образовательной среды на примере Липецкой области // Образование и общество. Научный, информационно-аналитический журнал. 2004. № 3. URL: http://www.jeducation.ru/3_2004/105.html (дата обращения: 23.04.2015).
8. Межуев В.М. Культура и история, М., 1977.
9. Ромах О.В. Провинциальная культурная среда как фактор формирования досуга молодежи: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997.
10. Савицкий П.Н. Евразийство: Сб. ст. М., 2004.

С.Н. Сорокоумова, Е.В. Белоногов, Л.В. Корнилов

Развитие профессионально значимых личностных качеств у будущих психологов службы специального реагирования

Предлагается авторская психологическая структура мотивационных профессионально-личностных основ будущих психологов специального реагирования. Подчеркивается специфика вузовского обучения студентов, ориентированная на особое гуманистическое построение образовательного процесса, способствующая самоактуализации и профессиональной самореализации личности будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка психологов службы специального реагирования, профессионально значимые личностные качества психологов, профессиональная компетентность психологов, экстремальные условия деятельности, психолог службы специального реагирования.

В связи с проблемой специфики развития профессионально важных качеств в высшей школе у будущих психологов службы специального реагирования, прежде всего, представляет особый интерес изучение понятий «экстремальные ситуации» и «психологическая служба». Это необходимо для выработки концептуальной основы нашего исследования и для разработки содержательных психологических характеристик профессионально значимых личностных качеств у будущих психологов службы специального реагирования, а также критериев, уровней и психологических условий их продуктивного развития в вузовский период подготовки.

Профессиональная компетентность будущих психологов службы специального реагирования предполагает деятельность специалиста по оказанию помощи в чрезвычайных ситуациях, т.е. в условиях особой сложной экстремальной деятельности.

Экстремальные условия деятельности применительно для психолога более актуализировались в связи с деятельностью Национального антитеррористического комитета, который главной своей задачей ставит борьбу с терроризмом. Эта деятельность включает совокупность силовых ведомств и специальных служб по выявлению, предупреждению, пресечению, раскрытию и расследованию террористического акта. Работа

психолога предполагает взаимодействие с разными специалистами (военнослужащими, пожарными, сотрудниками правоохранительных органов, специалистами службы безопасности и т.д.) Специфические условия деятельности указанных профессий изначально предполагают работу в сложных чрезвычайных условиях. Экстремальные условия напрямую коррелируют со стрессогенными факторами, повышенной опасностью и риском для жизни.

Проблеме профессиональной деятельности специалистов в экстремальных условиях посвящены работы зарубежных и отечественных исследователей, в них изучается система особых профессиональных действий (Д. Аткинсон, А.Г. Базанов, А.В. Барабанщиков, А.В. Булгаков, Ю.М. Забродин, В.Г. Зазыкин, А.Г. Караяни, Л.А. Китаев-Смык, В.И. Лебедев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.Л. Маришук, Л.Г. Маклаков, В.Ю. Новожилов, С.Н. Сорокоумова, И.В. Сыромятников, Я. Рейковский и др.), раскрываются общие закономерности работы психологической службы, ее осуществления на различных этапах профессионального становления специалиста.

Необходимо подчеркнуть, что «на психологическую службу специального реагирования возложены две основные задачи. Первая, традиционная для силовых ведомств – задача психологического сопровождения деятельности личного состава: спасателей, пожарных, врачей, летчиков и других специалистов. Это профессиональный отбор, психологическая подготовка, коррекция и восстановление психического здоровья, решение проблем, возникающих в связи с выполнением профессиональных обязанностей. Вторая задача уникальна – оказание первой психологической помощи при чрезвычайных ситуациях.

Оказание экстренной психологической помощи пострадавшим в экстремальных и чрезвычайных ситуациях является одним из важнейших направлений работы. Эта работа предполагает проведение комплекса мероприятий по стабилизации социально-психологической обстановки в зоне чрезвычайной ситуации, оказание экстренной психологической помощи пострадавшим, профилактику возникновения негативных психологических последствий у пострадавших и специалистов.

В рамках сопровождения деятельности сотрудников психологи ведут ежедневную работу по следующим направлениям: психодиагностическое; психологическая подготовка и профилактика; реабилитация и консультирование (психологическая составляющая реабилитационных мероприятий)» [4].

При изучении психологической подготовки к деятельности в экстремальных ситуациях военнослужащих (танкистов, десантников,

ракетчиков, летчиков, пограничников, моряков-подводников), сотрудников МВД, силовых ведомств особое предпочтение авторы отдавали таким профессионально-личностным качествам, как активность, смелость, храбрость, мужество, самопожертвование, преданность общественному и воинскому долгу (Н.В. Андреев, А.Я. Анцупов, А.В. Барабанщиков, А.В. Булгаков, К.И. Вайсеро, М.С. Васенко, Ф.Е. Василюк, В.И. Варваров, Л.И. Волков, В.П. Вахов, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.Г. Зазыкин, Ю.П. Зуев, А.Д. Индюченко, В.К. Коломеец, К.Э. Комаров, А.Г. Караяни, П.А. Корчемного, В.Я. Кикоть, Ю.В. Назаренко, В.Ю. Новожилов, В.А. Пономаренко, А.Ц. Пуни, А.М. Столяренко, И.В. Сыромятников, В.В. Сысоев, Н.Ф. Феденко, Г.Е. Шумков, В.Т. Юсова, С.К. Шойгу и др.).

Отечественные исследователи обозначили круг профессиональных компетенций психолога специального реагирования в чрезвычайных ситуациях деятельности (А.Я. Анцупов, К.И. Вайсеро, Г.А. Волковицкий, А.Г. Караяни, В.М. Коровин, А.М. Никифоров, С.Р. Одинцов, И.В. Сыромятников, А.А. Трусъ, А.А. Тыртышный, Ю.С. Шойгу).

Мы предполагаем, что профессиональная подготовка в вузе является периодом интенсивного становления у будущих специалистов ценностно-смысловой сферы, укрепления процесса личностного и профессионального самоопределения, поиска собственной значимости, путей самореализации и определения своего места в избранной профессии.

Т.А. Киселева, исследуя продуктивные условия развития профессионально важных качеств психологов, приводит специфические особенности воинской деятельности и требования, предъявляемые к личности военного педагога-психолога, которые выражаются в следующих профессиональных и специальных, а также личностных компетенциях: «организованность, структурность, единоначалие и четкая иерархичность, нормированность, законодательная регламентированность быта и профессиональных взаимоотношений, вынужденность общения и проживания, краткосрочность отнесения к данной субкультуре для значительной части ее представителей (военнослужащих по призыву), единообразию, отрицательное отношение к иному, преимущество авторитарного стиля общения, представители субкультуры должны быть готовы расстаться с жизнью в любой момент, подавление личных интересов, частое игнорирование биологических потребностей, сложность и напряженность воинского труда, высокая потребность в наличии высших идей, ценностей, обращенность к прошлому, историческому опыту» [3].

Автор выделяет профессионально значимые качества, необходимые для успешной деятельности военного педагога-психолога в направлении «по вертикали (субъект-объектные качества: дисциплинированность,

исполнительность, требовательность, субординированность, регламентированность действий воинским Уставом и т.д.). В направлении по горизонтали (субъект-субъектные качества: эмпатия, рефлексия, коммуникативность, эмоционально-волевая стабильность)» [3]. Все данные профессионально значимые качества станут в дальнейшем предметом нашего психологического изучения.

А.М. Столяренко в своем исследовании приводит обобщенный перечень профессионально важных качеств психолога органов внутренних дел, выделяя среди них «высокую профессиональную мотивацию, высокий общекультурный уровень, развитую психологическую чувствительность, общительность, доброжелательность в отношениях с людьми, профессиональную самостоятельность, самокритичность, способность к профессиональному саморазвитию специалиста» [5].

С.П. Иванова наряду с обычными профессионально важными качествами психолога, включает и специальные профессионально важные компетенции, адекватные особенностям его профессиональной деятельности с учетом специфики системы по делам гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий, в частности: «оптимальная работоспособность в чрезвычайных ситуациях, способность к многовариантным быстрым действиям, адекватным экстремальным условиям» [2].

Анализируя современные психологические исследования, важно учитывать специфические особенности профессионально значимых личностных качеств у будущих психологов службы специального реагирования. На наш взгляд, формирование профессионального облика личности будущего специалиста и системы его профессионально важных качеств представляет собой сложный и многосторонний процесс развития и реализации: мотивационных профессионально-личностных основ поведения и деятельности, коммуникативной сферы личности и рефлексивно-ценностной структуры личности.

По результатам эмпирического исследования мы разработали психологическую структуру мотивационных профессионально-личностных основ будущих психологов специального реагирования, которая включает в себя следующие профессионально-значимые особенности.

Социальная мотивация, сущность которой заключается в наличии потребности в позитивном взаимодействии с окружающими людьми; социально-психологические установки, включающие в себя систему ориентаций личности: на процесс, на результат, на альтруизм, на эгоизм и власть, на свободу и на труд.

Качества коммуникативной сферы личности, включающие в себя эмпатию, коммуникативную толерантность, коммуникативные установки в общении и особенности отношения к другим людям: принятие других, отношения враждебности, доброжелательность и доверие, манипулятивное отношение.

Профессионально-значимые качества рефлексивно-ценностной структуры личности будущего специалиста, включающие в себя самоотношение личности, особенности самооценки и уровня уверенности в себе, смысложизненные ориентации.

Процесс вузовского обучения будущего психолога, ориентированный на развитие глубоко личностного подхода к своей профессиональной подготовке и будущей профессиональной деятельности, должен включать в себя: содержательные учебные занятия (лекции и тренинговые занятия) по оптимизации профессионально важных качеств личности, отношение к обучению, к профессии, к общению, на развитие желания осмыслить смысложизненные и ценностные ориентации, изменить основу своих профессиональных целей и смыслов; специальный комплексный самоанализ и рефлексия собственных исходных и конечных особенностей развития профессионально важных качеств по трем блокам (мотивационному, коммуникативному и рефлексивно-ценностному).

Конкретные психологические характеристики каждого блока определены нами как наиболее существенные для профессиональной деятельности психолога данного профиля.

Для реализации этой задачи мы «погружали» студентов в будущую профессиональную деятельность и разработали систему тренинговых занятий и деловых игр, т.е. «последовательно смоделировали предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности» [1].

Формирование профессионально важных качеств у будущего психолога основано на особом гуманистическом построении образовательного процесса с тем, чтобы он способствовал самоактуализации и профессиональной самореализации личности и ориентировал ее на высшие ценности, формировал в ней высокую профессиональную и личностную значимость.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Проблемные точки реализации компетентного подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 52–60.
2. Иванова С.П. Концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки психологов МЧС России: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2011.
3. Киселева Т.А. Психолого-педагогические условия развития профессионально-значимых качеств военных педагогов-психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.
4. Сорокоумова С.Н., Поцепина И.Ю. Исследование профессионально-важных качеств у будущих психологов системы МЧС России // Инициативы XXI века. 2013. № 3. С. 79–82.
5. Столяренко А.М. Психологическая системология: теория, исследования, практика: Монография. М., 2011.

Н.В. Ушкова

Обучение бакалавров
на творческих факультетах
на основе интеграции
художественно-графических
и компьютерных навыков
в едином тематическом задании
«информационное сообщение»

По мнению автора, уменьшение лекций и увеличение объемов практических заданий в определенной степени дробит целостность образовательного процесса на творческих факультетах. Предлагаемая форма бинарной методики будет вовлекать студентов-бакалавров в реализацию информационного проекта о коллективных достижениях в едином сетевом контенте.

Ключевые слова: комбинированная методика подготовки бакалавров на творческих факультетах, сбалансированное обучение бакалавров на творческой кафедре, квалификационный навык бакалавра творческого факультета, креативный компонент обучения на творческой кафедре.

Государственная стратегия импорт-замещения в нашей стране обращает свой призыв, прежде всего, к образовательным учреждениям, где готовятся профессиональные кадры, востребованные в разных уголках России. В педагогической практике это означает, что необходимо оперативно реагировать и организовать массированный поиск обучающих методик нового формата.

Вопрос: что означает новый формат? Ответ: новый формат обучающих методик должен быть нацелен на квалификационную подготовку бакалавров, компетентных в вопросах импорт-замещения на конкретном участке профессиональной деятельности.

В гуманитарном образовательном учреждении важным вектором разработки обучающих методик нового формата является, прежде всего, принцип сбалансированного обучения. Это означает, что на творческих факультетах не должен доминировать только художественный подход к обучению бакалавров. В ближней и дальней перспективах социально-экономического развития страны каждый работоспособный человек с гуманитарным, техническим, художественным образованием будет связан с компьютерными программами. Выявляется роль интеграции дисциплин и областей практических знаний для разработки новых методик в условиях активного информационного обновления образовательного и культурного пространства РФ.

Вопрос: в чем проблема? Ответ: слабо используется возможность межпредметных связей для разработки курсовых проектов. Модернизация образования повлекла ротацию педагогического состава. Своеобразная контрактная система «на конкретный срок работы» не формирует у педагогов мотивацию к созданию коллективных проектов.

Уменьшение лекций и увеличение объемов практических заданий, на первый взгляд, дробит целостность образовательного процесса. Эта проблема уже рассматривалась учеными 10 лет назад в связи с открытием кафедр дизайна с разными специализациями: дизайн среды, дизайн костюма, графический дизайн, компьютерный дизайн, дизайн мультимедиа и другие. Сложности в организации учебного процесса рассматривались с позиции дифференцированного подхода. Опытные практики отмечали особенности модернизации и предлагали модели преодоления сложных барьеров. В педагогической науке есть статьи и предложения ученых-практиков по выравниванию рельефов учебного процесса.

Например, при реализации процессного метода управления учебным процессом на творческой кафедре, факультете все единичные программы и курсы должны стать «нотами», звучащими в полифоническом курсовом, затем и дипломном проектах [1–3]. Рассматривались

и другие модели подготовки компетентных кадров, как, например, комбинированная образовательная методика на основе «императива триадичной интеграции» [4]. В этой связи наша парадигма исследования является развитием вышеназванных подходов к модернизации обучения и своеобразным прорывом в новое образовательное пространство с креативным компонентом прикладной педагогики.

Сегодня мы должны дифференцировать обучение бакалавров и повышение квалификационной подготовки магистров в соответствии с новыми требованиями науки, практики, социально-экономической стратегии страны в целом. В этом направлении прикладная педагогика, на наш взгляд, должна стать своеобразным «инкубатором» разработки, адаптации новых квалификационных технологических модулей.

Наше исследование опирается на достижения ученых. Фундаментальный базис. Проблема исследования обусловила обращение к научным работам в области философии культуры, культурологии, этнологии, этнографии, этнопедагогики, дизайн-образования, в том числе, научного дизайна, педагогики искусства, искусствоведения.

Педагогический базис. Лучшие традиции русской педагогической мысли и способы совершенствования процесса обучения представлены работами Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Н.П. Пирогова, В.А. Сухомлинского и др.

Инновационный вектор исследования. Важным направлением современной науки определены достижения в области информационной эстетики и визуальной культуры образовательного учреждения, что и определило стержень нашего поиска и конкретизации инновационных предложений.

Педагогика. Новые достижения в области прикладной педагогики с креативным компонентом.

Дополнительная компетенция бакалавров будет результативной, если конкретизировать навык креативной интеграции художественно-графических средств и компьютерных возможностей обработки для специализированного контента на основе понятия о требованиях информационной эстетики. Например, таковым контентом может быть презентация авторской методической рекомендации для обучения детей младших классов. Несомненно, что такие пособия уже есть и пользуются популярностью в нашей стране (Т.С. Комарова, Н.М. Сокольникова, Т.Я. Шпикалова). Но сегодня на информационной шкале социальной коммуникации область прикладной педагогики еще имеет много белых пятен, слабо освоенного активно-творческого пространства. Именно это объясняет появление креативных подходов к обучению через

созидательный процесс и формирование информационных сообщений о результатах.

Новая модель комбинированной двухмодульной методики будет вовлекать всех студентов в реализацию информационного проекта о коллективных достижениях в едином сетевом контенте. Для этого необходимо разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность нового подхода к обучению бакалавров на творческих специализациях с художественно-графическим компонентом.

Требование современной практики обучения показывает, что бакалавры, кроме инструментальных навыков, также должны владеть компьютерной грамотой применительно к квалификационной подготовке. Опыт работы с информационной продукцией сайта, обязательной сегодня для творческого факультета, убеждает в том, что для бакалавров важно внедрить «показателем успешности» навык интеграции художественно-графических средств с компьютерными правилами стилизации информационного сообщения, который форматируется для презентации персональных и коллективных достижений.

Сегодня уже заметна потеря внимания к знаковым символам, которыми пестрят информационные порталы. Их много, они стилизованы, они обездушены. Несомненно, что это необходимо для официальных мероприятий, фестивалей, конференций. Но вот для авторской презентации вряд ли прагматично использовать безликий «графический симулякр», не имеющий культурной основы «шедевр» творчества.

Дополнительная компетенция бакалавров будет результативной, если конкретизировать навык креативной интеграции художественно-графических средств и компьютерных возможностей обработки для специализированного контента на основе понятия о требованиях информационной эстетики. Например, таковым контентом может быть презентация авторской методической рекомендации для обучения детей младших классов.

Внедрение в учебный процесс комбинированной обучающей методики сформирует у бакалавров чувство ответственности за представленный информационный продукт.

Библиографический список

1. Ткалич С.К. Принцип «спецификационной интеграции» в профессиональной подготовке дизайнеров вуза культуры и искусств // Вестник МГУКИ. 2007. № 1. С. 113–117.

2. Ткалич С.К. Управление педагогической системой: процессный метод и формы его практической реализации // Консалтинг в образовании и управлении: Коллективная монография. М., 2008. Т. 2. С. 139–144.
3. Ткалич С.К., Коновалова А.В., Верхова Г.В. Перспективное моделирование комбинированной образовательной методики для дизайнеров: императив триадичной интеграции // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 95–97.
4. Фазылзянова Г.И. Креативные аспекты качества профессиональной подготовки специалистов социокультурной сферы // Художественно-педагогическое образование XXI века: анализ состояния и стратегия повышения качества. Международная научно-практическая конференция. Екатеринбург, 2009. С. 36–41.
5. Фазылзянова Г.И. Понимание как форма и условие социальной коммуникации // Единое социокультурное пространство: теоретические и управленческо-технологические проблемы. Материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2009. С. 42–46.
6. Ушкова Н.В. Составляющие компоненты визуальной эстетики учебного заведения как отражение креативного подхода // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий форум – 2015». URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/921/11686> (дата обращения: 3.05.2015).
7. Ушкова Н.В. Художественно-эстетическое воспитание студентов в вузе // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 544–545.
8. Ушкова Н.В. Графический дизайн и мультимедиа: особенности синтез-комбинаторики смыслового и визуального восприятия // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 65–68.

Е.Ю. Маторина

Социализация молодежи посредством творчества при поддержке благотворительности и меценатства

В статье представлена современная ситуация проблемы социализации молодежи при организационной поддержке благотворительных организаций. Актуальность исследования подтверждается активным развитием благотворительных программ, нацеленных на сохранение, поддержку и развитие культурных и духовных ценностей как способа развития ценностных ориентаций у молодежи.

Ключевые слова: социализация личности, культурно-досуговая деятельность, ценностные ориентации молодежи, благотворительность, добровольчество, конформность, самоорганизация молодежи.

В нынешний период исторического развития довольно остро поставлены вопросы по сохранению историко-культурного наследия, его пополнения, а также ответственности в процессе создания и дальнейшей поддержки очагов национальной культуры, что должно привести в целом к повышению социокультурного уровня развития государства. Данные основы задают определенный вектор развития исторического пути общества. Следует отметить, что, несмотря на государственное финансирование культуры, зачастую официальных дотаций оказывается недостаточно. Поэтому именно благодаря меценатам и их деятельности многие культурные объекты, равно как и профессиональная деятельность в сфере образования, науки и искусства, могут получить поддержку. В данном случае речь идет о частных лицах, добровольно финансирующих культурные проекты, а также финансирование программ культурного обмена между зарубежными странами и Россией, стипендиальные программы, реализацию музейных проектов, грантовых конкурсов,

подготовку волонтеров, сотрудничество со школами и вузами, гранты музейным сотрудникам, финансирование развития отраслей медицины, науки, также гуманитарная помощь, помощь пенсионерам, восстановление и поддержка духовного и культурного наследия, инвалидам, малоимущим семьям, семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Наиболее интересные и результативные, на наш взгляд, – это программы финансирования, направленные на социализацию молодежи средствами культуры и искусства, поскольку именно уровень образованности и культуры молодежи определяет развитие страны.

Развитие молодежной политики является приоритетным в развитии России, поскольку данная категория общества обладает такими уязвимыми психологическими качествами, как неустойчивость психики, инфантильность, эгоцентричность, стремление выделиться. К сожалению, среди молодежи все больше развиваются ориентиры на потребительское отношение к жизни.

В данной ситуации крайне необходимо развить систему, направленную на привитие системы духовных ценностей. Здесь хочется отметить, что система ценностей – это система нематериальных объектов, качеств, которые ведут к здоровым ценностным ориентациям, таким как семья, благосостояние, здоровье, творчество и труд, комфорт и интерес к жизни и т.д. В докладе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации предложена инновационная модель государственной молодежной политики на период до 2025 г., главное в которой – «... повышение человеческого капитала молодежи...». Для реализации данной модели необходимо привить ценностные ориентации, направленные на созидание себя и мира вокруг себя, а это можно сделать только при помощи культуры и искусства истинного.

В настоящее время сфера досуговых предпочтений является показателем направленности, эффективности и, соответственно, результативности процесса социализации. Поэтому досуг является оптимальным пространством для социализации личности. Но здесь же и снижается уровень социального контроля. Поэтому необходимо задействовать благотворительные организации в реализации познавательных, образовательных, культурных проектов.

Чтобы содействовать развитию культурно-социализирующих государственных программ, государство пошло на взаимодействие с некоммерческими организациями, и с недавнего времени благотворительные фонды начали получать финансирование со стороны государства в виде президентских грантов. По итогам Открытого

конкурса по выделению грантов некоммерческим организациям в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации Саратовский региональный детский благотворительный общественный фонд «Савва» стал одним из победителей с проектом «Доброцентр», направленным на развитие волонтерства и добровольчества в регионе среди молодежи. В рамках реализации данного проекта на базе центров организована образовательная и тренинговая программа для добровольцев по направлениям: социальное, спортивное, официальное, юридическое добровольчество и добровольчество в сфере ЖКХ. Социальное добровольчество – это работа с детьми, в том числе детьми, оставшимися без попечения родителей, находящимися в зоне риска, с детьми-сиротами, центром замещающих семей, инвалидами, людьми пожилого возраста, ветеранами войн. Спортивное волонтерство включает в себя помощь в организации спортивных соревнований, чемпионатов, универсиад, олимпиад, работу с трибунами и гостями спортивных событий. Официальное добровольчество: организация деловых конференций, форумов, встреч. Юридическое добровольчество и добровольчество в сфере ЖКХ заключается в оказании правовых консультаций незащищенным слоям населения, взаимодействии с субъектами жилищно-коммунального хозяйства. В процессе расширения границ применения добровольцев у жителей региона появилась возможность получить квалифицированную поддержку от добровольцев в решении юридических проблем и сфере ЖКХ, в том числе и через интернет. Добровольцы, прошедшие образовательную программу и стажировку в регионе, смогут принимать участие в организации всероссийских и международных мероприятий, тем самым получая необходимый опыт для дальнейшего развития, а также иметь locus контроля.

Следует особо отметить проект по социализации молодежи через творчество и искусство, проводимый на базе благотворительного фонда «Савва», где основной целевой группой являлись дети из многодетных и малоимущих семей, волонтеры, студенты и учащиеся. К осуществлению проекта были приглашены профессиональные художники, искусствоведы, фотографы, педагоги и психологи. Проводились обучение и мастер-класс по рисованию через интегрированный и культурологический подход с учетом правополушарного и левополушарного когнитивных стилей развития мозга по методикам В.Г. Степанова, Э. де Боно. Разрабатывалась система по обучению молодежи сложным моторным умениям через лепку предметов обихода или украшений. Используя личные истории, ситуации из своей жизни, обучающимся показывали, как справляться с

жизненными трудностями при помощи творчества. Также проводились профориентационные игровые упражнения по системе Н.С. Пряжников «Человек-профессия», «Звездный час», «Кто есть кто?» и др. Смысл данных упражнений в возможностях соотношения своего образа с разными профессиями на основе знаний друг о друге. Ведущий в ходе игры называет профессию и игрокам необходимо в течение нескольких секунд определить, кому наиболее подходит названная профессия. Затем ведущий хлопает в ладоши и участники одновременно показывают на выбранного ими игрока, которому, по их мнению, наиболее подходит названная профессия. Исследования показывают, что мнение ребят со стороны (участвующих в игре) по профессиональному будущему игроков нередко оказываются точнее, чем прогнозы родителей и учителей. Этот опыт был очень полезен для участников, поскольку у 40% игроков возраст подходил к границе окончательного определения в выборе профессии.

В данном проекте мы исходили из того, что познание, труд, игра, общение направляет молодежь на самоорганизацию свободного времени, на организацию жизнедеятельности, на уход от крайней конформности и инфантилизма к интернальности, поскольку личность и ее свойства являются результатом деятельности.

Подводя итоги, следует отметить важность развития благотворительных организаций, их значимость в социальной жизни молодежи и общества в целом. Для молодежи данные организации зачастую являются единственной возможностью реализовать себя в творческой сфере, повышают интерес молодежи к социально приемлемым культурно-досуговым действиям, а также помогают выявить и использовать общественно-полезный потенциал молодых людей.

Библиографический список

1. Клемантович И.П. Влияние культурно-исторических ценностей на развитие личности: Учебно-методический комплекс. М., 2008.
2. Клемантович И.П., Чуйкина Е.В. К вопросу о воспитании в современном российском обществе // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 1. С. 19–26.
3. Купцова И.А. Культурная политика и потенциал самоорганизации российской провинции // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Сер. «История и политология». 2011. № 3. С. 87–103.
4. Масалов А.Г. Теоретические подходы к определению сущности молодежи // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Сер. «История и политология». 2012. № 2. С. 102–110.
5. Пряжников Н.С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения. М., 2002. С. 337–366.
6. Савва. Детский благотворительный фонд. URL: <http://fonsavva.ru> (дата обращения: 7.03.2015).

И.А. Каткова

Особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложной структурой дефекта

Выявлена потребность родителей в формировании у ребенка со сложной структурой дефекта навыка чтения; дается характеристика семей, имеющих детей со сложной структурой дефекта; выявлены особенности отношения родителей младших школьников со сложным дефектом к процессу формирования навыка чтения. Автор обосновывает необходимость организации работы с родителями по их включению в коррекционно-образовательный процесс, в частности, по формированию навыка чтения у детей со сложной структурой дефекта, а также потребность в разработке методических рекомендаций для родителей по актуализации и закреплению в процессе семейного воспитания у детей навыков, сформированных в школе.

Ключевые слова: дети со сложной структурой дефекта, родители детей со сложной структурой дефекта, навык чтения у детей со сложной структурой дефекта, психолого-педагогическая поддержка семьи с ребенком со сложным нарушением развития.

Согласно положениям отечественной дефектологической науки, *сложный дефект*, представленный двумя и более первичными нарушениями, вызывает значительные трудности у детей как при овладении учебным материалом, так и при формировании представлений об окружающем мире. К категории детей со сложной структурой дефекта относят детей с бисенсорным дефектом, умственно отсталых детей с сенсорными и двигательными нарушениями, а также умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра.

В последние годы в специальных коррекционных образовательных организациях VIII вида наблюдается рост числа классов для детей со сложными нарушениями развития. В среднем дети данной нозологической группы составляют до 40% контингента специальных образовательных учреждений [6].

«К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все существующие нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются» [1, с. 15]. В ходе развития, наряду с интеллектуальным дефектом, у ребенка класса со сложной структурой дефекта возникает целый ряд отклонений, создается целостная картина атипичного, аномального развития. Отклонения в развитии у ребенка с интеллектуальной недостаточностью, у которого тот или иной анализатор или функция пострадали в различной степени, не только качественно, но и количественно отличается от тех отклонений, которые возникают у ребенка того же возраста при нормальной их работе. Эффективность обучения детей со сложным дефектом зависит от взаимодействия родителей со специалистами образовательного учреждения, между всеми участниками учебного процесса.

Ответственность за формирование любого учебного навыка полностью лежит на педагогах коррекционных образовательных учреждений, однако психологические исследования доказывают тот факт, что одним из важнейших факторов психического и личностного развития ребенка является семья [4].

Обучение детей чтению имеет огромное социальное значение (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Г.М. Гусева, М.Ф. Гнездилов, М.И. Шишкова и др.), особую важность этот процесс приобретает для детей со сложной структурой дефекта. Если нормально развивающиеся дети способны на преодоление встретившихся им затруднений при обучении чтению, то дети со сложной структурой дефекта, включающей умственную отсталость, на такие волевые усилия не способны и теряются при малейшем затруднении. Эта особенность детей, обучающихся в классах со сложной структурой дефекта специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида, требует включения в процесс домашнего закрепления школьных навыков и родителей ребенка.

Семья ребенка со сложным дефектом, как конкретная категория, требующая социально-психологической помощи, исследована в практической психологии и социальной работе недостаточно. Между тем, семья выступает и как мощный источник компенсации и коррекции психиче-

ского развития ребенка. Поэтому воспитательная и коррекционно-развивающая роль семьи резко возрастает при актуализации и закреплении формируемых навыков у детей, обучающихся в классах со сложной структурой дефекта, что определяет актуальность изучения этого вопроса в коррекционной психологии [4; 5].

Целью нашего исследования было выявление потребности родителей и особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложным дефектом, а также трудности, которые испытывают родители при закреплении дома формируемых в учебном процессе навыков.

Чтение – это не только особый предмет, но и средство для освоения других школьных предметов даже для ребенка со сложным дефектом. Ведь на этих уроках ученик не только узнает буквы, учится их сливать в слоги, он учится слушать и понимать, отвечать на вопросы, учится думать. Знакомясь с буквой, ребенок входит в мир знаковых систем, овладение которым развивает его мыслительные способности, дает возможность познакомиться с достижениями мировой культуры, опытом других людей.

Малейший успех на уроке чтения закрепляется и на других уроках. Обучение чтению в школе – это системный процесс. Ребенку важно не растерять этот навык во внешкольное время, например, во время каникул, болезни. Практический опыт свидетельствует о том, что многие родители не в полной мере осознают значимость формирования навыка чтения у ребенка и, подчиняясь тяжести проявлений особенностей ребенка со сложной структурой дефекта, отказываются от осознания необходимости формирования этого навыка у ребенка.

Что же делать родителям, чьи дети имеют сложный дефект? Проблема осложняется тем, что есть дети, которые не достаточно используют речь в общении. «Словесная система умственно отсталого ребенка оказывается наиболее недоразвитой; связи, которые у него может вызвать слово, оказываются особенно бедны и конкретны; функция абстракции и обобщения развивается особенно слабо» [3, с. 9–10].

В нашем опросе приняли участие 68 родителей детей, обучающихся в классах для детей со сложной структурой дефекта коррекционных образовательных учреждений VIII вида г. Москвы (№№ 35, 81, 105, 482, 895) и г. Рязани (областной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 3 «Вера»).

По составу семьи разделились следующим образом: 51% детей (35 человек) из полных семей, у 49% детей (33 человека) семья неполная; 8 семей (12% от общего количества) – многодетные.

В 10% семей (7 семей), кроме ребенка со сложной структурой дефекта, есть и другие лица с ограниченными возможностями здоровья.

Высшее образование имеют 28% опрошенных (19 человек), 3% (2 человека) – неоконченное высшее, неполное среднее – 3% (2 человека), общее среднее – 19% (13 человек), среднее специальное – 35% (24 человека). Не указали свое образование 12% (8 человек).

Следует также отметить, что в опросе согласились участвовать и те родители детей со сложной структурой дефекта, у которых коммуникативные способности и речевые навыки на момент анкетирования проявились минимально (отдельные звуки, жесты, низкий уровень коммуникативных потребностей). Более того, от 85% до 100% родителей высказали потребность в формировании у своего ребенка навыка чтения.

Результаты анкетирования позволили выделить три группы родителей: *I группа* – родителей, чьи дети пользуются речью (поддерживают разговор, задают и отвечают на вопросы, речь достаточно разборчивая), – 44% (30 детей); *II группа* – родители, чьи дети для общения используют только отдельные слова, жесты, – 37% (25 человек); *III группа* – родители, чьи дети пользуются только отдельными звуками, жестами – 19% (13 человек).

Анализ полученных данных выявил следующие особенности отношения родителей младших школьников со сложной структурой дефекта к процессу формирования навыка чтения. 84% родителей (25 человек) *I группы* предпринимают попытки улучшить у ребенка навык чтения. Однако четверо родителей (13% от 30 человек) *I группы* считают необходимым формировать способность ребенка к чтению, но не занимаются с детьми дополнительно. Один взрослый (3%) занимается дома с ребенком, но не считает необходимым формировать способность ребенка к чтению (таблица 1).

Все родители (100%) *II группы* считают необходимым формировать способность своего ребенка к чтению, однако двое из них (8%) не предпринимают попыток улучшить у него навык чтения или делают это несистематически (таблица 1).

Два родителя (15%) *III группы* не считают необходимым формировать способность своего ребенка к чтению и трое (23%) не предпринимают никаких попыток улучшить у него навык чтения (таблица 1). При объяснении этого факта многие возлагали большие надежды на школу или отвечали «пусть сначала научится говорить», а многие объясняли это отсутствием времени.

Родители, уделяющие своему ребенку время, с удовольствием рассказывали о своих занятиях: читают вместе, смотрят картинки, пытаются отвечать на вопросы, читают слоги и т.д. Конечно, такие совместные

занятия сближают взрослых и детей, стимулируют и наполняют содержанием редкие и радостные минуты духовного общения.

Родители отмечали острую потребность в помощи специалистов (логопеда, психолога, дефектолога) детям со сложной структурой дефекта, в основном не указывали конкретно, какую помощь они хотели бы получить, за редким исключением, например, *от дефектолога ребенок научится*: «правильно проговаривать; не торопиться; грамотно излагать мысли; правильно писать; развивать моторику; расширять словарный запас; развивать память и внимание»; *с помощью логопеда ребенок будет*: «спокойно внимательно читать; выговаривать все звуки; улучшит произношение»; *от психолога ждут*: «общение; поведение в коллективе; усидчивость, преодоление истерик; чтобы ребенок вел себя дома нормально; чтобы можно было избавиться от страха начинать разговор».

Все родители (100%) считают необходимым выполнять рекомендации педагогов. Однако также родители отмечают, что рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и чтению специальной методической литературы получают из них меньше трети родителей. Так, в I группе 9 (30%) родителей получают рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения, в частности, и 6 (20%) родителей – по чтению специальной литературы. Во II группе, соответственно, 7 (28%) родителей получают рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения, и 4 (16%) человека по чтению специальной литературы; в III группе 2 (15%) родителя получают рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения, в частности, и столько же – по чтению специальной литературы (таблица 1).

Общие итоги анкетирования показывают, что 26% (18 человек) родителей детей со сложной структурой дефекта получают рекомендации от специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения, в частности, и только в 17% (12 человек) случаев специалисты рекомендуют родителям чтение специальной литературы.

Родители отмечают следующие трудности при овладении навыком чтения у их детей:

- не дочитывает слоги, путает буквы, слоги;
- не может соединить буквы в слоги;
- читает слоги справа налево;
- испытывает трудности произношения;
- пропускает слоги;
- не запоминает буквы;
- подменяет один гласный двумя, заменяет буквы, окончания;

- торопится, невнимателен, не проявляет интерес к чтению;
- не вникает в смысл;
- не может пересказать.

Таблица 1

Результаты анкетирования родителей детей со сложной структурой дефекта

Категории родителей/параметры анкетирования	Кол-во, % (чел.)	Рекомендации специалистов по формированию учебных навыков и навыка чтения			Рекомендации специалистов по чтению специальной литературы			Необходимость в формировании способности своего ребенка к чтению			Попытки улучшить у ребенка навык чтения		
		+	-	?	+	-	?	+	-	?	+	-	?
Родители, чьи дети для общения используют речь	44% (30)	30%	50%	20%	20%	67%	13%	94%	3%	3%	84%	13%	3%
Родители, чьи дети для общения используют отдельные слова	37% (25)	28%	56%	16%	16%	52%	32%	100%	-	-	92%	8%	-
Родители, чьи дети для общения используют отдельные звуки, жесты	19% (13)	15%	46%	39%	15%	46%	39%	85%	15%	-	77%	23%	-
Всего анкетированных	100% (68)	26% (18)			17% (12)								

Примечание: «+» – положительный ответ; «-» – отрицательный ответ; «?» – затрудняется с ответом.

Таким образом, ответы родителей обучающихся со сложной структурой дефекта показали, что значительная часть родителей – 57% (38 человек) – не смотивирована на личное участие в процессе коррекционно-развивающей работы по формированию навыка чтения с собственными детьми. Такое положение дел объясняется родителями собственной занятостью, убеждением в том, что этой проблемой должны заниматься специалисты, недостаточностью методических рекомендаций для обеспечения психолого-педагогических условий обучения детей в классах со сложной структурой дефекта, а также отсутствием специальной литературы для родителей.

Таким образом, процесс подготовки родителей к участию в обучении ребенка в школе, в закреплении полученных навыков – сложный, многогранный процесс, являющийся важнейшим направлением социально-педагогической деятельности педагога-дефектолога в образователь-

ном учреждении. Организация работы с родителями в коррекционном образовательном учреждении обеспечивает формирование социально-психолого-педагогического потенциала семьи, необходимого для успешной интеграции ребенка и родителей в образовательное пространство школы.

В связи с этим представляется необходимой организация работы с родителями по их включению в коррекционно-образовательный процесс, в частности, по формированию навыка чтения у детей со сложной структурой дефекта, а также разработка методических рекомендаций для родителей по актуализации и закреплению дома навыков, сформированных в школе.

Библиографический список

1. Жигорева М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография. М., 2009.
2. Каткова И.А. Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 28–36.
3. Лурия А.Р. Роль слова в формировании временных связей. М., 1955.
4. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М., 1992.
5. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.; Под ред. Ткачевой В.В. М., 2014.
6. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2009.

Т.Г. Бохан, Л.Ф. Алексеева, М.В. Шабаловская, С.А. Морева

Особенности ценностных ориентаций в мотивационно-личностной сфере студентов специальности «лечебное дело»

Представлен анализ исследования ценностных ориентаций студентов первого, третьего и шестого курсов Сибирского государственного медицинского университета, обучающихся по специальности «лечебное дело». Выявлены актуальные ценности, направляющие активность и основную позицию в жизни студентов, определены особенности внутреннего вакуума, внутреннего конфликта и нейтральной зоны. Обозначены доминирующие в условиях образовательной среды ценности студентов-медиков, составляющие ядро мотивационно-личностной сферы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, внутренний вакуум, внутренний конфликт, мотивационно-личностная сфера, студенты вуза.

Проблема изучения ценностных ориентаций является одной из центральных в психологии. Исследование ценностных ориентаций опирается на фундаментальную теоретическую и эмпирическую базу, созданную трудами отечественных и зарубежных ученых (Б.С. Алишев, В. Дильтей, К. Клакхон, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, М.Г. Рогов, М. Рокич, В.С. Собкин, В.А. Ядов и др.). Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, являющийся составной частью системы отношений личности, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [1; 4; 6; 7; 13, с. 34].

Ценностные ориентации определяют выбор значимых целей и способов их достижения. Их рассматривают как предпочтения или отвержения определенных смыслов, жизнеорганизующие начала,

которые обеспечивают готовность личности вести себя определенным способом, что становится особо значимым в критических, конфликтных и просто напряженных ситуациях, где ценностные ориентации определяют выбор способа взаимодействия с другими людьми. Большое значение имеет содержание доминирующих в системе ценностных ориентаций компонентов. Система ценностных ориентаций каждого человека иерархична и динамична [3; 10; 14]. Ценностные ориентации могут вступать в противоречие друг с другом и порождать внутриличностный конфликт, который представляет собой острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой [2].

Характерная для студентов проблема выбора жизненных ценностей, формирование внутренней позиции, мировоззрения, осознание убеждений, направляющие активность и определяющие основную позицию в жизни, (В.С. Мухина, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, В.Е. Клочко) явилась основополагающей для возникновения исследовательского интереса к изучению ценностно-смысловых ориентаций студентов медицинских специальностей [5; 8]. Именно в юношеском возрасте происходит профессиональное и личностное самоопределение, формируется система личностных ценностей, определяющая особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью, тем самым в определенной мере детерминируя ее поведение и способствуя успешной социализации. В настоящее время недостаточно изученными остаются ценностные ориентации у студентов на этапах высшего медицинского образования, влияющие на структуру мотивов учебной деятельности и представляющие ядро личностной сферы [9; 11; 12].

Эмпирическую базу исследования составили 227 человек, студенты первого, третьего, шестого курсов лечебного факультета Сибирского государственного медицинского университета.

В исследовании была использована методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» из системы «Диагностика внутреннего конфликта» (Е.Б. Фанталова, 2001).

Качественный анализ позволил выявить актуальные для респондентов ценностные ориентации (таблица 1).

Таблица 1

**Ценностно-смысловые ориентации студентов специальности
«лечебное дело»**

№ п/п	Понятия – ценности	1 курс (n = 88)			3 курс (n = 72)			6 курс (n = 67)		
		Ц	Д	Р	Ц	Д	Р	Ц	Д	Р
1.	Активная, деятельная жизнь	3,02	5,94	- 2,92	2,25	4,45	- 2,20	1,97	4,30	- 2,33
2.	Здоровье	6,21	5,14	1,07	5,22	3,76	1,46	5,55	3,52	2,03
3.	Интересная работа	4,66	3,86	0,80	3,91	3,23	0,68	3,35	3,42	- 0,07
4.	Красота природы и искусства	1,92	4,72	- 2,80	1,06	3,84	- 2,78	0,87	3,41	- 2,54
5.	Любовь	6,69	4,76	1,93	5,59	3,65	1,94	5,36	3,79	1,57
6.	Материально- обеспеченная жизнь	4,68	2,90	1,78	3,95	2,62	1,33	4,07	2,73	1,34
7.	Наличие хороших и верных друзей	6,27	6,00	0,27	5,31	5,07	0,24	4,35	4,28	0,07
8.	Уверенность в себе	5,61	5,59	0,02	4,38	4,44	- 0,06	4,18	3,88	0,30
9.	Познание	4,32	6,30	- 1,98	3,21	5,35	- 2,14	3,08	4,29	- 1,21
10.	Свобода как незави- симость в поступках и действиях	4,67	4,91	- 0,24	3,84	3,90	- 0,6	3,71	3,47	0,24
11.	Счастливая семейная жизнь	7,61	3,33	4,28	6,18	2,82	3,36	6,07	3,61	2,46
12.	Творчество	2,41	4,51	- 2,10	1,80	3,94	- 2,14	1,53	3,27	- 1,74

Ц – параметр «Ценность», Д – параметр «Доступность», Р – индекс расхождения «Ценность – Доступность».

Самый высокий уровень по параметру «Ценность» у респондентов всех курсов преобладает в сфере «Счастливая семейная жизнь»: 7,61 балла (1 курс); 6,18 баллов (3 курс); 6,07 баллов (6 курс). Низкий уровень по параметру «Ценность» у студентов всех курсов наблюдается в сфере «Красота природы и искусства»: 1,92 балла (1 курс); 1,06 (3 курс); 0,87 (6 курс).

По параметру «Доступность» самый высокий уровень у респондентов первого и третьего курсов преобладает в сфере «Познание» – 6,30 и 5,35 балла; у студентов шестого курса «Активная, деятельная жизнь» – 4,30 балла. Низкий уровень по параметру «Доступность» у студентов всех курсов наблюдается в сфере «Материально-обеспеченная жизнь»: 2,90 балла (1 курс); 2,62 балла (3 курс); 2,73 балла (6 курс).

Высокий уровень индекса расхождения «Ц – Д» (R) у респондентов первого курса наблюдается в сфере «Счастливая семейная жизнь» – 4,28 балла. У студентов третьего и шестого курсов уровень индекса расхождения «Ц–Д» (R) – низкий во всех сферах, в пределах нормы.

Полученные данные 1, 3 и 6 курсов (таблица 2) отражают уровень внутреннего вакуума (ВВ), внутреннего конфликта (ВК) и нейтральной зоны (НЗ).

Таблица 2

Данные внутреннего конфликта, внутреннего вакуума, нейтральной зоны студентов специальности «лечебное дело»

№ п/п	Понятия – ценности	1 курс (n = 88)			3 курс (n = 72)			6 курс (n = 67)		
		ВК	ВВ	НЗ	ВК	ВВ	НЗ	ВК	ВВ	НЗ
1.	Активная, деятельная жизнь	1,0	47,7	51,3	1,4	43,0	55,6	0	43,3	56,7
2.	Здоровье	19,3	6,8	73,9	34,7	9,7	55,6	40,3	6,0	53,7
3.	Интересная работа	21,5	7,9	70,6	15,3	6,9	77,8	9,0	12,0	79,0
4.	Красота природы и искусства	1,0	45,5	53,5	0	54,2	45,8	1,5	50,8	47,7
5.	Любовь	34,1	2,3	63,6	44,4	5,6	50,0	32,8	3,0	64,2
6.	Материально-обеспеченная жизнь	37,5	7,9	54,6	27,8	8,3	63,9	31,3	4,5	64,2
7.	Наличие хороших и верных друзей	14,8	5,7	79,5	16,7	11,1	72,2	9,0	10,5	80,5
8.	Уверенность в себе	13,6	14,8	71,6	11,1	15,3	73,6	16,4	9,0	74,6
9.	Познание	2,3	31,8	65,9	4,2	44,4	51,4	6,0	31,3	62,7
10.	Свобода как независимость в поступках и действиях	11,4	15,9	72,7	18,1	18,1	63,8	10,5	13,4	76,1
11.	Счастливая семейная жизнь	64,8	1,0	34,2	56,9	1,4	41,7	43,3	0	56,7
12.	Творчество	2,3	34,1	63,6	43,0	43,0	55,6	1,5	34,4	64,1

У респондентов всех курсов высокий уровень «Внутреннего конфликта» наблюдается в сфере «Счастливая семейная жизнь»: 64,8% (1 курс); 56,9% (3 курс); 43,3% (6 курс). Самый низкий уровень у первого курса в сферах «Активная, деятельная жизнь» и «Красота природы и искусства» – 1%; у третьего курса – в сфере «Активная, деятельная жизнь» – 1,4%; у шестого курса – в сферах «Красота природы и искусства» и «Творчество» – 1,5%.

Самый высокий уровень «Внутреннего вакуума» у респондентов первого курса наблюдается в сфере «Активная, деятельная жизнь» – 47,7% и в сфере «Красота природы и искусства» – 45,5%; у студентов третьего и шестого курсов в сфере «Красота природы и искусства» – 54,2% и 50,8%. Самый низкий уровень «внутреннего вакуума» у первого курса выявлен в сферах «Счастливая семейная жизнь» – 1% и «Любовь» – 2,3%; у третьего курса – в сфере «Счастливая семейная жизнь» – 1,4%; у шестого курса в сфере «Любовь» – 3,0%.

Самый высокий уровень «Нейтральной зоны» у респондентов первого и шестого курсов наблюдается в сфере «Наличие хороших и верных

друзей» – 79,5% и 80,5%; у студентов третьего курса – в сфере «Интересная работа» – 77,8%.

Таким образом, для студентов 1 курса из предложенных ценностей самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Наличие верных друзей» и «Здоровье»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступно «Познание», «Наличие хороших и верных друзей» и «Активная, деятельная жизнь»; наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь». Самый высокий показатель рассогласования и дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере наблюдается в области «Счастливая семейная жизнь». Внутренний конфликт также ярко выражен в сфере «Счастливая семейная жизнь», он в этой области является доминирующим в мотивационно-личностной сфере. Внутренний вакуум преобладает в сферах «Активная, деятельная жизнь» и «Красота природы и искусства». Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сфере «Уверенность в себе». Нейтральную зону, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают, представляют сферы «Наличие хороших и верных друзей», «Здоровье» и «Свобода как независимость в поступках и действиях». Нейтральная зона доминирует в мотивационно-личностной сфере в 11 показателях из 12.

Для студентов 3 курса из предложенных ценностей самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей» и «Здоровье»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступно «Познание», «Наличие хороших и верных друзей», «Активная, деятельная жизнь», и «Уверенность в себе»; наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь» и сфера «Счастливая семейная жизнь». Уровень индекса расхождения «Ц – Д» (R) находится в пределах нормы по всем показателям. Внутренний конфликт ярко выражен в сфере «Счастливая семейная жизнь», в этой области он является доминирующим в мотивационно-личностной сфере. Внутренний конфликт также наблюдается в сферах «Любовь» и «Творчество», отсутствует – в сфере «Красота природы и искусства». Внутренний вакуум преобладает в сфере «Красота природы и искусства», в этой области он является доминирующим в мотивационно-личностной сфере. Внутренний вакуум также наблюдается в сферах «Познание», «Активная, деятельная жизнь» и «Творчество».

Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сферах «Уверенность в себе» и «Наличие хороших и верных

друзей». Нейтральную зону, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают, представляют сферы «Интересная работа», «Уверенность в себе» и «Наличие хороших и верных друзей». Нейтральная зона доминирует в мотивационно-личностной сфере в 10 показателях из 12.

Для студентов 6 курса из предложенных ценностей самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Любовь»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступны «Активная, деятельная жизнь», «Познание», «Наличие хороших и верных друзей», наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь». Уровень индекса расхождения «Ц – Д» (R) находится в пределах нормы по всем показателям. Внутренний конфликт ярко выражен в сферах «Здоровье» и «Счастливая семейная жизнь», отсутствует в сфере «Активная, деятельная жизнь». Внутренний вакуум преобладает в сфере «Красота природы и искусства», в этой области он является доминирующим в мотивационно-личностной сфере. В сфере «Счастливая семейная жизнь» внутренний вакуум отсутствует. Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сферах «Интересная работа» и «Наличие хороших и верных друзей». Нейтральную зону, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают, также представляют сферы «Наличие хороших и верных друзей» и «Интересная работа». В мотивационно-личностной сфере нейтральная зона доминирует в 11 показателях из 12.

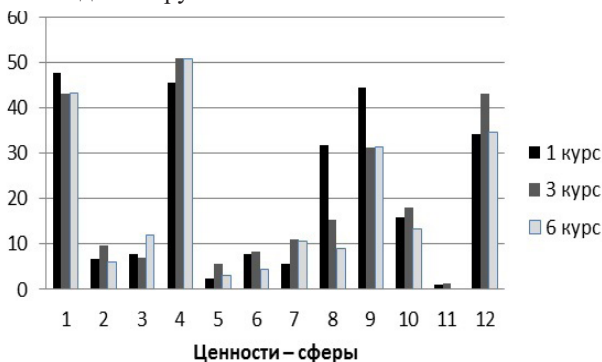


Рис. 1. Уровень внутреннего вакуума у студентов 1, 3, 6 курсов.

Здесь и далее (рис. 1–3): 1 – «Активная, деятельная жизнь»; 2 – «Здоровье»; 3 – «Интересная работа»; 4 – «Красота природы и искусства»; 5 – «Любовь»; 6 – «Материально-обеспеченная жизнь»; 7 – «Наличие хороших и верных друзей»; 8 – «Уверенность в себе»; 9 – «Познание»; 10 – «Свобода как независимость в поступках и действиях»; 11 – «Счастливая семейная жизнь»; 12 – «Творчество».

Данные 1, 3 и 6 курсов по полученным результатам представлены на гистограмме (рис. 1–3), которая отражает уровень внутреннего вакуума, внутреннего конфликта и нейтральной зоны по рассматриваемым сферам.

Данные показывают наличие достоверных различий в уровне внутреннего вакуума в сфере «Красота природы и искусства» между студентами 3 и 1 курсов ($p < 0,05$); в сфере «Познание» – между 3 и 1, 6 курсами ($p < 0,01$); в сфере «Творчество» – между 3 и 1, 6 курсами ($p < 0,05$) (рис. 1). По выделенным сферам у студентов третьего курса наиболее высокие результаты, что говорит о неудовлетворенности в конкретных жизненных сферах. Наблюдается значительный разрыв между показателями «Ценность» и «Доступность» ($D > Ц$), когда потребности желаемого ниже возможности его удовлетворения.

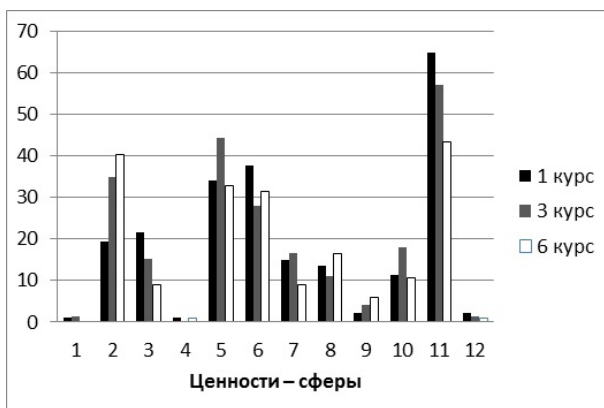


Рис. 2. Уровень внутреннего конфликта у студентов 1, 3, 6 курсов

Полученные данные показывают наличие достоверных различий в уровне внутреннего конфликта, когда потребности желаемого выше возможности его удовлетворения в сфере «Здоровье» между студентами 3, 6 и 1 курсов ($p < 0,01$); в сфере «Любовь» – между студентами 3 и 1, 6 курсов ($p < 0,05$); в сфере «Материально-обеспеченная жизнь» – между студентами 1 и 3 курсов ($p < 0,05$); в сфере «Счастливая семейная жизнь» – у студентов 1, 3 и 6 курсов ($p < 0,01$) (рис. 2).

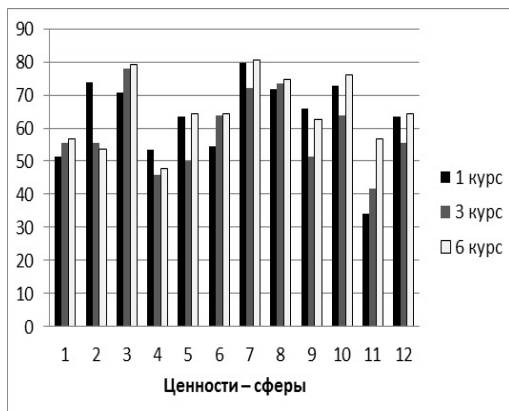


Рис. 3. Уровень нейтральной зоны у студентов 1, 3, 6 курсов.

Данные (рис. 3) показывают уровень нейтральной зоны, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают. Достоверные различия выявлены в сфере «Здоровье» между 1 и 3, 6 курсами ($p < 0,01$); в сфере «Любовь» – между студентами 1, 6 и 3 курсов ($p < 0,05$); в сфере «Познание» – между студентами 1, 6 и 3 курсов ($p < 0,01$); в сфере «Счастливая семейная жизнь» – между студентами 1, 3 и 6 курсов ($p < 0,01$).

Выводы

Выявляя особенности ценностно-смысловых ориентаций студентов, определяющих пространство их самореализации, можно отметить, что для студентов 1 курса самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Наличие верных друзей» и «Здоровье»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступно «Познание», «Наличие хороших и верных друзей» и «Активная, деятельная жизнь»; наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь». Самый высокий показатель рассогласования и дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере наблюдается в области «Счастливая семейная жизнь». Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сфере «Уверенность в себе».

Для студентов 3 курса самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей» и «Здоровье»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступно «Познание», «Наличие хороших

и верных друзей», «Активная, деятельная жизнь» и «Уверенность в себе»; наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь» и сфера «Счастливая семейная жизнь». Внутренний конфликт ярко выражен в сфере «Счастливая семейная жизнь». Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сферах «Уверенность в себе» и «Наличие хороших и верных друзей».

Для студентов 6 курса самыми важными и значимыми являются «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Любовь»; наименее ценным – «Красота природы и искусства». Более всего доступны сферы «Активная, деятельная жизнь», «Познание», «Наличие хороших и верных друзей», наименее доступным является «Материально-обеспеченная жизнь». Внутренний конфликт ярко выражен в сферах «Здоровье» и «Счастливая семейная жизнь» и отсутствует в сфере «Активная, деятельная жизнь». Внутренняя идентичность, интегрированность и гармония более всего выражена в сферах «Интересная работа» и «Наличие хороших и верных друзей».

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Самый высокий уровень внутреннего вакуума у студентов 1, 3 и 6 курса наблюдается в сферах «Активная, деятельная жизнь» и «Красота природы и искусства»; у 3 курса дополнительно в сферах «Познание» и «Творчество». В остальных сферах уровень внутреннего вакуума средний и низкий у студентов всех трех курсов. Отсутствие внутреннего вакуума наблюдается у 6 курса в сфере «Счастливая семейная жизнь».

2. Самый высокий уровень внутреннего конфликта у студентов 1, 3 и 6 курса выражен в сфере «Счастливая семейная жизнь»; у 3 курса – дополнительно в сфере «Любовь», у 6 курса – в сфере «Здоровье». В остальных сферах уровень внутреннего конфликта средний и низкий у студентов всех трех курсов. Отсутствие внутреннего конфликта наблюдается у студентов 3 курса в сфере «Красота природы и искусства» и у студентов 6 курса в сфере «Активная, деятельная жизнь».

3. Высокий показатель нейтральной зоны, где потребности желаемого и возможности его удовлетворения в основном совпадают, представляют у студентов 1, 3 и 6 курса – сферы «Наличие хороших и верных друзей», у 1 курса дополнительно – «Здоровье» и «Свобода как независимость в поступках и действиях», у 3 и 6 курса – «Интересная работа» и у 3 курса – «Уверенность в себе».

4. В мотивационно-личностной сфере нейтральная зона доминирует у студентов 1 и 6 курса в 11 показателях из 12, у 3 курса – в 10 показателях из 12. Самыми важными и значимыми ценностями, составляющими ядро мотивационно-личностной сферы для студентов 1, 3 и 6 курса, являются

«Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Здоровье» и «Наличие хороших и верных друзей».

Библиографический список

1. Алишев Б.С. О психологической сущности ценностей // Психология человека в современном мире. Т. 1: Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути: Материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (15–16 окт. 2009 г.). М., 2009. С. 7–14.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. СПб., 2013.
3. Галкина Г.А., Грибкова Е.И. Анализ ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения // Совр. проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 432–438.
4. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. СПб., 2011.
5. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в транспективный анализ). Томск, 2005.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
7. Львова С.В., Унру О.В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 59–64.
8. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991.
9. Сидоров Д.Г. Динамика ценностных ориентаций студентов в период обучения // Приволжский научный журнал. 2013. № 1. С. 150–153.
10. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000.
11. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусств. 2012. № 19 (1). С. 82–97.
12. Korosteleva T.V. Economic activity and «monetary» behaviour of students // Science, Technology and Higher Education: Materials of the international research and practice conference. 2012. December 11–12. Vol. II. Westwood Canada, 2012. P. 295–298.
13. Rokeach M. The nature of human values. NY, 1997.
14. Ryan M.R., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being // American Psychologist. 2000. № 50. P. 68–78.

И.П. Баранова

Профессиональный рекрутинг для образовательной среды высшей школы: возможности и ограничения

В статье акцентируется внимание на необходимости профессионального подбора кадров с помощью современных рекрутинговых технологий для образовательной среды. В современных условиях ключевую роль в любой организации и соответственно в вузах играет человеческий фактор: эффективное управление человеческими ресурсами обуславливает рыночную устойчивость и конкурентоспособность организации, успешность ее функционирования, перспективы стратегического развития.

Ключевые слова: высшее образование, подбор персонала, рекрутинг, интервью, ассессмент, человеческий фактор, кадровый потенциал, профпригодность, социальная адаптация, компетентность.

В системе высшего образования ценность человеческого фактора возрастает в связи с высоким духовным, интеллектуальным, творческим потенциалом основного состава работников – преподавателей.

В 1990-х гг. кадровому потенциалу вузов был нанесен большой урон в результате массового оттока молодых и перспективных специалистов в другие сферы, общего старения профессорско-преподавательского состава, распада многих научных школ и резкого падения престижа работника вуза. В ситуации кадрового кризиса высшей школы особую роль приобретает разработка системы управления персоналом и системы управления дисциплинарными позициями, эти системы должны

быть ориентированы на максимально эффективное использование трудового потенциала сотрудников. Это предполагает актуализацию новых ресурсов управления, мотивации профессиональной деятельности сотрудников.

Поиск и отбор персонала является основой кадровой политики и одним из ключевых элементов системы управления персоналом, тесно увязанным практически со всеми направлениями работы и эффективного функционирования современной организации [2]. Соответственно, современный вуз также нуждается в современных рекрутинговых технологиях.

Российская высшая школа уже второе десятилетие живет в условиях непрерывающегося реформирования. Меняются содержание образования, методы и формы, приходят новые технологии, преобразуются схемы финансирования.

Таким образом, поиск сотрудников для высшего учебного заведения имеет свою специфику с точки зрения действенности различных методов. Наибольшую же проблему на данный момент составляет организация эффективной системы подбора специалистов. И на первый план выходит ключевая проблема – в образовательных учреждениях некому организовывать процесс подбора персонала. Зачастую все сводится к изучению трудовой книжки и беседе с кандидатом.

Для конкурентоспособности вуза важно не только его всецелое и четкое соответствие современным условиям и потребностям общества, но и качество труда одного из непосредственных участников образовательного процесса – преподавателя. Одним из приоритетных направлений обеспечения конкурентоспособности отечественной системы образования выступает подбор и развитие вузовского персонала. Н.В. Громовой выделены причины, обусловившие необходимость развития персонала образовательных организаций высшего профессионального образования [3].

Профессиональная пригодность – это вероятностная характеристика, отражающая возможности человека по выполнению какой-либо профессиональной деятельности. Оценивая профпригодность, сотрудники современной кадровой службы зачастую ориентируются на поиск лиц с высоким уровнем развития личностных качеств, наиболее важных для достижения успеха в обучении и выполнении профессиональной деятельности (подход к максимуму).

Грамотное построение профиля и оценка сотрудника в соответствии с ним помогут нам снизить риск возникновения проблемной ситуации. Это дает возможность четко соотносить подбор людей со

стратегическими задачами, постоянно совершенствовать процессы подбора и развития персонала

Процедуры отбора и подбора персонала являются частями единого процесса – найма персонала в вуз (рис. 1). Прием персонала на работу в вуз представляет собой ряд действий, предпринимаемых организацией для привлечения и отбора кандидатов, обладающих качествами, необходимыми для достижения стратегических целей. Подбор (набор) персонала представляет собой совокупность мер, предпринимаемых вузом для установления контакта и привлечения кандидатов на вакантные места.

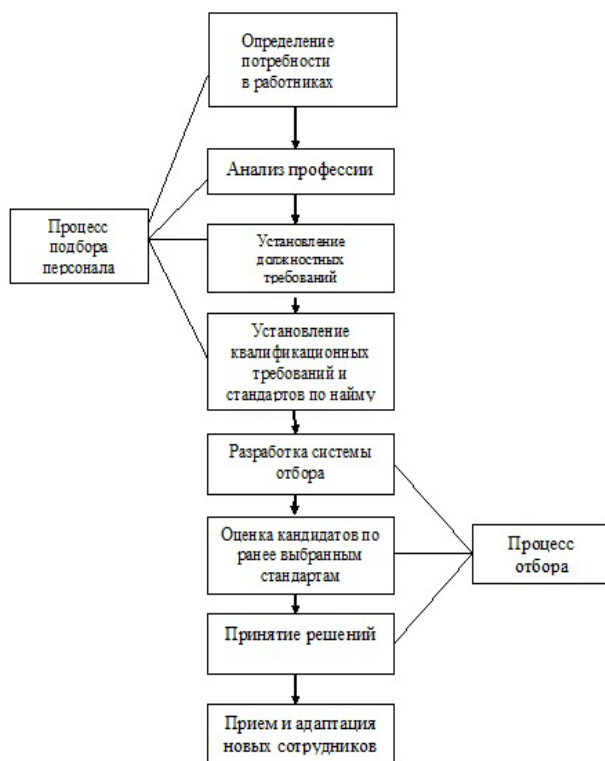


Рис. 1. Взаимосвязь и логическая последовательность найма на работу в вуз

Отбор кандидатов на вакантные места в вуз может осуществляться по внешним каналам (вне вуза) и внутренним (на основе внутреннего передвижения персонала). Это предполагает разработку и реализацию разных программ отбора персонала. При этом оценка кандидатов на вакантное место является одним из этапов отбора. Структуру источников найма в вузы можно представить следующим образом: 29% – рекомендации друзей и знакомых, 32% – по объявлению в СМИ, 7% – профессиональная подготовка персонала (внутренний резерв), 1% – из высших учебных заведений (аспиранты), 29% – из других высших учебных заведений (профессорско-преподавательский состав). Можно констатировать тот факт, что преимущественное количество нанимаемого персонала приходят из внешней среды, поэтому на определенный вуз одновременно накладывается характерный отпечаток различных корпоративных правил и соответственно привносятся абсолютно различные, а иногда и противоречивые представления о дисциплинарных аспектах вуза.

Безусловно, чтобы избежать дальнейших проблем с построением и поддержанием дисциплинарной позиции как конкурентного фактора в высшей школе, важно повышать показатели профессиональной подготовки персонала или внутреннего резерва.

На этапе отбора профессорско-преподавательского состава в высшее учебное заведение используются различные методы: обращение в центр оценки персонала (1%), деловая игра (1%), анкетирование (2%), испытательный срок (7%), в большей степени используется метод собеседования (89%). Именно этот метод часто является преимущественно эффективным, т.к. преследует несколько целей, кроме знакомства и визуальной оценки соискателя; руководитель отдела подбора персонала вуза (либо руководитель факультета, кафедры и т.д.) хочет узнать и оценить, насколько коммуникабелен будущий сотрудник, сможет ли он выполнять несколько функций, сможет ли работать в коллективе и со студентами, насколько велико желание совершенствоваться.

Современная технология собеседования предполагает структурированный сбор информации (CARE) – структурированный процесс принятия решения. Данная технология применяется для определения уровня развития следующих компетенций профессорско-преподавательского состава вуза: развитие; работа индивидуально и во взаимодействии с коллегами; компетенции, связанные с мотивацией.

Для получения максимально полной и достоверной информации и определения соответствия кандидата должности, помимо прямых

вопросов, можно использовать CASE-вопросы и проективные вопросы. CASE-вопросы основаны на построении определенных ситуаций и предложения интервьюируемому описать модель своего поведения или решения данной ситуации. При предъявлении вопроса претенденту выстраивается ситуация (задача), в которой два интереса (мотива) будут вступать в открытый конфликт, и предложить кандидату найти решение. CASES дают возможность всесторонне оценить как навыки, так и индивидуально-личностные особенности, ценности и модели поведения.

Следующий способ получения информации о профессиональных и личностных данных претендентов – испытания. Испытания должны показать, сколь эффективно кандидат сможет выполнять конкретную практическую работу. Испытания могут быть направлены на оценку профессиональных и психологических характеристик. Традиционно для испытания используются тестовые методики, деловые игры и тренинги. Например, для профессорско-преподавательского состава – разработка плана лекционного или семинарского занятия. Деятельность претендента оценивается опытными экспертами.

Последним, окончательным этапом процедуры приема можно считать социальную адаптацию преподавателя. Сфера профессиональной деятельности выступает существенным условием социально-психологической адаптации работника. В условиях сферы услуг частое изменение требований окружающей среды повышает уровень фрустрированности и снижает уровень адаптированности поведения работников [4].

Вся информация, полученная о претенденте в ходе указанных способов, сводится в единую схему после проведения экспертизы, по результатам которой принимается решение о приеме на работу в вуз.

В современной действительности актуально обратиться в профессиональный ассессмент-центр. Основной целью центра оценки при отборе персонала является отбор наиболее «подходящего» работника, в нашем случае – преподавателя высшей школы.

На сегодняшний день привлечение внешнего ассесмента в вузы еще не распространено, но элементы включения ассесмента внутреннего в ряде российских вузов уже используется, так, например, данную инновацию применяют в МФПУ «Синергия» на «входе» и при кадровых перестановках персонала.

Использование всех указанных мероприятий позволит принять на работу сотрудников с высокими ключевыми компетенциями и компетентностями, тем самым повысить конкурентоспособность вуза.

Библиографический список

1. Баранова И.П. Развитие системы управления дисциплинарными отношениями в современной образовательной среде с применением компетентностного подхода. М., 2014.
2. Баранова И.П. Образование в эпоху HumanAge. Аналитический обзор рекрутинга в России // Кадровый менеджмент. 2013. № 1.
3. Громова Н.В. Развитие персонала – приоритетное направление повышения конкурентоспособности российских вузов // Современная конкуренция. 2014. № 2.
4. Нестерова О.В. Особенности социально-психологической адаптации персонала в организациях различной сферы деятельности // Сб. тезисов докладов Пятого Международного научного конгресса «Роль бизнеса в трансформации российского общества – 2010». М., 2010.

О.В. Свинобой

Личностные предпосылки возникновения конфликтов у руководителей органов внутренних дел

В статье рассматриваются проблемы влияния личностных качеств руководителей органов внутренних дел на эффективность их деятельности и разрешение конфликтных ситуаций в служебном коллективе. Отмечается целесообразность повышения их конфликтологической культуры в условиях контекстного обучения.

Ключевые слова: личностные качества руководителей органов внутренних дел, конфликтологическая культура, контекстное обучение.

Эффективное выполнение руководителями органов внутренних дел профессиональных функций, решение стоящих перед ними задач и в этой связи – престиж полиции, – зависят от уровня их компетентности в сфере оперативно-служебной деятельности, отвечающей запросам и требованиям личности, общества и государства. Однако в подготовке

и повышении квалификации руководящих кадров для системы Министерства внутренних дел (МВД) существует ряд серьезных проблем.

В аналитическом обзоре Департамента кадрового обеспечения МВД России, подготовленном в середине 2010 г., отмечались, в частности, неадекватный стиль руководства начальников ОВД, большое количество конфликтных ситуаций в служебных коллективах, низкий уровень культуры руководителей [16]. В тот же период у более 1900 руководителей обнаружены признаки психопатии, причем, по мнению независимых экспертов, эти цифры намного занижены [11].

В статье «Руководители МВД кричат на подчиненных и заставляют их нарушать закон», опубликованной в газете «Труд» 18 мая 2010 г., ее автор пишет что милицмейские начальники «своеобразно» мотивируют своих подчиненных на хорошую работу. «На пятиминутках у таких начальников только и слышно: “Плохо, плохо, плохо! Не умеете работать! Не умеете раскрывать!”. Это не дает сотрудникам почувствовать уверенность в своих силах, свою нужность в подразделении. И они начинают работать спустя рукава, зная, что в любом случае их работу оценят как плохую. Начальники зачастую не являются и адекватным примером для молодых» [9].

В рамках переименования в 2011 г. милиции в полицию проведена внеочередная аттестация сотрудников системы МВД. Повысились требования к уровню психологического отбора кандидатов на руководящую должность, организована целенаправленная работа с сотрудниками, включенными в кадровый резерв. Однако отмеченные выше проблемы, в частности, конфликтность в служебных коллективах, остаются.

В психологической науке проведено достаточно большое число исследований, посвященных личности руководителя. Одно из них принадлежит американскому психологу М. Шоу, который предложил классифицировать личностные качества менеджера по трем группам характеристик:

- биографические характеристики, включающие в себя возраст, пол, социальный статус и образование;
- способности (в том числе управленческие), т.е. некоторые свойства и качества личности, позволяющие успешно осуществлять определенные виды деятельности;
- черты личности (личностные качества), влияющие на эффективность управления [18].

М. Шоу выделил наиболее существенные личностные качества руководителя: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная

уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность, независимость, общительность и др. [Там же].

С учетом вышесказанного мы провели психологическое исследование уровней развития личностных качеств руководителей ОВД – эмоциональной уравновешенности, психической устойчивости в межличностных отношениях, конфликтности, оказывающих влияние на эффективность их управленческой деятельности. Кроме того, определялись манера и способ поведения руководителя в процессе подготовки и реализации управленческих решений, стиль руководства. Мы исходили из того, что эти качества непосредственно влияют на стрессовую нагрузку подчиненных, психологический климат в служебном коллективе, характеризуют уровень развития конфликтологической культуры личности руководителя ОВД.

Исследование проводилось в период с апреля по июнь 2014 г. на базе Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России. В качестве испытуемых выступили 73 руководителя ОВД разных возрастных категорий (таблица 1).

Использованы следующие диагностические методики: опросник «Самооценка психической устойчивости в межличностных отношениях» (М.В. Секач, В.Ф. Перевалов, Л.Г. Лаптев), диагностика ролевого конфликта в деятельности руководителя (С.И. Ерина), тест «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томас) и опросник «Оценка служебно-рационалистического стиля руководства» (М. Вебер).

Таблица 1

**Сведения о сотрудниках ОВД, занимающих должности
руководящего состава**

Параметры		Мужчины	Женщины
Количество испытуемых		45	28
Возраст	от 20 до 25 лет	0	0
	от 25 до 30 лет	2	1
	от 30 до 35 лет	4	4
	от 35 до 40 лет	15	8
	от 40 до 45 лет	18	11
	от 45 лет и более	6	4

Опросник по самооценке психической устойчивости был выбран потому, что она влияет на уровень профессиональной состоятельности руководителя. Под психической устойчивостью понимают сохранение продуктивного функционирования психики в кратковременной или длительной напряженной ситуации [7]. Такая устойчивость обеспечи-

вается равновесием психических процессов, состояний и свойств личности, такой организацией ее внутреннего мира, при которой в трудной ситуации доминирующими оказываются высшие чувства и мотивы, положительные черты характера.

Психическая неустойчивость проявляется в неадекватных целях изменениях внутренней жизни, доминировании негативных эмоций, податливости внешним воздействиям, ослаблении самоконтроля. Более подвержены отрицательному влиянию сложных ситуаций люди со слабым типом нервной системы.

Высокий уровень психической устойчивости присущ 11 руководителям (15% от общего числа опрошенных), *стабильный* – 34 (47%), *удовлетворительный* – 7 (23%), *недостаточный* – 11 руководителям (15% от общего числа опрошенных). По всем уровням показатели руководителей-мужчин и руководителей-женщин примерно одинаковы (таблица 2).

Таблица 2

Результаты определения уровня психической устойчивости руководителей ОВД

Уровень психической устойчивости	Мужчины	Женщины	Итоговый показатель
Высокий	8 (18%)	3 (11%)	11 (15%)
Стабильный	20 (44%)	14 (50%)	34 (47%)
Удовлетворительный	11 (24%)	6 (21%)	17 (23%)
Недостаточный	6 (14%)	5 (18%)	11 (15%)
Итого:	45 (100%)	28 (100%)	73 (100%)

По мнению авторов данной методики (М.В. Секач, В.Ф. Перевалов, Л.Г. Лаптев), руководитель с высоким уровнем психической устойчивости способен выполнять управленческие функции в любых реальных условиях без существенного психического и физического напряжения. Стабильный уровень позволяет осуществлять управленческие функции успешно и без негативных последствий для своего психического здоровья.

При удовлетворительном уровне психической устойчивости руководитель добивается положительных результатов в управленческой деятельности, лишь постоянно мобилизуя весь свой творческий потенциал. Можно предположить, что такой руководитель не может долго работать в постоянном напряжении, в определенный момент сложные ситуации окажут на него отрицательное воздействие, что приведет к

потере самоконтроля, неуправляемости, эмоциональной возбудимости, агрессивности, создаст предпосылки возникновения конфликтов.

Что касается руководителей с недостаточным уровнем психической устойчивости, то им трудно эффективно выполнять управленческие функции. У таких руководителей преобладают негативные эмоции, они подвержены внешним воздействиям, ослаблен самоконтроль. Сложные ситуации оказывают на них отрицательное влияние: приводят к потере самоконтроля, дезорганизации поведения, эмоциональной возбудимости, агрессивности, создают предпосылки возникновения конфликтов [10].

Как утверждает известный французский бизнесмен Мишель Фадуль, «Если руководитель показывает подчиненным, что он раздражен и не может контролировать свои эмоции, значит, ему надо заняться чем-нибудь другим, а не работой с людьми» [2]. Но нужно подчеркнуть, что недостаточный уровень психической устойчивости не говорит о «неустойчивой психике». Это лишь показатель психической и профессиональной состоятельности руководителя.

Обобщая результаты анализа первого опросника, можно сказать, что психическая устойчивость более половины испытуемых из числа руководителей ОВД (63%, 46 человек из 73) находится на высоком и приемлемом стабильном уровнях, они успешно выполняют свои профессиональные функции. 17 человек (23%) в этом отношении достаточно проблемны, а 11 (15%) – испытывают большие затруднения в управлении коллективом.

Руководитель выполняет определенную социально-профессиональную роль, имеет конкретные права, обязанности, ограничения, запреты. Часто он вынужден находить решения в ситуациях, когда вышестоящее начальство и подчиненные одновременно предъявляют к нему несовместимые требования и ожидания. Если руководитель не может их оправдать, не снижая качество выполнения своих обязанностей, это приводит к тому, что окружающие считают его некомпетентным, создает предпосылки для возникновения ролевого конфликта. Поэтому успешность работы руководителя связана с умением разрешать описанный ролевой конфликт.

По мнению С.И. Ериной, ролевой конфликт следует рассматривать как состояние психологического конфликта, развивающегося у индивида в ходе выполнения социальной роли в условиях противоречивых или частично несовместимых требований, ожиданий к ролевому исполнителю. Автор выделяет три группы лиц по степени выраженности ролевого конфликта: с высоким, средним и низким уровнем [8]. Высокий

уровень приводит не только к более низкой удовлетворенности сотрудников своей работой, снижению производительности труда и к повышению текучести кадров.

В теории организаций проблематика ролевого конфликта рассматривалась, в частности, Ч. Барнардом, который выявил феномен так называемого «паралича воли». Автор считает, что неудачи многих руководителей зачастую вызваны не их технической некомпетентностью, а своего рода «параличом действия» – в стрессовой ситуации руководитель утрачивает способность принимать решения, совершать активные действия. Все это является результатом конфликтов, обусловленных сложностью и противоречивостью различных кодексов, т.е. комплексов моральных, юридических, технических, профессиональных и организационных норм, регламентирующих деятельность организации, а также реакций на противоположные кодексы. Руководитель является носителем целого ряда разнонаправленных требований (моральных кодексов), обусловленных его включением одновременно в несколько социальных групп и принадлежностью к нескольким социальным ролям, что и вызывает у него ролевой внутриличностный конфликт [16].

Результаты проведенной нами диагностики ролевого конфликта в деятельности руководителя по методике С.И. Ериной с прежним составом испытуемых представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики ролевого конфликта в деятельности руководителей ОВД

Уровень выраженности ролевого конфликта	Мужчины	Женщины	Итоговый показатель
Высокий	7 (16%)	5 (18%)	12 (16%)
Средний	27 (60%)	14 (50%)	41 (56%)
Низкий	11 (24%)	9 (32%)	20 (28%)
Итого:	45 (100%)	28 (100%)	73 (100%)

Обращает на себя внимание цифра в 16% (12 чел.) от общего числа испытуемых (73 руководителя ОВД) с высоким уровнем выраженности ролевого конфликта, при этом женщин на 2% больше, чем мужчин. Руководителей со средним уровнем конфликтности оказалось 54%; здесь мужчин на 10% больше, чем женщин. Общее число испытуемых с низким уровнем выраженности ролевого конфликта составило 28% от

всей выборки, при этом процент женщин почти в полтора раза выше, чем мужчин (таблица 3).

Нужно иметь в виду, что при выполнении своих должностных обязанностей у руководителей с высоким уровнем выраженности ролевого конфликта постоянно преобладают отрицательные эмоции, вспыльчивость, раздражительность, агрессивность, происходит потеря самоконтроля, поэтому в служебном коллективе создается неблагоприятный психологический климат, возникают конфликтные ситуации.

Определить стратегии урегулирования конфликтов руководителями ОВД позволяет тест К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации». Для описания типов поведения людей в таких ситуациях автор теста использует двумерную модель урегулирования конфликтов, основополагающими факторами в которой являются кооперация, связанная со вниманием человека к интересам других людей, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов [1].

К. Томас выделяет 5 основных стратегий поведения в конфликте:

- соперничество (конкуренция); характеризуется стремлением человека добиваться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- уступка или приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека;
- компромисс – человек стремится урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого;
- избегание, для которого характерно отсутствие как стремления к кооперации, так и отсутствие к достижению собственных целей;
- сотрудничество, позволяющее находить возможности удовлетворить интересы обеих сторон в ходе открытого обсуждения [1].

По мнению К. Томаса, только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. Многие специалисты убеждены, что оптимальной стратегией в конфликте считается такая, когда применяются все пять тактик поведения, в зависимости от степени и характера конфликта.

В ответах испытуемых достаточно равномерно представлены все стратегии, хотя стратегии соперничества и избегания – несколько в меньшей мере. Стратегия сотрудничества присуща только 16 чел. (22% от общего числа испытуемых); мужчины и женщины здесь представлены в равной мере (по 22%). Данная стратегия наиболее оптимальна и способствует совместному анализу возникающих ситуаций, выработке согласованных эффективных решений и несению ответственности за их исполнение (таблица 4).

Стратегии соперничества придерживаются 12 руководителей, что составляет 16% от общего числа опрошенных сотрудников, из них 8 мужчин (18% от общего числа мужчин) и 4 женщины (14% от общего числа женщин). Они стремятся настоять на своем, открыто борются за свои интересы, занимают жесткую позицию непримиримого антагонизма в случае сопротивления. Для такой стратегии характерно применение власти, принуждения, давления, использование служебной зависимости партнера. Исход конфликта воспринимается только в терминах победы или поражения.

Таблица 4

Стратегии поведения руководителей ОВД в конфликтной ситуации

Стратегия поведения	Мужчины	Женщины	Итоговый показатель
Соперничество	8 (18%)	4 (14%)	12 (16%)
Приспособление	9 (20%)	6 (21%)	15 (21%)
Компромисс	10 (22%)	7 (25%)	17 (23%)
Избегание	8 (18%)	5 (18%)	13 (18%)
Сотрудничество	10 (22%)	6 (22%)	16 (22%)
Итого:	45 (100%)	28 (100%)	73 (100%)

Манеру и способ поведения руководителя в процессе подготовки и реализации решений, его управленческую ориентацию и образец поведения определяют стиль управления конкретного руководителя. Известны три наиболее часто встречающихся стиля руководства: авторитарный, демократический и либеральный [12]. Считается, что стиль управления эффективного руководителя должен отличаться гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом. Поэтому некоторые авторы выделяют еще один стиль управления – ситуативный, при котором есть возможность учитывать уровень психологического развития подчиненных и коллектива с учетом особенностей их интеллектуальной деятельности [14].

Для определения стиля руководства испытуемых мы использовали опросник М. Вебера «Оценка служебно-рационалистического стиля руководства» [16]. Формально-бюрократический стиль – один из типичных стилей руководства, характеризующий, согласно автору, «рациональные» организации (таблица 5).

Таблица 5

**Результаты диагностики управленческих ориентаций
руководителей ОВД**

Уровень развития служебно- рационалистического стиля руководства	Мужчины	Женщины	Итоговый показатель
Высокий	9 (20%)	6 (22%)	15 (21%)
Средний	29 (64%)	18 (64%)	47 (64%)
Низкий	7 (16%)	4 (14%)	11 (15%)
Итого	45 (100%)	28 (100%)	73 (100%)

Для 58 опрошенных руководителей ОВД (79% из общего числа) характерны средний и низкий уровни служебно-рационалистического стиля руководства. В своих управленческих ориентациях они проявляют внимание к личности сотрудников, стремятся учитывать их интересы, потребности, особенности. При приеме на работу новых сотрудников учитывают не только «умелые руки» или «умную голову», но и человека, с его характером, привычками, судьбой. Для них наиболее приемлемы демократический или ситуативный стили руководства, способствующие принятию взвешенных решений, удовлетворенности сотрудников своей службой, эти руководители создают благоприятный психологический климат в служебном коллективе. Они обладают высокими интеллектуальными, организаторскими, психологически-коммуникативными способностями [12].

Руководителей с высоким уровнем служебно-рационалистического стиля руководства оказалось 15 чел., что составляет 21% от общего числа опрошенных сотрудников, из них: 9 мужчин (20% от общего числа мужчин) и 6 женщин (22% от общего числа женщин). Управленческие ориентации таких руководителей обычно направлены либо на выполнение задач подчиненными под постоянным жестким контролем и угрозой наказания, либо на достижение собственных целей при отсутствии стремления к достижению общего результата и контроля за работой подчиненных. В обоих случаях отсутствует интерес к сотруднику как к личности. Для таких руководителей обычно присущи авторитарный или либеральный стили руководства, которые создают повышенную стрессовую нагрузку и вредны для психического и физического здоровья сотрудников. У них пропадает стремление к сотрудничеству, нет стимула добросовестно трудиться, возможны скрытые и явные конфликты в служебных коллективах.

К подобным выводам приходит в своем исследовании Д.А. Волохов, отмечая, что авторитарный стиль руководства, присущий традиционной системе управления органами внутренних дел, подавляет социальную активность личности, регламентация и формализм в оценке деятельности руководителя и сотрудников ОВД ведут к снижению мотивации достижения в работе. Руководитель ориентируется на среднестатистического сотрудника, без учета личностных качеств, способностей и умения подчиненных [6]. Авторитарный стиль управления целесообразен и оправдан лишь в критических ситуациях (аварии, боевые военные действия и т.п.).

По результатам исследования перечислим личностные качества и способы поведения руководителя ОВД в процессе подготовки и реализации управленческих решений, а также стили руководства, отрицательно влияющие на эффективность управленческой деятельности, создающие повышенную стрессовую нагрузку на подчиненных, неблагоприятный психологический климат в служебном коллективе и в целом характеризующие низкий уровень развития конфликтологической культуры личности, а именно:

- недостаточная психическая устойчивость в межличностных отношениях (15% от общего числа опрошенных сотрудников);
- высокий уровень выраженности ролевого конфликта (16% от общего числа опрошенных сотрудников);
- соперничество (конкуренция) или административный тип регулирования конфликтов (16% от общего числа опрошенных сотрудников);
- высокий уровень служебно-рационалистического стиля руководства – авторитарный или либеральный (21% от общего числа опрошенных сотрудников).

Сотрудникам ОВД, занимающим руководящие должности, необходимо повышать свою конфликтологическую подготовку, высшем уровнем которой, как показано О.И. Щербаковой, является конфликтологическая культура, включающая в себя уровни конфликтологической грамотности и конфликтологической компетентности [15]. Высокий уровень развития конфликтологической культуры повышает качество общения людей, способность прогнозировать, предотвращать и разрешать конфликты [5].

В то же время низкий уровень развития конфликтологической культуры личности человека проявляется в отсутствии у него достаточных психолого-педагогических знаний, позволяющих оперативно и грамотно предвидеть, анализировать и разрешать возникающие конфликтные ситуации.

Формирование конфликтологической культуры руководителей ОВД в системе повышения квалификации МВД может эффективно осуществляться, на наш взгляд, при использовании форм, методов и условий контекстного обучения: учебно-тренинговых курсов, ролевых и деловых игр, семинаров-дискуссий, блочно-модульных разработок, проблемных, дистанционных занятий с моделированием ситуаций оперативно-служебной деятельности [3; 4]. Моделирование с их помощью предметно-технологического и социального-профессионального содержания профессиональной деятельности руководителей обеспечивает овладение умениями и навыками эффективного межличностного взаимодействия, развитие навыков предвидения, анализа и разрешения конфликтных ситуаций.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб., 2009.
2. Афоризмы по авторам: Мишель Фадуль // SlovoNeVorobei.Ru. Афоризмы, цитаты, высказывания, мысли, фразы. URL: http://slovonevorobei.ru/aforizm/aforizm_945_1.shtml (дата обращения: 09.12.2014).
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М., 2004.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.
5. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. М., 2010.
6. Волохов Д.А. О психологических аспектах формирования личности руководителя органов внутренних дел. URL: <http://ref.rushkolnik.ru/v28872/> (дата обращения: 23.03.2015).
7. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. М., 2005.
8. Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя. Ярославль, 2000.
9. Корчмарек Н. Руководители МВД кричат на подчиненных и заставляют их нарушать закон // Труд. 2010. 18 мая.
10. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. Казань, 2012.
11. Ольшанский А. Вот так кадры. МВД насчитало в своих рядах тысячи неадекватных сотрудников // Новые известия. 2010. 19 мая.
12. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2005.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.

14. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности. М., 2000.
15. Щербакова О.И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии // Проблемы современного образования. 2010. № 2.
16. Щербина В. В., Фадеева М. Л. Честер Барнард. Ридер по курсу «Теория и социология организаций». М., 2000.
17. Письмо Департамента кадрового обеспечения МВД России от 12 мая 2010 г. № 21/8/4278.
18. Shaw M. Group dynamics: the psychology of small group behavior. 2nd ed. NY, 1981.

М.Б. Позина

Почему студент не понимает, что «он не понимает», или Стратегии обучения продуктивному чтению

Учить понимать тексты также необходимо, как и учить решению любых других мыслительных задач. Очень часто текст, который у студента не вызывает вопросов и кажется понятным, в действительности им не понят. Задача педагога – научить студента улавливать разницу между «чувством понимания» и действительным пониманием прочитанного.

Ключевые слова: чтение, понимание прочитанного, диагностика понимания прочитанного, теория текста, самооценочное мышление, стратегии чтения.

В начале XX в. известный итальянский педагог Дж. Райнери в труде «Основные принципы методики» писал, что всякое преподавание, сообщаемое надлежащим образом, должно иметь три цели: понимание, усвоение, применение [5]. Этот дидактический принцип делает процесс обучения стратегически осмысленным, последовательным и убедительным.

Современная модель процесса обучения включает три стадии.

Стадия предобучения, которая предполагает определение краткосрочных и долгосрочных целей обучения, выявление готовности учащихся к обучению, выбор обучающих стратегий и, самое главное, определение процедур, с помощью которых будет осуществляться мониторинг изменения достижений студентов.

На стадии обучения применяются выбранные стратегии.

Стадия постобучения призвана оценить эффективность преподавания, зафиксировать результаты обучения при помощи соответствующей методики и скорректировать обучающие процедуры [2].

Подчеркнем, что на стадиях предобучения и постобучения важно иметь объективный диагностический инструментарий, позволяющий выявлять начальный уровень развития умений студента и динамику его учебных достижений.

Методика многоактного чтения и оценивания, разработанная профессором И.Ф. Неволиным на кафедре психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, является универсальным диагностическим средством для выявления способности студента к обучению в университете. Она относится к разряду тестовых процедур, измеряющих когнитивные способности личности континуально, тем самым принципиально отличаясь от всех других тестов на IQ.

Методика. Испытуемые (учебная группа около 30 чел.) получают незнакомые (одинаковые) тексты. Экспериментатор ставит задачу: прочитать текст, понять содержание, как можно лучше осмыслить его и запомнить, постараться выделить ключевые моменты прочитанного и письменно изложить содержание. Сложность текста примерно на уровне восьмого класса. Длина текста – около 250 слов.

Первый этап. По команде «Начали» испытуемые переворачивают текст и начинают его читать. Время чтения ограничено, соответственно, темп чтения определен. По команде «Закончили» испытуемые прерывают чтение и переворачивают текст. Задача испытуемого – написать изложение прочитанного. Время письма не ограничено. В конце работы испытуемый должен оценить уровень освоения текста, т.е. предположить, какое количество информации (в процентах) ему удалось извлечь.

Второй этап. Испытуемым вновь предъявляется тот же текст. Задача испытуемого – сравнить содержание первичного и вторичного текстов, обратить внимание на допущенные ошибки, неточности или пропуски информации. Не разрешается в процессе чтения что-либо записывать или исправлять. Важно помнить о задаче, которую поставил экспериментатор перед началом тестирования.

По истечении времени чтения испытуемые вновь пишут изложение. Если что-то было изложено с ошибками (фактологическими, смысловыми и пр.), то испытуемый, не исправляя текст предыдущего изложения, пишет об этом по-новому, более точно и полно. Как и в первом случае, в конце изложения испытуемый должен оценить уровень освоения текста

по результатам двух этапов чтения-изложения. Самооценка фиксируется в конце второго изложения (в процентах).

Третий этап является заключительным. Проверяется точность, полнота и теоретичность вторичного текста. Важно исправить все ранее допущенные ошибки и зафиксировать это в третьем изложении. Как и ранее, испытуемый оценивает степень понимания, усвоения текста, конечный результат познавательной деятельности.

Обработка результатов. В ходе анализа полученных изложений мы можем оценить способности испытуемых работать с текстом в режиме чтения. Аналогичная серия экспериментов проводится также и в режиме слухового восприятия информации. Объективные показатели – количество реально извлеченной информации – определяется на основе дитекст-метода семантического анализа текста¹ [7].

Полученные по каждому испытуемому реальные показатели работы с текстом сравниваются с субъективными данными (самооценками по трем этапам чтения-изложения) и анализируются.

На протяжении десятка лет в результате естественных экспериментов на практических занятиях были получены данные, свидетельствующие о том, как студенты понимают смысл прочитанной или услышанной информации.

Эти исследования имеют не только теоретическую направленность, но и осознанную практическую цель. Во-первых, получены данные, позволяющие углубленно оценить качественный состав студентов разных вузов, в частности, сравнить уровни развития универсальных учебных умений, проанализировать динамику изменения показателей в разные годы обучения, выявить внутригрупповые различия и внутригрупповые тенденции. Во-вторых, эксперимент выявил индивидуальные особенности когнитивных репрезентаций обучающихся и позволил экстраполировать полученные выводы на другие виды академической активности студентов [4]. В-третьих, анализ и самоанализ полученных результатов, осмысленных и осознанных самими студентами по окончании эксперимента, включает механизм «осознания непонимания», который является сутью проблемы научить себя учиться.

Результаты исследования. На графике представлены средние результаты студентов факультета психологии по двум диагностическим сериям – до обучения (нижний график) и после (верхний график) (рис. 1).

¹ Практика использования дитекст-метода на факультете журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова представлена в учебнике для вузов Г.В. Лазутиной «Основы творческой деятельности журналиста» [1].

После первой серии тестирования фиксируется начальный уровень умений, после которого (с интервалом в два месяца) проводится ретестирование параллельной формой теста. Для более компактной визуализации на графике результаты представлены в виде внутригрупповых средних. В первую группу входят те студенты, лучший результат которых не выше 10% усвоенной информации, внутригрупповое среднее в данном случае – ниже 10. Во вторую группу входят испытуемые с результатами от 11 до 20% усвоенной информации, в третью – от 21 до 30% и т.д. Самую сильную группу представляют те испытуемые, которые сумели хорошо понять текст: их коэффициенты извлечений информации более 70%.



Рис. 1

Эксперимент предваряет стадию предобучения. Затем следует этап обучения. Научиться читать – это значит понимать прочитанное, уметь обобщать и сравнивать материал, анализировать содержание, делать выводы. Высший уровень развития читательского умения предполагает развитую способность быстро ориентироваться в гигантском информационном потоке, умение выделять основные теоретические компоненты в тексте, составлять осознанные конспекты, в которых изложение материала подчинено правилам смысловой иерархии, и свободно владеть понятийным аппаратом учебного материала.

Обучение начинается со знакомства с теорией текста. Проводится серия обучающих занятий, цель которых состоит в том, чтобы развить у студентов навык работы с различной информацией. Они анализируют учебные, научно-популярные, газетные тексты. Учатся выполнять систему операций и макроопераций, таких как ориентировка, структу-

рирование, переструктурирование, свертывание текстовых элементов, сжатие целостного текста. На разнообразном текстовом материале учатся разграничивать теоретическую и фактологическую составляющую содержания. Выявляют ключевые компоненты внутри фактологической и теоретической информации, проводят семантическую иерархизацию, находят рефлексивные смысловые единицы, строят дитексы (диаграммы «текст–смысл») и др. Учатся аргументировать правильность своих решений. В ходе дискуссии оценивают различные варианты конспективных изложений той или иного текста, что значительно улучшает рефлексивные операции самооценки.

Наши исследования показали, что большинство студентов не владеют навыком чтения. У них не сформированы не только читательские стратегии, но и отсутствует элементарный опыт работы с книгой. Поэтому различия в умении перерабатывать информацию между студентами одной и той же группы, потока, факультета – гигантские. Эта тенденция наблюдается в каждой исследуемой группе в различные годы проведения исследования.

В настоящее время в отечественных науках (психологии, социологии, психосемиотике, философии, физиологии, педагогике) проблеме чтения, проблеме работы с текстом посвящено крайне мало исследований. Многим кажется, что и проблемы-то нет, и исследовать нечего. Среди этих многих – преподаватели вузов, и академики, и руководители министерства образования. Между тем, в США до сих пор остаются актуальными вопросы, касающиеся проблем качества и количества чтения, диагностики и норм работы с текстом. Проблемы подготовки исследовательских и преподавательских кадров в этой области поднимаются в президентских программах, в дебатах в Конгрессе, в выборных компаниях регионального и национального уровня. Четыре специальных журнала и одна всемирная научно-образовательная газета «Reading Today» регулярно освещают эти проблемы.

Смысловому чтению и пониманию нужно учить не только ребенка перед поступлением в школу, но и каждого школьника и студента. Только ставить разные и конкретные задачи на разных этапах обучения – от элементарного умения складывать буквы в слова до способности владеть необходимой степенью свободы в формулировке основных правил, законов, теорем.

Понимание текста, как и решение любой другой задачи, есть мышление. Следовательно, учить понимать тексты также необходимо, как и учить решению любых других мыслительных задач. Очень часто текст, который не вызывает вопросов и кажется испытуемому понятным, в

действительности им не понят. Задача педагога – научить студента улавливать разницу между «чувством понимания» и действительным пониманием прочитанного. Необходимо целенаправленно формировать вкус к умственной работе с книгой, учитывать индивидуальные особенности восприятия, памяти и мышления читателя, изменять стихийно сформированные, под влиянием случайных обстоятельств, неверные читательские установки.

Формирование умственных операций при работе с книгой способствует умственному развитию студента, развивает способности к рефлексии, корректирует самооценку результатов интеллектуального труда.

Эффективность обучающей программы проверяется на этапе постобучения. На верхнем графике (рис. 1) представлены средние данные тех же студентов после серии обучающих занятий.

Графики демонстрируют наибольший рост показателей у тех студентов, которые имеют низкие читательские умения в минимальной степени (1–3 группы). Налицо педагогический феномен – «слабые растут быстрее». Относительный прирост средних результатов у этих групп студентов наиболее очевиден. Находясь в зоне ближайшего развития, читательские умения этой группы студентов формируются под руководством «взрослого», что со всей очевидностью проявляется после первого обучающего этапа.

Будет ли дальнейший прирост результатов столь же эффективен – зависит от многих факторов. Наши исследования показали, что интеллектуальный рост у различных групп студентов происходит по-разному, он зависит от индивидуальных особенностей самого студента, его мотивации достижения успеха в учебе, стабильности эмоционально-волевой сферы, готовности совершенствовать общеучебные навыки, познавательного опыта и самооценочных конструкторов.

Другие результаты эксперимента. На протяжении ряда лет мы наблюдаем один и тот же феномен. Его суть: самооценки результатов труда у некоторых студентов завышены чрезмерно, а отношение к информации о своих низких (объективных) результатах – специфично. Дело не в том, что многие студенты склонны завышать показатели своих читательских умений. Как известно, самооценки бывают завышенные и заниженные. В нашем же случае речь идет о склонности завышать результаты чрезмерно. При этом отношение к реальному результату весьма специфично. У одних возникает иллюзия трансляции знания, фактически замещенного вымышленными смыслами. Другие студенты не видят неконгруэнтности транслированных смыслов объективному содержанию (дефицит информации). Каузальная атрибуция третьих – трансферно-отрицательная (на

языке формулы Харриса: «я – о'кэй, тест – не о'кэй»). Даже после разъяснения полученный результат внутренне не принимается, забывается, игнорируется. Мы условно назвали это явление «феномен когнитивного эгоизма».

Если условно разделить по медианной линии все показатели испытуемых на две группы: «сильные» и «слабые», – то в группе «слабых» студентов имеют «заниженную самооценку» около 1% испытуемых, а в группе «сильных» – около 10%. При этом эгоистичные показатели «слабых» составляют 70%, а в группе «сильных» – 30%.

В качестве иллюстрации приведена графическая свертка показателей работы с текстом 145 испытуемых, полученных в одной из экспериментальных серий. На свертке (рис. 2) указаны первый, 25, 50, 75, 100, 125 и 145-й (последний) результаты показателей работы с текстом. Первый, второй и третий столбцы демонстрируют этапы чтения-изложения и объективный прирост показателей работы с текстом каждого испытуемого. Четвертый столбец представляет когнитивную самооценку, т.е. субъективный показатель качества работы с текстом.

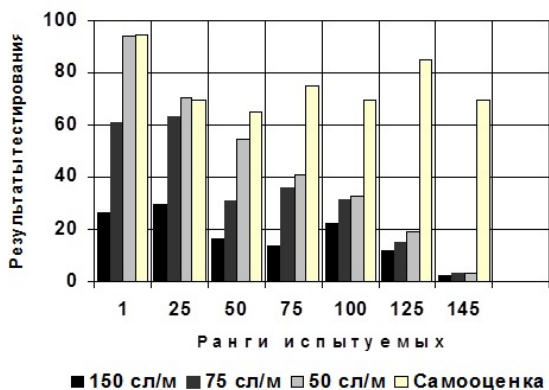


Рис. 2

Мы видим, что объективные показатели испытуемых снижаются, однако самооценка результатов работы у многих из них остается высокой. Для большинства из них (после 75 ранга) характерно неосознание непонимания смысла текста. Хотя они сумели понять и освоить лишь малосущественную часть фактологической составляющей информации текста, теоретическая же составляющая информации оказалась для них *недоступной*. При этом иллюзия освоения текста у таких студентов приводит к показателю самооценки, многократно превышающей реальный результат. Не

могут не поразить результаты 145-го испытуемого. Трехкратные усилия понять и запомнить смысловое содержание текста привели лишь к трехпроцентному его усвоению. При этом иллюзия понимания достигла 70%.

В каждой экспериментальной серии, в режиме чтения или при восприятии текста на слух, наблюдается один и тот же феномен: студент не понимает, что он «не понимает». Иллюзия освоения содержания приводит к тому, что информация плохо усваивается, не запоминается и плохо актуализируется.

Существует множество различных теорий обучения, в рамках которых исследователи, основываясь на знании того, как люди думают, учатся, развиваются, направляют и мотивируют свои поступки в процессе учебной деятельности, пытаются найти наиболее адекватный ответ на вопрос о природе учебных достижений. Так, известный американский профессор педагогической психологии Брюс Такман, основываясь на опыте многолетних исследований ведущих американских теоретиков, излагает методологические принципы и подходы к процессу обучения, сравнивает различные исследовательские стратегии с их очевидными достоинствами и недостатками, формулирует направления их использования и обобщает полученные результаты [6].

Ретроанализ многих психолого-педагогических концепций показал, что ведущая роль в успешном обучении отводится способу или стратегии управления процессом учения, которые теоретик берет за основу. Если выдвигается тезис, что *любого ученика можно успешно научить* любому учебному материалу при наличии достаточного количества времени для обучения, то в качестве основной стратегии обучения будет выбрана та, где вектор усилий педагога будет направлен на количество объяснений материала и время его усвоения учеником. При *стадиальной модели* (Gagne Robert M., 1985) процесса научения фокус внимания педагога будет направлен на формирование навыка, соответствующего конкретной стадии, а также на организацию условий, облегчающих процесс прохождения каждой стадии. Сторонники *когнитивного подхода* к «учению посредством приема осмысленной информации» (Ausubel and Robinson, 1969) будут предъявлять учебный материал или текст в организованной, поддающейся изучению форме, полагая, что учащимся такой материал будет легче воспринять и выучить, если он заранее и надлежащим образом подготовлен и структурирован.

Еще в XVIII в. итальянский педагог Джованни Райнери писал, что задача воспитателя с течением времени сделать из своего воспитанника «автодидакта, то есть собственного учителя». Если чтение, писал он, совершается не пассивно, а с применением собственной умственной силы

и с решимостью мужественно преодолевать трудности настойчивыми усилиями, то «велики плоды, которые можно почерпнуть из него» [5].

Библиографический список

1. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: Учебник для вузов. М., 2001.
2. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
3. Позина М.Б. Когнитивный стресс и когнитивная типология студентов // Управление стрессами: новые технологии и методы: Сб. Международной научно-практической конференции Московского финансово-промышленного университета. М., 2014. С. 162–168.
4. Позина М.Б. От самооценки к реальности. Компаративный метод исследования когнитивных функций. СГ, 2011.
5. Райнери Д.А. Педагогика в пяти книгах. М., 1913. Т. 1. Кн. 2.
6. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Пер. с англ. М., 2002.
7. Nevolin I.F. Text and Comprehension: Semantic Parameters // Psychosemiotik – Neurosemiotik / Hrsg. von P. Grzybek. Bochum, 1993. P. 199–224.

Е.А. Петренко

Личностные особенности учащихся колледжа

Автор касается таких аспектов, как Я-концепция, самооценка учащегося колледжа, его уровень притязаний, невротические характеристики, отношения с окружающими, а также их роль в процессе самоопределения личности.

Ключевые слова: старший школьный возраст, учащиеся колледжа, самооценка учащихся колледжа, уровень притязаний учащихся колледжа, конфликтность учащихся колледжа, агрессия у учащихся колледжа, тревожность у учащихся колледжа, отношения с окружающими учащихся колледжа, Я-концепция учащихся колледжа.

В настоящее время в колледжах обучаются студенты на базе неполного среднего образования, после окончания 9 классов общеобразовательной школы, и на базе среднего образования, после окончания 11 классов общеобразовательной школы. Все студенты существенно различаются между собой по возрастным психологическим особенностям. На основании анализа работ по возрастной психологии можно выделить младшую возрастную группу студентов колледжа (15–16 лет) и старшую возрастную группу (17–18 лет). В связи с промежуточным общественным положением и статусом юношества выделяются особенности психики студентов 15–18 лет. Их еще остро волнуют проблемы «подросткового» периода – их возрастная специфика, право на автономию от старших, но при этом уже появляется право на определение своего места во взрослом мире [3, с. 168].

И для младшей, и для старшей возрастных групп характерна повышенная заинтересованность в собственном «Я». Исследователь возрастного развития Л.И. Божович связывает этот возраст с возникновением нового уровня самосознания, нового «Я» у индивида.

При этом студенты колледжей имеют свои, специфические особенности образа «Я», формируемого в их сознании. По исследовательским данным

Е.В. Хлыбовой, во-первых, такие студенты отмечают в качестве наиболее важных аспектов своего «Я» хобби, будущую профессию, а также роли, связанные с образовательным учреждением. Я-профессиональное становится составной частью Я-концепции личности, это происходит за счет снижения внешних самохарактеристик. Во-вторых, студенты колледжа описывают достаточно реалистическое будущее, свою будущую профессию, образование, семью [8, с. 51], и это позволяет утверждать, что у них уже сформировался образ себя в выбранной профессии. Однако акцент во многом смещен в сторону именно профессии, а не семьи.

Я-концепция в понимании Р. Бёрнса [1] выражается в трех следующих направлениях: 1) социальный: в период раннего юношества главной задачей становится самоопределение и формирование идентичности; 2) эмоциональный: обретение эмоционального равновесия; 3) психико-физиологический: формирование психики и физических очертаний тела.

По мнению Э. Эриксона, физические изменения в теле подростка выступают важнейшей предпосылкой формирования идентичности: мужчины осознают через свое тело свое активное начало, а женщины понимают свою привлекательность. Говоря о кризисе идентичности в этот период, Э. Эриксон отмечает, что с точки зрения психоанализа происходит распад «детского Я» и синтез нового «взрослого Я», сверх-Я. Вследствие этого способность молодых людей к сознательной регуляции собственного поведения не развита полностью. Самооценка учащихся формируется за счет сравнения Я-идеального с Я-реальным, при этом Я-идеальное не является проанализированным до конца, а Я-реальное – до конца оцененным. Такое противоречие приводит к внутренней неуверенности в собственных силах.

Будучи центральным новообразованием в данном возрасте, личностная самооценка основывается на сопоставлении своих личностных особенностей. Учащийся колледжа проводит оценку собственной личности, тем самым исследуя себя как субъект общения, получая о своей личности новое знание. Будучи стержнем самоопределения, самооценка включается в общую структуру мотивации студентов колледжа – в этой сфере лежат специфические особенности периода 15–17 лет. Отечественные психологи Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина выделяют два вида мотивов, составляющих основу мотивации юношей: 1) широкие социальные мотивы, которые связаны с отношениями учащегося с окружающей действительностью; 2) познавательные мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью [2].

Социальные мотивы подразделяются на несколько категорий: мотивы самоопределения (Х. Ремшмидт), мотивы саморазвития и уско-

практические (Г.И. Щукина), мотивы общения (А.К. Маркова) со взрослыми в школе и сверстниками в школе, мотивы самоутверждения (И.В. Дубровина). Мотивы самоопределения связаны с представлениями о будущей профессии, о жизни в целом. Мотивы саморазвития связаны с осознанием необходимости выработки в процессе учебы личностных качеств, таких, как воля, целеустремленность, расширение кругозора. Ведущим мотивом, по мнению А.К. Марковой, является мотив «найти свое место среди товарищей в коллективе» [4, с. 69].

Познавательные мотивы также претерпевают особые изменения: интерес к конкретным фактам заменяется интересом к закономерностям. Они приобретают ненасыщаемый характер, т.е. возрастают неуклонно по мере удовлетворения. Как утверждает Г.И. Щукина, они становятся чертой личности, приобретая более избирательный характер [9]. Однако с возрастом познавательные мотивы обучения связаны для учащихся колледжа с их будущей профессией.

По мнению Д.Б. Эльконина, психологический портрет подростка можно составить по той ведущей деятельности, в которую взрослые его вовлекают. Она проявляется на различных уровнях: на социально-моральном – выражается «в фактах серьезного участия подростка в заботах о благополучии семьи и ее членов, в систематической помощи взрослых» на правах взрослого человека, а также в фактах «дружбы и внутренней близости с родителями, так и в наличии эмансипации от взрослых» [7, с. 299]. Такой подросток уже имеет собственные взгляды, этические и моральные нормы, умеет их отстаивать. На интеллектуальном уровне он способен к самообразованию, самостоятельности в усвоении знаний, на эмоциональном уровне проявляется в наличии романтических и дружеских отношений, на материальном – во внешнем облике и манере поведения. Это формирует «чувство взрослости» – особую форму самосознания как социального сознания. Главным его содержанием, как указывает Д.Б. Эльконин, выступают морально-этические нормы поведения: в его требованиях к окружающим, самим себе.

Важную часть психологического портрета учащихся составляют самооценка и уровень притязаний. Уровень притязаний играет существенную роль в процессе самоопределения личности, поскольку это, во-первых, характеризует цели, которые намечают себе студенты, во-вторых, характеризует их самих в зависимости от трудности поставленных целей. Притязания напрямую связаны с системой ценностей личности. И.В. Дубровина и Б.С. Круглов считают, что для младшей возрастной группы (15–16 лет) характерна неустойчивость притязаний, а также слабая дифференцированность идеальных и реальных целей.

Экспериментальные данные И.В. Дубровиной и Л.В. Бороздиной показали, что в младшей возрастной группе действует смешанный паттерн выбора целей – выбранная цель постоянно корректируется в зависимости от реалистичности притязаний. Происходит «чуткая подстройка» к условиям ситуации, которая выражается в «легкой динамике уровня притязаний в рамках намеченной испытуемым для работы зоны» [2, с. 59]. В целом, для учащихся колледжей, в отличие от школьников того же возраста, характерны высокие профессиональные притязания и положительная установка к академической деятельности.

Для младшей возрастной группы характерно рассогласование уровней притязаний и самооценки, как показывают эмпирические данные К.Р. Сидорова [6]. Также было обнаружено, что в столь актуальном возрасте для самоопределения при дисгармоничном сочетании уровня притязаний и самооценки повышается личностная тревожность, агрессивность, изменяется тип реакции на фрустрацию и межличностные отношения.

В связи с этим в возрасте 15–18 лет выделяются невротические характеристики (тревожность, агрессия, эмоциональная нестабильность, конфликтность). Отечественные психологи и психотерапевты сходятся в том, что данный возраст является самым «невротическим», поскольку большинство юношей испытывают противоречие между личностью и значимыми для них сторонами действительности. В исследованиях А.И. Захарова подчеркивается, что невротические проявления, в том числе требующие врачебного вмешательства и психотерапии, наблюдаются чаще всего в возрасте 15–17 лет.

Ряд исследователей сборника «Возрастная и педагогическая психология» составителей И.В. Дубровиной и А.М. Прихожан, проводивших практические эксперименты, отмечают, что для младшей возрастной группы характерно отрицательное отношение к себе, рассогласованность мотивации. Эмоционально-волевая сфера представителей младшей возрастной группы характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью – они берутся за то, что им интересно. Их эмоциональная нестабильность связана, прежде всего, с усиленной эмоциональной восприимчивостью: юношей волнует факты и характер взаимоотношений, их затрагивают лирические переживания, глубокие идейно-политические чувства.

Субъективное переживание происходящих изменений с телом, с психикой, с социальными связями (особенно с родителями), с жизнью (переход из одного образовательного учреждения в другое) определяют чувство тревожности, которое испытывают учащиеся колледжей. Тревожность как свойство описывает относительно устойчивые индивиду-

альные различия в склонности индивида испытывать состояние тревоги. В этот период даже здоровые подростки могут испытывать перепады настроения, депрессию, проявлять излишнюю ранимость и страдать от заниженной самооценки.

Повышенный уровень тревожности также связывается с фрустрацией потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе со стороны важных для него людей. Обладая чувством взрослости, студент при этом еще не может утвердить себя среди взрослых.

По мнению А.М. Прихожана, в подростковом возрасте тревожность сама по себе становится устойчивым личностным новообразованием, однако она имеет свою специфику. Так, она не является стабильно высокой на протяжении всего подросткового периода, но имеет два пика – тревожность резко снижается при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту, а потом резко повышается в возрасте 17 лет [5, с. 90].

Кроме того, тревожность имеет половозрастную динамику: в возрасте 16–17 лет наибольшую тревожность проявляют девушки. В 15–16 лет их волнуют благополучие, здоровье, настроение взрослых. У мальчиков в раннем юношеском возрасте наиболее выраженной оказалась боязнь физического насилия [Там же, с. 95]. Рассматривая переживание как «отражение в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности человека в его потребностях» (Л.И. Божович, М.С. Неймарк), можно констатировать, что «пики» тревожности указывают на те потребности, удовлетворение которых наиболее значимо для эмоционального благополучия детей того или иного возраста [Там же, с. 102].

Основными причинами тревожности в этот период являются следующие:

- в 15–16 лет: неопределенность жизненных перспектив, ситуация выпускных и вступительных экзаменов, неблагоприятные отношения со сверстниками и учителями, неудачи в учебе, усложнение учебной программы с изменением учреждения, адаптация к новому коллективу, выбор профессии;

- в 17–18 лет: нагрузка, связанная с окончанием учебного заведения и параллельной работой, неблагоприятные отношения со сверстниками и учителями, родителями, учебная неуспешность.

К.Р. Сидоров определил взаимосвязь между самооценкой, уровнем притязаний и эффективностью учебной деятельности учащихся 16–17 лет. Было выявлено, что наиболее значимым фактором, влияющим на результативность в учебе, является уровень притязаний, поскольку его повышение выступает дополнительным мотивационным стимулом.

Также следует выделить особую социально-психологическую особенность учащихся учреждений среднего профессионального образования: она заключается в смене социальной роли при переходе из общеобразовательного учреждения в учреждение среднего профессионального образования. В колледж приходят выпускники 9 и 11 классов, которые различаются уровнем психологической готовности к профессиональному обучению, что затрудняет их социальную активность.

С точки зрения социума, поступление в колледж является знаком начала самостоятельной жизни в обществе, обретения нового статуса, началом собственной биографии, которое не может пройти без своих проблем, кризисов и конфликтов. Так, процесс адаптации к новому коллективу сопровождается негативными эмоциями, переживаниями, поскольку в школе был устоявшийся коллектив и ребенок воспринимался как член большой семьи.

В связи с этим психологи выделяют три основных характеристики каждого возраста: социальная ситуация развития человека, ведущий вид деятельности, основные психические новообразования. Социальная ситуация развития в колледже требует от личности действий по адаптации, индивидуализации и интеграции.

Под адаптацией понимается усвоение учащимся новых социальных норм и ценностей, выработка новых моделей поведения и деятельности. Так, отмечается, что процесс адаптации у выпускников 9 класса происходит болезненнее и проблематичнее, поскольку в возрасте 15–16 лет действуют такие возрастные особенности, как психологическая нестабильность и неустойчивость, отмеченные выше.

Под индивидуализацией понимается выявление индивидом своего профессионально-личностного потенциала, становление позитивной Я-концепции, развитие самосознания и рефлексии. В связи с тем, что профессиональная позиция у выпускников 9 класса не сформирована полностью, процесс самосознания и рефлексии начинается позднее.

Под интеграцией понимается взаимовлияние студента и той новой социальной среды, в которой он оказывается, преодоление и разрешение конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия. Поскольку этапы адаптации и индивидуализации у выпускников 11 класса проходят меня болезненно, то этап интеграции характеризуется повышенной интенсивностью.

В этот период также происходит активная структуризация личного отношения к себе. Студенты колледжей в это время демонстрируют активный интерес к своему внутреннему миру, уважение к себе, ощущают себя как личность, переживая свое «Я» как своеобразный стержень,

организующий не только их личность, поведение, социальные связи, но и учебно-профессиональную деятельность. Большинство студентов заявляют, что для них чувство уверенности в себе, самооценности и принятие неразрывно связано с наличием интересной работы.

Все процессы самостановления личности неизбежно сопровождаются приступами агрессии, которые делятся на два вида: по отношению к другим подросткам и по отношению к самим себе (аутоагрессия). Западная школа (Д. Уотсон, А. Бандура) понимает под агрессией усвоенное поведение в процессе социализации, которое формируется в ходе наблюдения соответствующего способа действий и социального подкрепления. Российские исследователи (А.А. Реан, Н.Д. Левитов, Л.М. Семенюк, В.А. Аверин, В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков, Т.Г. Румянцева и др.) рассматривают агрессию как результат определенного поведения, имеющего отрицательные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты, агрессивность понимается как свойство человека, а состояние агрессии определяет эмоциональную сторону агрессии. Отсутствие выработанных, адекватных способов реагирования на различные ситуации отрицательно отражаются на психоэмоциональном состоянии форм поведения подростка (Р.Г. Гурова, Ю.Б. Можгинский). В примерах в работах А. Бандуры видно, что юноша ожидает понимания и доверия со стороны взрослых, он также стремится сыграть свою роль в окружении сверстников, самоутвердиться. Однако этот процесс сопровождается психологическим барьером: взрослые убеждены в том, что ребенок должен слушаться. Стремясь преодолеть этот психологический барьер, подростки прибегают к агрессивным формам поведения из желания доказать, что их «Я» изменилось.

Сущность агрессивного поведения раскрывается в анализе его мотивации. Так, существенную роль в мотивации агрессивных подростков, по данным Л.Н. Челеповой [9], играют негативные эмоции: гнев, мстительность, враждебность, возмущение, страх, тревожность и пр. На возрастание проявления насилия и агрессивности среди людей влияет экономическая нестабильность и социальная напряженность. Поскольку подростки проявляют повышенную тревожность, ситуации воспринимаются как конфликтные, особенно ситуации в семье и политико-экономическое окружение.

Таким образом, можно заключить, что, будучи специфическим субъектом учебно-профессиональной деятельности, учащийся колледжа проходит через этапы самостановления: самоопределения (становление Я-концепции и внутренней позиции личности), адаптации и социализации, индивидуализации.

Библиографический список

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М., 1979.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
4. Маркова А.К. Психология обучения подростка. М., 1975.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.
6. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 149–157.
7. Фролов Ю.И. Психология подростка: Хрестоматия. М., 1997.
8. Хлыбова Е.В. Общевозрастные и специфические особенности процесса социализации подростков 15–17 лет // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 49–51.
9. Челепева Л.Н. Агрессивность и особенности самосознания личности подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001.

Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова

Влияние когнитивных структур самосознания на проявления социальной неуверенности младших школьников

В статье обсуждается вопрос о влиянии когнитивных структур самосознания на проявления социальной неуверенности младших школьников. Авторы рассматривают социальную неуверенность как сложное интегративное образование, особенности ее проявлений у детей младшего школьного возраста, причины ее формирования в процессе социализации. В статье обсуждаются условия освоения младшим школьником позитивного социального опыта, необходимого для формирования социальной уверенности.

Ключевые слова: социальная неуверенность у младших школьников, социальный опыт, самосознание младших школьников.

В настоящее время в обществе возник новый социальный заказ: вместо послушных исполнителей востребованы люди, быстро ориентирующиеся в различных ситуациях, творчески решающие поставленные перед ними задачи, способные к активному участию в социальных преобразованиях общества.

Одной из центральных задач современной педагогической психологии является нахождение механизмов, форм и способов психологического раскрепощения личности, способной к продуктивной деятельности, построению успешных социальных взаимоотношений с окружающими людьми, с самим собой.

Наряду с этим уже со школьного возраста можно наблюдать проявление социально-психологических барьеров, проявляющихся в структуре отношений личность – личность, личность – группа, групп – группа, опосредованных различными мотивами общения. Во всех перечисленных случаях выделяются трудности, влияющие на активность и особенности проявлений личности во взаимоотношениях с социумом.

В ряде исследований психологов [1; 4; 6; 7], определяющим в личностном и социальном развитии современное подрастающее поколение, рассматривается необходимость формирования деятельного самосознания, интегральной способности осознающего субъекта обобщать все многообразие своих жизненных проявлений. Субъекта с таким самосознанием отличает интерес к деятельности, желание самому осуществлять в ней выборы, активность и инициативность, уверенность в своих силах, включенность в какую-либо совместную деятельность, в межсубъектные отношения.

Способность личности к социализации с ранних этапов развития связана с освоением представлений о себе, усвоением оценок окружающих, познанием своих возможностей. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания ребенка сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Когнитивные структуры, обеспечивающие процесс самопознания личности, дают возможность субъекту адекватно отслеживать и сознавать себя в изменяющихся условиях жизни и собственного развития, в сложной системе человеческих отношений.

В различных видах деятельности развивающаяся личность переживает свою идентичность, обеспечивающую его самоопределение в прошлом, в текущем отрезке времени и в будущем, а также участвует в процессах

индивидуализации и персонализации, необходимых для самосовершенствования индивида. Особое значение в этом процессе принадлежит учебной деятельности младших школьников, где и берет начало понимание окружающего мира, других людей и себя самого.

В настоящее время процесс идентификации рассматривается как важный механизм, во многом определяющий развитие личности в онтогенезе, имеющий определенное значение – формирование способа самосознания как основы социализации, обеспечивающее овладение индивидом общеродовыми качествами, тождество человека с человечеством.

Одним из важнейших институтов социализации личности в обществе является школа. Включаясь в новые социальные отношения, школьник на начальных этапах обучения участвует не только в усвоении информации – знаний и правил, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности, но и в общении, коммуникации, соответствующей структуре общества и господствующему в нем типу взаимоотношений.

Взаимодействие с социальными объектами в системах «ребенок – взрослый», «ребенок – дети», «ребенок – учитель», в различной степени обеспечивает удовлетворение потребностей младшего школьника. Постепенно у него формируются представления об эталонном (должном) в системе школьных и общественных отношений, в сравнении с которым формируются и представления о себе.

Освоенный младшим школьником механизм идентификации способствует расширению его представлений о себе, что, в зависимости от потребностей и их удовлетворения, может идти разными путями. Гипертрофированная и недостаточная идентификация в сравнении со сверстниками и окружающими его взрослыми в различной степени препятствуют «зарождающейся идентичности», блокируют самостоятельное и аутентичное самоопределение. Такой путь в значительной степени обедняет формирующиеся представления о себе у младшего школьника, ограничивает появление новых позитивных знаний о себе. Оптимальным вариантом для формирования представлений о себе в структуре самосознания, на наш взгляд, может являться так называемая «умеренная степень идентификации» [7], «гармоническое взаимодействие» [3], выражающееся в достаточном для личностного развития и удовлетворения потребностей личности в накоплении представлений о себе в процессе отождествления с различными социальными группами и категориями.

Опираясь на вышесказанное, мы попытались изучить особенности влияния когнитивных структур самосознания на проявления социальной неуверенности у современных младших школьников.

Мы рассматриваем социальную неуверенность как сложное интегративное образование, центральными компонентами которого являются *недостаточное* накопление представлений о себе, недостаточная адекватность самооотношения индивида к собственным навыкам, умениям и способностям, удовлетворение своих потребностей, проявляющиеся в ситуациях взаимодействия с различными социальными объектами [2].

Исследуя специфику компонентов социальной неуверенности у современных младших школьников, мы выявили определенные особенности ее составляющих: недостаточность сформированности представлений о себе, зависимость личности от внешней детерминации, несогласованность представлений Я-реального и Я-идеального, недостаточно развитые умения и способности, необходимые ребенку для его включенности в различные виды деятельности в процессе обучения и внеучебной деятельности.

Особое значение, по нашему мнению, для развития личности младшего школьника представляют те когнитивные составляющие, которые выступают в качестве определяющих характер межличностного взаимодействия. Важным компонентом когнитивных структур представляется образ себя и процессы самооценки эффективности собственных действий в процессе построения взаимоотношений и взаимодействии с окружающими, дополняемые представлениями о своих способностях, достижениях, базирующихся на оценке значимых взрослых в этом возрасте (учителя, родителей) и сверстников.

Завися от условий социализации, социальная неуверенность в младшем школьном возрасте представляет собой результат многократно повторяемых объектных отношений «я – социальный объект». У многих детей представленная на начальных этапах онтогенеза отрицательная интросекция со стороны значимых взрослых усваивается ими без анализа ее смысла. Идентификация на этапе обучения в младших классах активизирует когнитивное развитие ребенка с последующим анализом механизма соотношения «я» и «объекта». Определяющиеся со временем границы социальных контактов расширяются, в которых появляются ранее усвоенные когниции (представления о себе) в результате оценки значимых взрослых и сверстников. Блокирующие знания и убеждения о себе обычно активизируются под воздействием особых, стрессовых для субъекта социальных ситуаций, увеличивающихся с возрастом ребенка, отдельных индикаторов, которые напоминают о его прошлом негативном опыте. Последнее часто связано со снижением активности младшего школьника, неадекватностью его самооотношения к собственным навыкам, умениям и способностям, недостаточному удовлетворению своих потребностей,

снижении мотивации достижения успеха, проявляющиеся в ситуациях взаимодействия.

Таким образом, социальную неуверенность следует рассматривать во взаимосвязи с особенностями развития когнитивной составляющей самосознания. Это определяется как возрастными особенностями, а именно возрастной незрелостью когнитивной сферы, так и преобладанием блокирующих представлений о себе у субъекта, закрепленных его социальным опытом.

Учитывая то, что социальная неуверенность рассматривается нами в тесной взаимосвязи с когнитивными компонентами самосознания, сформированного в процессе социального опыта, можно сказать, что социальная уверенность, в свою очередь, во многом формируется под влиянием социально опосредованных оценок поведения и результатов ведущего вида деятельности индивида (учебной для младшего школьника), становящихся постепенно индивидуально-психологическими характеристиками в процессе адаптивного самоутверждения.

Познание младшим школьником себя является постоянно развивающимся процессом. Это подчеркивает неисчерпаемые возможности процесса самопознания, как его содержательной, так и функциональной стороны [5; 6]. Условием, определяющим непрерывность динамики формирования представлений личности о себе, своих возможностях является изменение самой действительности и взаимодействий с социумом. Необходимость младшего школьника обращаться к своему «Я» в процессе социальных взаимодействий, совершенствовать и расширять знания о себе обеспечивает познание им своих возможностей, особенностей, социально-личностных качеств.

Не всякий социальный опыт способствует успешному социальному развитию личности. Как справедливо подчеркивала Л.И. Божович, «психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации... но... “образцы”, с которыми он встречается в ходе своего развития, отнюдь не однозначны. Они могут представлять собой продукты творческой, созидательной деятельности..., но они могут быть продуктом негативного опыта... и, если процесс социализации проходит стихийно..., то нет никакой гарантии, что он будет направлен на усвоение лучших, а не худших образцов» [1].

Мы опираемся на положение о необходимости освоения младшим школьником позитивного социального опыта, заключающегося в осознании им своих социальных возможностей, ролей, представлений о себе и обеспечивающего поступательное развитие личности, эффективное взаимодействие с окружающими, качественное изменение социальной

позиции, что может способствовать формированию у него социальной уверенности в конкретных ситуациях взаимодействия. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «...именно социальное развитие, определенный уровень его обеспечивают развитие и интеллектуальное, отражаясь в стремлении растущего человека занять качественно новую социальную позицию» [7].

Исходя из того, что общение – это одна из областей деятельности, которая обеспечивает развитие и дальнейшую самоактуализацию личности в обществе, мы считаем, что при организации коллективной деятельности в условиях образовательного процесса и во внеучебной деятельности, в ходе освоения младшими школьниками различных способов взаимодействия при решении практических задач и разрешении проблемных ситуаций, возможно формирование у них новых представлений о себе, расширяющих позитивные когнитивные структуры самосознания и позитивное самовосприятие.

Расширение позитивных когнитивных структур самосознания и позитивное самовосприятие в процессе освоения младшим школьником позитивного социального опыта способны создать основу для освоения им эффективных способов взаимодействия с окружающими и могут способствовать формированию новых позитивных представлений о своих возможностях, социальной уверенности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
2. Молостова Н.Ю. Общие подходы к изучению социальной уверенности в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях // Инициативы XXI века. 2013. № 1. С. 68–70.
3. Мухина В.С. Проблема генеза личности. М., 1985.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 2008.
5. Сорокоумова Е.А. К проблеме самопознания современного младшего школьника // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 2. С. 106–113.
6. Сорокоумова Е.А. Этапы экспериментального исследования развития самопознания в процессе обучения // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. Т. 16. № 2–1. С. 124–132.
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности. М., 1999.
8. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигинез идентичности // Психология личности / Сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 1999. В 2 т. Т. 1. С. 305–438.

Алексеева Людмила Фоминична – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой общей и дифференциальной психологии, Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск. E-mail: alekseeva_lf@mail.ru.

Баранова Инна Петровна – кандидат социологических наук; декан факультета управления, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: IPBaranova@synergy.ru.

Белогов Евгений Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. E-mail: 4013@bk.ru.

Борщёва Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: olgasparkle@yandex.ru.

Бохан Татьяна Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры генетической и клинической психологии, Томский государственный университет. E-mail: btg960@sibmail.com.

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры музыкознания и музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: nika-m19@bk.ru.

Каткова Ирина Александровна – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель, средняя коррекционная школа-интернат № 105 г. Москвы. E-mail: irkat@bk.ru.

Корнилов Леонид Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. E-mail: 4013@bk.ru.

Логунова Елена Валерьевна – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: logunovaelena@mail.ru

Макарова Екатерина Владимировна – аспирант кафедры отечественной истории и культурологии Института политики, права и социаль-

ного развития МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель начальных классов, гимназия № 1534, г. Москва. E-mail: mak-ek15@yandex.ru.

Маторина Екатерина Юрьевна – аспирант кафедры педагогики МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: kmatorina@yandex.ru.

Молостова Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: nat.molostova@yandex.ru

Морева Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии, Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск. E-mail: sa.more@mail.ru.

Новикова Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель английского языка, некоммерческое партнерство «Российская международная школа», г. Домодедово Московской обл. E-mail: katerinannovikova@inbox.ru.

Петренко Екатерина Анатольевна – аспирант кафедры менеджмента и социальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: lea-fff@yandex.ru.

Позина Марина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: baniramp@gmail.com.

Поронок Светлана Александровна – аспирант кафедры музыкознания и музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры музыкального образования, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова. E-mail: muz.mggu@mail.ru.

Прокопец Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры музыкознания и музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: prokopets.t@mail.ru.

Рынкoвая Наталья Петровна – учитель основ религиозной культуры и светской этики, гимназия № 491 «Марьино», г. Москва. E-mail: rnat@yandex.ru.

Свинобой Ольга Вячеславовна – аспирант кафедры общей, возрастной и педагогической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший инспектор, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, г. Москва. E-mail: gorolga2010@mail.ru.

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук; профессор кафедры социальной и педагогической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: CEA51@mail.ru.

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук; профессор кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: 4013@bk.ru.

Ушкова Наталья Владимировна – аспирант кафедры дизайна Института искусств и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры дизайна Института искусств и креативных технологий, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: fiviushkova@mail.ru.

Шабаловская Марина Владимировна – кандидат психологических наук; доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск. E-mail: m_sha79@mail.ru.

Baranova I.

Professional recruitment for the educational environment of higher school: possibilities and limitations

The article focuses on the need of professional recruitment with the help of modern recruitment technology for the educational environment. In modern conditions a key role in any organization, and consequently in universities is played by the human factor: effective management of human resources leads to market stability and competitiveness of the organization, the success of its functioning, the prospects of strategic development.

Key words: higher education, recruiting, recruitment, interview, assessment, human factors, human resources, aptitude, social adaptation, competence.

Bokhan T., Alekseeva L., Shabalovskaya M., Moreva S.

Features of valuable orientations in the motivational and personal sphere of students of the specialty "medical business"

The article presents the analysis of research of valuable orientations of students of the first, third and sixth years of study of the Siberian state medical university who specialize in "medical business". The authors point out topical values that lead the activity and main position in the lives of students, special features of the internal vacuum, the internal conflict and the neutral zone. The values of medical students dominating in the conditions of the educational environment being the center of the motivational and personal sphere are designated.

Key words: valuable orientations, internal vacuum, internal conflict, motivational and personal sphere, students of higher education institution.

Borshcheva O.

Teaching English using Wiki technology

The article highlights the potential of modern Internet-technologies while teaching English. More attention is given to wiki and its didactic characteristics.

Key words: professional competence, socio-cultural competence, socio-cultural skills, ICT in teaching foreign languages, wiki technology in teaching foreign languages.

Getman V.

Theoretical stipulations of the method of professional and individual development of a teacher-musician

The article is devoted to the general stipulations of the method of professional and individual development of a teacher-musician that reflects one of nowadays tendencies in our education. The methodological approach to development of the method of regularity, principles and methodological tools are shown and proved in the article and all the specifics of teaching musical process are taken into account.

Key words: method of individual and professional development, constants of the Russian culture, integrative and context way approach.

Katkova I.

Peculiarity of parents' attitude to the process of formation of reading skills of primary school children with complex disabilities

The article describes families with children with complex disabilities and their contribution in the development of their children's learning skills (reading skills).

The author substantiates the necessity to integrate parents of children with complex disabilities in educational process, shows the necessity of special teaching and methodical materials, which provide special recommendations for parents how to reinforce the child's knowledge and skills acquired at school.

Key words: children with complex developmental disorders, parents of children with complex developmental disorders, reading skills, psycho-pedagogical support of families with children with complex developmental disorders.

Logunova E.

The dynamics of the diagnostic competence of masters of special (speech correction) education with the use of the didactic method "Portfolio"

The paper presents the innovative technology of using the didactic method "Portfolio" in the formation of diagnostic competence, describes the criteria for evaluating the effectiveness of the proposed technology; describes the level of the formation of the competence at the initial and final stages of training of master students. The author provides comparative evidence on the dynamics of development of diagnostic competence among graduate students using didactic method "Portfolio" and without the use of this method.

Key words: special (speech correction) education, master students of special education, persons with disabilities, diagnostic competence, innovative technology of the use of didactic method “Portfolio”, dynamics of development of diagnostic competence.

Makarova E.

The study of folk arts and crafts as a method of forming historical views of primary school children

The author touches upon the issues of formation of historical views of younger students in the study of folk arts and crafts in the school curriculum. The paper describes the experimental work of a Moscow school in this direction.

Key words: formation of historical views of younger students, folk arts and crafts, crafts, historical memory, the school curriculum, project methods in primary school, historical memory.

Matorina E.

Socialization of youth through the arts with the support of charity and philanthropy

The article presents the current situation in the field of interaction between the state and NKO, as well as socialization of young people about the support of charitable organizations. The relevance of the study is the active development of charitable programs aimed at the preservation, support and development of cultural values and art as a way to develop attitude in young people. Consider the ratio of major philanthropists and benefactors to society, their willingness to engage in the “triangle”: the philanthropist, the needy, the state.

Key words: charity, socialization, cultural and leisure activities, volunteering, conformity, self-organization, career guidance.

Novikova E.

Activation of cognitive activity of students at the English lessons

The article is devoted to the methods and ways of activation of primary school learners’ cognitive activity during the English lessons.

Key words: cognitive activity of primary school learners, foreign language in primary school, active methods of teaching, game methods of education.

Petrenko E.

Personality characteristics of college students

The author touches upon such aspects as I-concept, self-evaluation of a college student, their level of claims, neurotic characteristics, relations with others and their role in the self-determination of a personality.

Key words: senior school age, college students, self-assessment, the level of claims of college students, conflicts college students, aggression college students, anxiety college students, relationships college students with others, self-concept of college students .

Poronok S.

The cultural environment of the university as an object of study

The paper attempts to examine functioning in modern science definition of concepts such as “environment”, “cultural environment”, “cultural and educational environment” and offer the author’s position on the content category of “cultural environment of the University.”The theoretical analysis of the problem of cultural environment as such and in fact the cultural environment of the university as a unique system of multi-cultural, multifunctional educational space. The author points out the role of axiological approach in raising moral and spiritual orientation of students and reveals the necessity of further study of the phenomenon of the cultural environment of the university.

Key words: culture, cultural dialogue, the theory of environment, cultural environment, the phenomenon of the cultural environment, cultural and educational environment, spirituality, spiritual, moral character, university student’s ideological orientation.

Pozina M.

Why the students do not understand that “they do not understand” or strategies of teaching productive reading

To teach to understand texts is as important as to teach to solve any other tasks. It often happens that the text, that seems to be easy to comprehend by students, is not understood by them in reality. The task of a teacher is to teach the student to feel the difference between the “feeling of understanding” and the actual understanding of the text.

Key words: reading, reading comprehension, diagnostics of the reading comprehension, theory of the text, self-evaluating thinking, reading strategies.

Prokopets T.

Realization of meta-subject approach at the choir lesson in the children's choir school

The article is devoted to the realization of meta-subject approach at the choir lesson in the children's choir school. The author dwells on the universal learning activities that are formed in the process of interaction of three blocks of subjects (vocal-choir, music-theory, music-instrumental) that comprise the basis of the contents of education. Special attention is given to the vocal and choir block at the choir lessons of primary school students (5-7 years old) of the children's choir school.

Key words: of meta-subject approach, universal learning activities, organization of the choir lesson, junior choir, vocal and choir skills, children choir, primary classes of children's choir school, means of the music language, intonation metro-rhythm, harmony.

Rynkovaya N.

The formation of spiritual and moral values of students in modern schools

The article is devoted to the formation of spiritual and moral values of school students. It is shown that moral education is one of the most important aspects of the process of forming the child's personality. Nowadays, when society often contributes to the erosion of moral standards, there is a loss of spiritual and moral values, it is necessary to think seriously about how to address the spiritual and moral crisis in man.

Key words: spiritual and moral education, ethics, personal development, spiritual values, spiritual and moral culture, the culture of personality.

Sorokoumova S., Belonogov E., Kornilov L.

The development of professionally relevant personal qualities of the future psychologists of the services of special squads

The article presents psychological structure of motivational professional and personal qualities of future psychologists of special squads. The authors underline special features of university education of students that is oriented on the special humanistic construction of the educational process that leads to the self-actualization and professional self-realization of personality of future psychologists.

Key words: professional training of psychologists of the services of special squads, professionally relevant personal qualities of psychologists, professional competence of psychologists, extreme conditions of work, psychologist of the special squad.

Sorokoumova E., Molostova N.

The influence of cognitive structures of self-consciousness on the manifestation of social uncertainty of primary school children

The article is focused on the issue of the influence of cognitive structures of self-consciousness on the manifestation of social uncertainty of primary school children. The authors examine social uncertainty as a complex integrative issue, the reasons for its manifestation and formation in the process of socialization. The article presents conditions for getting positive social experience by primary school students that is vital for the formation of social confidence.

Key words: social uncertainty of primary school children, social experience, self-consciousness of primary school children.

Svinoboy O.

Personal preconditions of conflicts of heads of the bodies of internal affairs

The article is focused on the problems of the influence of personal qualities of the heads of the bodies of internal affairs on the efficiency of their activity and conflict resolution in their teams. The author points out the necessity for the rising the level of conflict awareness culture in the conditions of context education.

Key words: personal qualities of the heads of the bodies of internal affairs, conflict awareness culture, context education.

Ushkova N.

Teaching bachelor students of the art faculties on the basis of the integration of arts and crafts and computer skills in the thematic task "Informational message"

According to the author, less lectures and more practical classes changes the integrity of the educational process in art faculties. The author suggests a binary method of teaching bachelors that should involve students in the realization of information project and team work in the net content.

Key words: combined method of teaching bachelors at art faculties, balanced teaching of bachelors at the art department, competent skill of the bachelor of art faculty, creative component of teaching at the art department.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет:
М. В. Кантакузен
Компьютерная
верстка:
Ю. В. Балашова

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2015.3

Электронная версия журнала: www.mggu-sh.ru

Сдано в набор 10.09.2015 г.
Подписано в печать 12.09.2015 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____