

Секция
«Педагогические и психологические проблемы
развития общества и личности»

Исторический анализ становления функций детской игрушки

Игрушка есть первичная единица культуры, самая древняя ее часть; она никогда не исчезнет, так как игрушка нужна всем.

Самый яркий пример первоначальной игрушки – погремушка. Так, у народов Перу, погремушкой была раковина с мелкими песчинками внутри; некоторые туркменские погремушки делались из мелких тыквинок, заполненных семенами растений; маленькому славянину погремушкой служил срезанный и высушенный на солнце сорняк «погремка».

Доисторические люди рисовали, лепили и вырезали фигурки животных, людей – это были предки народных игрушек. Прошли тысячелетия и в русских игрушечных промыслах птица, например, превратилась в курицу. А имя Ляли, дочери славянской богини природы Лады, стало обозначением куколки – «лялька». Таким образом, кукла, как детская игрушка, появилась у славян примерно тысячу лет назад.

Русские крестьяне очень тщательно готовились к появлению в семье ребенка. Вместе с пеленкой и одеяльцем будущему малышу сооружали куклу. Игрушку сворачивали из цветных тряпок, и клали в пустую пока колыбельку: обжечь, обогреть. А когда малыш появился на свет, куколку укладывали с ним. Такую куклу мать дарил дочке перед свадьбой, благословляла ее на замужество. Потом куколки в красных платьях украшали свадебное печенье. А невесте дарили кукол, чтобы родилось побольше детишек. Здесь игрушка участвует в бытовых праздниках и выполняет обрядовую функцию.

В Средние века игры почти совсем исчезают из жизни человека, на них смотрят как на шалости, которую можно дозволить лишь изредка. История игрушек этой эпохи мало изучена.

В то же время игрушка начинает выполнять обучающую функцию. Так в среде феодальной знати в военном воспитании мальчиков использовалась рыцарская игрушка (кони в рост детей, рыцарское вооружение). Куклы приобрели более светский характер.

В позднее Средневековье и в начале Нового времени детские игрушки стали более разнообразны, в них воспроизводился феодальный быт того времени (кукольные дома, военные игрушки), жизнь города и деревни (рынок, королевская почта, лавки с роскошными костюмами).

В восемнадцатом веке тульские мастера изготавливали миниатюрное ружье и пистолеты для внуков Екатерины Второй. К оружию изготавливали и самые различные доспехи. Среди них были рыцарские костюмы: шлемы, кирасы, налокотники. Промышленные военные игрушки стали появляться в России только в девятнадцатом веке. Они повторяли ассортимент немецкой игрушки. Это были пушки с резиновыми гранатами, револьверы, стреляющее дробинками ружье, сабли, оловянные солдатки в коробке.

К этому времени русская кукла окончательно стала куклой, то есть игрушкой для ребенка.

На протяжении веков игрушка выполняла еще и эстетическую функцию, она была предметом украшения домов.

Как видим современный облик игрушка приобрела не сразу. В процессе своего развития игрушка сформировала множество функций: магическую, обрядовую, обучающую, воспитывающую.

Науки понадобилось достаточно много времени, чтобы понять заложенный в игрушке психолого – педагогический потенциал и расширить ее функциональные возможности.

По мнению С.Л. Новоселовой, игрушка – предмет, используемый или специально изготовленный для игры как средство игры, ее объект. Она отвечает потребности ребенка в активной деятельности, в разнообразных движениях, помогает осуществить свой замысел, войти в роль, делает его действия реальными. Нередко игрушка подсказывает идею игры, напоминает об увиденном или прочитанном, влияет на воображение и чувства ребенка [2].

М. Осорина выделяет следующие признаки, которыми обладает игрушка [4]:

1. Привлекательность.
2. Доступность для овладения.
3. Не воспринимается в данный момент как «серьезная вещь».

Игрушкой может стать шишка, которую ребенок подобрал на дороге, вертит в руках и забавляется с ней. Привлекательность предмета обуславливает желание общаться с ним, смотреть на него, брать в руки.

Доступность предмета определяется возможностями играющего овладеть этим предметом: удерживать в руках, совершать с ним желаемые действия.

«Несерьезность» игрового объекта выражается в том, что на него не распространяются общепринятые правила обращения с «серьезными» предметами – чашками, ложками, стульями.

Однако игровые объекты, обладающие только тремя этими свойствами, обычно имеют короткую жизнь в качестве игрушки. Интерес к ним ситуативен и быстро пропадает.

Психологический потенциал игрушки резко увеличивается и удлиняется время игры с ней, если она обладает еще двумя ценными свойствами. Это:

1. Удовлетворение возрастных потребностей развития ребенка.
2. Способность стать символическим объектом для личностных проекций.

В каждом возрасте ребенок играет в то и так, как ему интересно. Через игрушку ребенок развивает моторные, интеллектуальные, коммуникативные стороны своей личности. Хотя автор и не выделяет развивающую функцию игрушки, но наш взгляд она четко обозначается.

Изучение взаимоотношений ребенка с игрушкой позволило современной науке расширить психолого – педагогические возможности игрушки. М.Осорина утверждает: как через диапроектор проецируется на экран картинка фильма, так ребенок проецирует наружу, на игрушки «картинки» своих фантазий, отображая то, чем живет его душа. Когда ребенок начинает общаться с игрушкой, она становится персонажем его представлений. Он приписывает ей свои собственные чувства, мысли.

А. Кононов пишет о том, что ребенок воспринимает игрушку не как вещь, имеющую определенное назначение, а бытийно, как образ меняющегося мира. Она не часть окружающей жизни, а психо – вещественный элемент души ребенка. Мир осмысливается через игрушку.

Детские психотерапевты различных ориентаций используют игрушки и игровые материалы в диагностике и лечении эмоциональных нарушений у детей. Основанием для этого является убеждение, что игра – символический язык самовыражения ребенка. Манипулируя с игрушками, ребенок может более точно, чем словами, рассказать, что он чувствует по поводу себя самого, значимых людей и событий своей жизни. В значительной степени игра ребенка является его языком, а игрушки – словами.

Некоторые игрушки способствуют выражению ребенком его проблем и потребностей, а другие его ограничивают. Разные игрушки, как и разные пейзажи, пробуждают воспоминания и стремления того или другого рода, в зависимости от природы стимула, а также от скрытых нужд.

Особое внимание нам хотелось бы уделить куклотерапии, основной вклад в развитие этого направления внесла А. Фрейд, которая разработала методику работы с куклами.

А. Фрейд полагала, что игра сама по себе имеет второстепенное значение: она создает условия для доверительного общения, позволяющего узнать желание, надежды и страхи ребенка [5].

Метод терапии основан на процессах идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки или любимой игрушкой. Любимая игрушка используется в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для ребенка. Игрушка попадает в «страшную историю» и успешно справляется с ней. По мере развертывания сюжета эмоциональное напряжение ребенка возрастает, а достигнув максимальной выраженности, сменяется поведенческими реакциями (плач, смех) и снятием напряжения.

И.И. Мамайчук, Г.Е. Ермакова и А.И. Ташева разработали индивидуальные и групповые композиции игр для детей, находящихся в соматической клинике. Например, в предоперационный период дети, испытывающие страхи в связи с предстоящей операцией,

играют со специальными куклами, имеющими мягкие ягодицы, открывающими рот. Этим куклам дети «делают уколы», «дают лекарства» [6].

Таким образом, игрушки являются способом исследования эмоциональной сферы ребенка, с помощью нее ребенок выражает свои чувства, эмоции, мысли.

Литература

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба?: Современный ребенок в «игровой цивилизации». – М.: Данилов Благовестник, 1999.
2. Игра дошкольника /под редакцией С. Л. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1989. – 446 с.
3. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. - 1997, № 3. - С.84-87.
4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2000.
5. Фрейд А. Введение в детский психоанализ: норма и патология детского развития. – М.,2010. – 448 с.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

Политика деинституционализации детей-сирот в современной России

Сиротство одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Ежегодно более полумиллиона детей в нашей стране остается без попечения родителей. Реальную картину сиротства в России определить очень сложно.

Социально-политические реформы рубежа XX-XXI вв. повлекли за собой экономический спад, безработицу, беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних. Резкое падение жизненного уровня населения впервые детерминировало такое явление, как отказ от ребенка в связи с отсутствием возможности его прокормить. Реформирование централизованной экономики повлекло за собой и разрушение системы социальной защиты.

Впервые появилась проблема переуплотнения детских домов и школ-интернатов за счет дезадаптированных детей, детей-беженцев и вынужденных переселенцев. В России был проведен ряд исследований при поддержке «Kidsave International», по результатам которых были сделаны выводы о недостаточно эффективной работе интернатных учреждений, закрытости их для общества, искаженности информации о развитии детей-сирот в них, неспособности обеспечить подготовку детей к самостоятельной жизни и эффективно решить проблему по их воспитанию и обучению.

Возникла необходимость изменения политики всех ведомств в области решения проблемы социального сиротства. В связи с этим практическая реализация государственной политики нашла свое отражение в развитии процессов деинституционализации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, направленных на их подготовку к самостоятельной жизни в обществе.

Большинство исследователей проблемы деинституционализации (Г.Ф. Григорьева, Г.И. Руденкова, Л.Я. Михеева и др.) говорят, что основной ее целью должна стать ликвидация интернатных учреждений в связи с сокращением численности детей-сирот в них.

Однако этимологический анализ понятия «деинституционализация» показывает, что оно гораздо шире и значимее по своему содержанию. От латинского «de» – приставка, обозначающая отделение, удаление, отмену чего-либо, «institutionalization» (институционализация) – установление, учреждение чего-либо. В соответствии с этим, деинституционализация (de-institutionalization) – означает отмену того, что было установлено ранее. Причем это не обязательно расформирование социального института (в данном случае интернатного учреждения). На основе этого можно говорить и об отмене либо пересмотре тех социальных отношений, которые существуют между субъектами социального взаимодействия в государственных учреждениях (учреждениях интернатного типа).

Исходя из трех уровней реформирования социума (по Ю. А. Агафонову): макроуровня, где обеспечивается правовое и общественно-политическое регулирование, мезоуровня, на котором разрабатываются пути влияния на культуру, идеологию и все то, что окружает человека, микроуровня, который определяет позицию отдельных людей и конкретных организаций, психологические аспекты социальных проблем и практик их преодоления, понятие деинституционализации, возникшее в социально-экономической сфере, необходимо рассматривать с широкой точки зрения, в рамках мезо- и микроуровней.

В соответствии с этим все теоретические идеи и высказывания, а также практику в области политики деинституционализации можно свести к трем основным подходам: системно-правовому, социально-культурному и психологическому.

Применительно к детям-сиротам, детям, нуждающимся в социальной защите, процесс деинституционализации, в рамках системно-правового подхода (Г.Ф. Григорьева, Г.И. Руденкова, Л.Я. Михеева, Н.В. Легова и др.) представляет собой процесс устранения и ликвидации закрытых учреждений (интернатов, колоний, детских домов), путем их

преобразования в другие социальные структуры. Однако на данном уровне проявляется ряд противоречий, препятствующих деинституционализации: борьба за властные и финансовые ресурсы, межведомственные противоречия, противоречия между государственными и неправительственными организациями, между правительством и местными органами власти и т.п.

С точки зрения социально-культурного подхода (Н.А. Хрусталькова, Ф.Ю. Краснов, С.А. Вострикова, М.Ф. Терновская, М. Гриффини, Б.Л. Альтшуллер, Г.С. Красницкая, Т.М. Барсукова, Т.И. Шульга, А.А. Северный, Дж. Шортино, Е.А. Макушина и др.) деинституционализация – это поиск альтернативных форм устройства детей, в частности в приемные семьи, создание детских деревень, патронат и др. В данном случае основной целевой установкой общества является защита прав ребенка, в том числе и права на адекватное его природным задаткам развитие и реализацию природных способностей в культурных условиях существования, на своевременное получение всех необходимых видов помощи и поддержки на современном профессиональном уровне, на адаптацию микросоциума (семьи) к потребностям ребенка с его психофизиологическими, этническими и культуральными особенностями; определяющим видом деятельности является семейное воспитание, которое раскрывает особенности структурной организации семьи, ее функций как социального института по подготовке ребенка к жизни в обществе и созданию ему условий для позитивной социализации.

Психологический подход (А.А. Васильев, В.Н. Ослон, В. Москвина, Н.А. Палиева, А. Леонидова, Н. Лисицына, А.М. Аксенов, И.А. Бобылева, И.Ф. Дементьева, А.Г. Негомодзянов, Л.Я. Олиференко, Г.В. Семья и др.) позволяет говорить о деинституционализации как о пути постепенного видоизменения деятельности образовательных и воспитательных учреждений для детей-сирот, а также деятельности субъектов образовательного процесса в современных инновационных условиях.

Таким образом, политика деинституционализации в нашей стране предполагает консолидацию мер по трансформации систем социальной защиты, образования и воспитания детей-сирот с целью решения проблемы социального сиротства на глубинных уровнях социокультурной системы.

Анализ практики деинституционализации в ряде регионов России показывает, что с конца 90-х гг. XX в. широко используются различные подходы к реализации государственной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Филиал благотворительной организации «Эвричайлд» (Evrychild, Великобритания) в России совместно с Санкт-Петербургским институтом раннего вмешательства и Благотворительным фондом «Наша семья» в 2008 году опубликовал справочник организаций, которые в той или иной степени реализуют политику деинституционализации детей-сирот на практике. Исходя из анализа представленных данных, можно говорить о том, что решать проблему деинституционализации на практике пытаются более 25-ти субъектов Российской Федерации, в которых создаются благотворительные фонды помощи детям-сиротам, общественные объединения и организации, волонтерские группы и движения и т.п.

Особенностью системно-политического подхода к деинституционализации детей-сирот является целенаправленное уменьшение количества школ-интернатов путем их ликвидации как юридического лица. В рамках данного направления в основном осуществляется поиск технологий деинституционализации, приводящих к закрытию существующих сиротских учреждений, в частности наблюдается тенденция реорганизации и преобразования детских домов и школ-интернатов для детей-сирот в кадетские корпуса и военные училища, коррекционные школы, школы с углубленным изучением какого-либо предмета, смешанные школы, осуществляющие подготовку по профильным программам, как детей-сирот, так и детей из благополучных семей (г.Москва и Московская область, г. Санкт-Петербург, Брянская область, Калужская область, Смоленская область.).

Социально-культурный подход направлен на поиск альтернативных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Работа в рамках данного подхода проводится в нескольких направлениях: предотвращение попадания детей из неблагополучных семей в сиротские учреждения; передача детей-сирот из детских домов и школ-интернатов на усыновление и под опеку; возвращение в кровную семью, передача под

опеку кровным родственникам; осуществление социального патронажа замещающих семей, которые взяли ребенка-сироту на воспитание; создание особых воспитательных центров, реализующих функции семьи в группе приемных детей; создание социальных гостиниц для детей-сирот, обучающихся в начальных профессиональных учебных заведениях.

Психологический подход направлен на преобразование деятельности существующих интернатных учреждений путем развития инновационных форм реализации социально-образовательных программ, программ подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе, программ социально-психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в различные возрастные периоды.

В целом можно говорить о том, что в России наблюдается тенденция увеличения количества благотворительных организаций и фондов, стремящихся оказать эффективную помощь детям-сиротам, реализовать на практике инновационные технологии деинституционализации в рамках социально-культурного и психологического подходов.

Особо здесь следует отметить работу Национального фонда защиты детей от жестокого обращения, Фонда помощи детям «Детские Домики», Благотворительного фонда «Наша семья», Общественного объединения «Право на семью», Благотворительного фонда помощи детям-сиротам «Здесь и сейчас», Краснодарской региональной общественной организации «Вторая мама», Новосибирской городской общественной организации «День Аиста», социально-реабилитационного центра «Дом Милосердия» (Санкт-Петербург), Свердловской региональной общественной организации «Аистенок» и добровольного движения «Дорогами Добра», Представительства Корпорации «Кидсейв Интернешнл (Спаси Ребенка)» в России, Российского комитета «Детские деревни «SOS», филиала благотворительной компании «Эвричайлд» в Российской Федерации, Волонтерской группы deti.nnov.ru, и многих других.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что политика деинституционализации детей-сирот в нашей стране может быть реализована на основе всесторонней комплексной оценки сложившейся ситуации, состояния ребенка и его потребностей, взаимодействия междисциплинарной команды специалистов для оказания всесторонней помощи ребенку, сотрудничестве с персоналом как интернатных учреждений, так и другими социальными службами. При этом интересы ребенка в любых направлениях деинституционализации должны иметь приоритетное значение для специалистов всех социальных служб и организаций.

Образовательная среда как этнокультурный агент в процессе социализации и адаптации школьников и студентов

В современном обществе возрастает интерес к этническим корням через обращение к традиционным ценностно-мировоззренческим началам предков, которые можно найти в межпоколенных стабильных общностях – этносах. Они выполняют необходимые для жизненного существования человека ценностно-ориентационные и защитные функции.

Общество, имеющее нарушения социального равновесия в современной России определяется этнотрансформационными и этноэволюционными процессами. Данные противоречие между зарождающимися и сложившимися ценностями, потеря устойчивости социальной идентичности способствует тому, что большинство населения страны включается в поиск новых форм идентичности. Этот процесс не всегда носит позитивный характер, образуются межэтнические конфликты, разногласия, поэтому особую значимость приобретают вопросы ценностной идентификации молодежи. Ссылаясь на умозаключение Б.Е. Винера, этническая идентификация является результатом соединения и осознания элементов этнической идентичности. Они находят свое выражение и разрешение на определенном этапе социализации. Нормы, знания, традиции (навыки) и элементы поведения помогают соотносить себя с определенной этнической группой или этнической общностью. Следовательно, студенты-мигранты на социокомпетентном периоде входят в новую среду с сохранением собственной идентичности [2]. Происходит личностно-ориентированная интеграция этнофора, приобретение им необходимого объема знаний и усвоения им норм этнокультурной среды.

Однако построение отношений в молодежной этнокультурной среде зависит также от уровня этнического самосознания. В состав, которого входят два определяющих компонента: образные представления и стереотип поведения, знание и не осведомленность общественными нормами, а также принятие или отторжение идеалов, традиций, в рамках которых развивается современная молодежь. В результате образуется социально - психическая общность с эмоционально-когнитивно окрашенным мы-чувством идентичности. На данное образование обращает внимание Г.М. Андреева. Из традиционных и современных-доминантных элементов складывается тип общественного молодежного мировоззрения, так как возраст становления личности наиболее восприимчив к усвоению социально значимых ценностей и формированию основ толерантности. В процессе обучения в школе и в вузе активно идет поиск приемлемых социальных ролей, развитие социальной активности, личностного самоопределения, социальной ответственности.

Приобщение к сформированным общечеловеческим и национальным ценностям обостряет проблему сохранения культурной идентичности, и проявляется в столкновении традиционных и новых ценностей. Проявление выделенной проблемы состоит в опоре на культурные универсалии, экстремистские проявления – религиозный фундаментализм, шовинизм, терроризм. Следовательно, необходимо применение ценностно-функционального подхода, ориентированного на равноправное взаимодействие этнических культур в процессе согласования ценностных ориентаций в условиях объективного роста цивилизации именно в принятии общественно этнокультурно – значимых этностереотипов.

Важно ориентировать молодежь на приобретение знаний о других национальностях, их исторических достижениях. Акцентировать внимание молодого поколения на универсальных ценностях, объединяющих этнокультурное пространство людей, способствующее гармоничной жизнедеятельности и эффективному экономическому развитию каждого индивида в многонациональном обществе.

Изменение отношений между людьми разных национальностей состоит в отсутствии культуры поведения, неспособности воспринимать информацию, понимать, уважать и

принимать окружающих людей, независимо от их национальности, возраста, социального положения, взглядов. Основной причиной такого поведения и эмоционального состояния, выступает на наш взгляд, низкий уровень этноэтикетных знаний значительной части молодого поколения. В современном поликультурном обществе среди части молодежи наблюдается несоответствующие манеры поведения, что приводит к возникновению ситуаций непонимания. Только приобщение к национальным нормам, их выполнение и соблюдение требований этноэтикета, а также знание законодательных актов и уважение самого себя и своей семьи, на наш взгляд будет способствовать снижению роста конфликтности среди молодежи.

Необходимо также выделить уровень недостаточной сформированности кросскультурной грамотности молодежи, содержанием которой является понимание и признание культуры другого народа. Знание культуры и ценностей этносов развивает этноориентированную личность, с индивидуальным восприятием и стереотипом мышления, но способную к творческому саморазвитию и самоопределению в поликультурном обществе [3].

Немаловажной составляющей в процессе формирования универсальной этнической культуры межнациональных отношений у молодежи служит этносоциопсихологическая гибкость. Она дает возможность эффективно приспосабливаться к традициям, обычаям, образу мышления и действиям представителей разных этнических общностей и при этом сохранять уважение к ценностям собственного народа, так как этнические культуры обладали не только широтой и традиционностью бытования, но и имели высокую духовность. Любая национальная культура функционирует и развивается на основе самого ценного и лучшее принятого из родных культурных ценностей, так и из достижений культур других народов. Однако в современном мире, в целом происходит ослабление исторической национально-культурной памяти.

Образуется цепочка социально-этнического развития отношений и культуры: национальные традиции - превращаются в привычки и стереотипы (традиции) – трансформируются в этнические нормы поведения (воздействия на политическую, эстетическую деятельность людей, регулирование семейно-бытовых, национальных, межличностных отношений) - многократные повторения - закрепляются в привычках и стереотипах.

Традиционность, формирующаяся в сфере быта, проявляется в семейных традициях, которые могут быть представлены своеобразными этническими элементами: свадебная обрядность, обрядность при рождении ребенка, погребение и т.д. Этничность складывается через образ отца, манер поведения матери, и конструируется в процессе групповой солидарности, полученной в школе и по каналам средств массовой информации, складывается бытие этноса.

Х. Томас сформулировал определение поликультурного образования, в котором каждая личность стремится к межкультурной коммуникации, а также пониманию и восприятию их специфики, проявляющихся в системе восприятия, познания, мышления; ценностей и поступков; интегрировании нового опыта в собственную культурную систему и изменение ее в соответствии с иной культурой [4].

Механизмы становления ценностного мира человека тесно связаны с социокультурным генотипом общества, а также с состоянием и качеством системы образования. Агентом этнической социализации, который прививает общечеловеческие ценности и мотивирует на саморазвитие личности, может и должна стать система образования во всей ее сложности и противоречивости. Однако для качественного выполнения данной роли необходимо создание созидательной идеологии, отвечающей потребностям модернизации и национальным интересам.

Разработка комплексной программы этнокультурной социализации и адаптации детей и студентов-мигрантов, обеспечивающая понижение социально-психологических рисков и конфликтности в системе образования, ориентирована на реализацию двух путей: адресной помощи и работу с коллективом.

Важно отметить, что необходимо руководствоваться в процессе взаимодействия принципом гуманизма, где культурные потребности, интересы этнофоров ориентируются на современную и традиционную культуру.

Наиболее сложным адаптационным аксеологическим барьером выступает язык. Помощь в преодолении языкового барьера, создание необходимых условий для творческого, нравственного и интеллектуального развития учеников и студентов, содействие развитию личностного потенциала, через язык, выступающий средством и формой передачи опыта, знаний, эмоционального проявления, можно изменять и корректировать пространство культуры этнических отношений [1].

Язык – это менталитет народа, социальный признак коммуникативного поведения, являющийся понятийным аппаратом к культуре другого этноса, а также аккумуляционным потенциалом ценностей культуры, отражение опыта народа, его истории, материальной и духовной экзистенции. Следовательно, язык является, с одной стороны, интегрирующим фактором, объединяющим этносы, а с другой – их дифференцирует. В процессе межкультурного общения разнородные коммуникативные сети («свое» и «чужое») перекрывают друг на друга, образуя смежные зоны и совпадения. Это приводит к неполному взаимопониманию, нарушению коммуникации и даже конфликту культур, предупредить которое может поликультурное взаимодействие, обладающее аксиологическим потенциалом. Следовательно, необходимо акцентировать внимание на проблему повышения эффективности формирования культуры межнационального взаимодействия у студентов и школьников.

Формирование этно-национальной культуры взаимодействия – это процесс учебно-воспитательного характера, опирающийся на специфическое содержание и технологии образования, обеспечивающие приобретение школьниками и студентами ценностей, знаний, норм, умений деятельности и общения (в частности, межнационального) для их последующего применения в поликультурном пространстве. Результатом данного процесса будет служить успешная адаптация и социализация, при которой им осуществляется саморазвитие, самовоспитание, самоутверждение его как личности. Созидательное взаимодействие между этническими группами возможно, при создании условий информационного доступа объективной информации о другой и своей культуре, что будет способствовать толерантному и уважительному отношению к мировой истории, формирующей культуру определенного этноса.

Из вышесказанного следует, что на социальное благополучие и гармоничное развитие молодого поколения в современном многонациональном обществе оказывают влияние родители, представители образовательного коллектива и специалисты данного учреждения. Критерием эффективности этнокультурного образования являются уровни сформированности этнокультурной самоидентификации, общечеловеческих ценностей. В основу характеристики содержания уровней положены следующие виды деятельности: познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная, коммуникативная.

Таким образом, проблема культурного взаимодействия осуществляется на межличностном и на социально-групповом уровнях, и на каждом из представленных уровней вырабатывается определенная аккультурационная стратегия, то есть совокупность определенных способов и форм адаптации и поведения в новой среде, что выражается в изменении самоидентификации, ценностных ориентаций, ролевого поведения мигранта с принимающим населением. С одной стороны, необходимо обеспечить процесс трансляции культуры, и с другой стороны – процессов социализации школьников и студентов. Именно социальная группа выступает как активный партнер и субъект коммуникативного акта, действующий на основе общих правил, но гибко реагирующий на ситуационный признак.

Литература

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды / С.К. Бондырева. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
2. Душков, Б.А. Психосоциология человекознания Текст./ Б.А. Душков. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 480с.
3. Рошупкин В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование / В.Г. Рошупкин. – М.: изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С.6.
4. Thomas, H., Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988.

Основные базовые компетентности у детей дошкольного возраста

Компетентность – это важная комплексная характеристика личностного новообразования дошкольного детства, вбирающая в себя результаты развития всех базисных качеств личности ребенка. Она выполняет ряд функций : умение выбирать соответствующую информацию для выполнения действия по достижению намеченной цели, для построения нового действия; для пользования знаниями, извлеченными из успехов и неудач; для корректировки, отказа от нецелесообразного действия; для выбора возможных альтернатив; для полномочного широкого взаимодействия с окружающим миром. Компетентность – это сформированность интеллектуальных операций, определенная произвольная направленность деятельности, осознанность и значительная мотивационная насыщенность. [5;147]

Дошкольный возраст имеет особую структуру, которую определяет социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, психологические новообразования. [3;25]

С позиции культурно-исторической заданности основным новообразованием дошкольного детства является компетентность, включающая направления интеллектуального, социального, языкового развития. [7;182]

У старших дошкольников принято выделять несколько видов или аспектов компетентности: интеллектуальную, языковую, социальную. [6;13]

Показателями интеллектуальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста являются:

- быстрое решение интеллектуальных задач;
- быстрота осознания проблемности в ситуациях;
- быстрота возникновения вопросов ребенка в процессе получения новой информации;
- стремление длительное время заниматься интеллектуальной деятельностью;
- отсутствие признаков раздражения и утомления при неуспехе в интеллектуальной деятельности;
- разнообразие способов решения интеллектуальных задач и проблемных ситуаций;
- разнообразие мыслительных процессов (классификация направлений анализа, путей обобщения и т.п.)
- вариации суждений в объяснении фактов, событий.

Индивидуально компетентный ребенок приобретает способность видеть общее в единичном явлении, находить нужный способ решения интеллектуальных задач, проблемных ситуаций в своей деятельности. [8;32]

Показатели языковой компетентности у детей старшего дошкольного возраста определяются:

- в умении установить контакт с помощью вербальных и невербальных средств общения;
- в умении налаживать и поддерживать с помощью речи взаимодействия со сверстниками в совместной деятельности;
- в умении выражать свое мнение культурным способом (ясно, грамотно, не перебивая других, применяя вежливые формы обращения);
- в стремлении к постоянному общению с окружающими с помощью речевых и неречевых средств;
- в легкости нахождения необходимых способов (речевых и неречевых) для выражения своих мыслей, чувств, состояний;
- в умении замечать собственные речевые ошибки в высказываниях и исправлять их;
- в умении легко менять способы общения.

Итак, важным показателем языковой компетентности является способность ребенка строить свое языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно

исторически сложившиеся речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах – общечеловеческие способы выразительного поведения.

Рассматривая социальную компетентность, необходимо выделить следующие компоненты: мотивационный, включающий отношение к другому человеку как высшей ценности с проявлением доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; когнитивный, связанный с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности, увидеть возникающие перед ним трудности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния; поведенческий, связанный с выбором адекватных для конкретной ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения.

Показателями социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста являются:

- умение общаться с разными детьми (младше себя, старше себя, ровесниками, мальчиками, девочками);
- знание и использование вежливых форм обращения;
- умение тактично, с уважением обращаться с просьбами, вопросами;
- умение включаться в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками. не мешая другим своим поведением;
- умение проявить чувство собственного достоинства, защитить себя от насмешек, грубого или насмешливого обращения со стороны взрослых или сверстников;
- умение отказывать, противостоять давлению со стороны более активных сверстников;
- умение открыто выражать свои чувства, - как положительные, так и отрицательные;
- умение чувствовать настроение близких взрослых и сверстников;
- умение регулировать свое поведение на основе общепринятых норм и правил;
- знание своих личностных особенностей и возможностей.

Социально - компетентный ребенок хорошо ориентируется в новой обстановке, способен выбрать адекватную альтернативу поведения, знает меру своих возможностей, умеет попросить о помощи и оказать ее, уважает желание других людей. Он не будет мешать своим поведением другим, умеет сдерживать себя и заявить о своих потребностях в приемлемой форме. Социально- компетентный ребенок способен избежать нежелательного общения. Он чувствует свою роль в обществе других людей, понимает разный характер отношения к нему окружающих, управляет своим поведением и способами общения. [8;33]

Условиями, определяющими развитие компетентностей, является все то, что определяет развитие характеристик личности ребенка, поскольку компетентность – это обобщение, интегральное личностное новообразование, итог полноценного, амплифицированного развития, когнитивной, эмоциональной и волевой сферы ребенка.[7;191]

Позиция воспитателя, учитывающего базовые компетентности при организации жизни детей в детском саду и разнообразных форм взаимодействия в системе «педагог - дети», «дети-дети», дает возможность ребенку самостоятельного накопления чувственного индивидуального опыта и его осмысления. Таким образом, у детей развивается чувство комфортности и уверенности в собственных силах.

Литература

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология развития человека. – М., 2004.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб, 2007.
3. Новоселова С.Л. Истоки. Концепция базисной программы развития ребенка- дошкольника. / Новоселова С.Л., Обухова Л.Ф. и др. – М., 1997.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995.
5. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М., 2001.

Когнитивная система активации мозга, ее влияние на успешность обучения и формирование сверхсознания

Обучение как процесс усвоения информации по какой либо проблеме требуют довольно высокой активности головного мозга. Такое состояние мозга необходимо на всех этапах познания, которые состоят из ориентировочно-исследовательской реакции, выделения полезного сигнала, организации произвольного внимания, активации энграмм памяти, информационного синтеза, интегративных процессов по программированию мыслительной деятельности и контролю получаемых результатов. Познание происходит не только на основе запоминания, но и в процессе мышления.

Активное состояние мозга поддерживается системами неспецифической и специфической активации. Они традиционно представлены в научной и учебной литературе [1]. Система неспецифической активации представлена ретикулярной формацией ствола мозга [2]. Эта система проецируется на кору больших полушарий через неспецифические ядра таламуса. Воздействуя на все зоны коры, ретикулярная формация обеспечивает оптимальный уровень активации, необходимый для восприятия и осознания информации. Система специфической активации мозга представлена стволово-таламо-кортикальной, каудо-таламо-кортикальной и базальной холинергической субсистемами. Стволово-таламо-кортикальная субсистема представляет собой по существу сенсорные системы, которые участвуют в ориентировочных реакциях, отборе значимой информации и запуску процесса информационного синтеза. Каудо-таламо-кортикальная субсистема хранит двигательные врожденные и приобретенные энграммы памяти. Она взаимодействует с лобной корой и мозжечком в процессе формирования и исполнения двигательных программ. Кроме того, она вовлечена в речевые функции. Базальная холинергическая субсистема осуществляет сенситизацию префронтальной коры во время когнитивных процессов. Эти субсистемы вступают в те или иные функциональные комплексы, состав которых зависит от характера поступающей информации и этапов процессов познания. Перечисленные субсистемы активации мозга представлены конкретными структурами. Они имеются у всех индивидуумов. Эти субсистемы активации в основном участвуют в организации поведения – двигательных актов, направленных на удовлетворение доминирующей потребности. Участие этих субсистем в познавательных процессах ограничено их вышеперечисленными эволюционно сформированными функциями.

Изучение механизмов обучения, творческих мыслительных процессов и сверхсознания показывает, что в мозге у лиц, регулярно занимающихся интеллектуальной творческой деятельностью, формируется и функционирует еще одна активирующая субсистема [3]. Для объяснения ее сущности следует обратиться к фундаментальным процессам, которые происходят в мозговых структурах во время регулярных информационных нагрузок в процессе обучения или творческого мыслительного процесса.

В процессе обучения на физиологическом уровне происходит ритмическая стимуляция мозга. В последние годы показано, что при регулярной стимуляции в информационных структурах мозга (гиппокампе, мозжечке и новой коре) возникает **долговременная потенция**. Это нейрофизиологическое явление представляет собой состояние длительной (от нескольких часов до нескольких недель) повышенной возбудимости в нейронных сетях головного мозга, которое проявляется в облегчении синаптической передачи. Очевидно, что возникнув на основе активации при регулярных информационных нагрузках, долговременная потенция сама становится активирующим фактором. Его облегчающее влияние является решающим в образовании долговременной памяти.

Известно, что процесс познания сопровождается эмоциями. При успешном познании возникает положительная эмоция. Эмоции, как известно, выполняют не только

подкрепляющую, но и побуждающую функцию. Кроме того, эмоции, как известно, могут формировать и поддерживать мотивацию. Таким образом, долговременная потенция (физиологический фактор), длительно поддерживающая активность в нейронных сетях головного мозга, и положительные эмоции (психофизиологический фактор), возникающие в условиях облегчения информационных процессов и создающие мотивацию познания, формируют функциональную активирующую систему головного мозга, которую можно назвать **когнитивно-мотивационной активирующей системой**. Эта система не только активирует мозг, но и создает вектор поведения, направленный на поиск и усвоение новой информации.

Процесс познания включает в себя и мышление. Мышление – высшая психическая функция, обеспечивающая получение нового знания, необходимого для решения проблемной задачи. Анализ поступающей информации, ее интеграция с имеющимися знаниями (энграммами), программирование действий и прогнозирование результата может происходить под влиянием поставленной задачи. В этих случаях достаточно активирующего влияния стволово-таламо-кортикальной и базальной холинергической систем. Но для включения креативного мышления необходима постоянная активация мозга. И это достигается, вероятно, за счет когнитивно-мотивационной активирующей системы. Для такого утверждения имеются основания, которые сводятся к следующему. Нередко наиболее продуктивным функциональным состоянием для творческих решений проблем оказывался сон. Именно во сне многие ученые нашли оригинальные решения задач, над которыми они трудились порой десятилетиями. Для того, чтобы во сне происходили информационные процессы, необходима активация когнитивных структур мозга. Во сне стволово-таламо-кортикальная, каудо-таламо-кортикальная и базальная холинергическая активирующие системы находятся в инактивированном состоянии. В этих условиях активирующим фактором для информационных структур мозга может быть только когнитивно-мотивационная активирующая система, которая формируется не у всех, а только у лиц, испытывающих регулярные информационные нагрузки и постоянно мотивированных на решение интересующей проблемы. Эта система может возникнуть в любом временном союзе структур головного мозга, в которых возникла долговременная потенция. Когнитивно-мотивационная активирующая система активирует информационные структуры мозга даже во время выполнения рутинной практической работы, не выключается она и во сне. Неосознаваемые процессы рекомбинации энграмм и использование их в креативном мышлении во сне или во время любой деятельности получил название «Сверхсознание». Неосознаваемость процессов сверхсознания защищает зарождающиеся гипотезы и замыслы от догматизма прочно усвоенных правил и консервативной оценки сознания. Сознанию остается лишь произвести оценку порождаемой сверхсознанием идеи или решения.

На основании вышеизложенного, можно предполагать, что, наряду со стволово-таламокортикальной, каудо-таламо-кортикальной и базальной холинергической активирующими системами, в мозге формируется функциональная когнитивно-мотивационная активирующая система, создающая и поддерживающая активность когнитивных структур не только во время сознательной познавательной деятельности, но и во время неселективного состояния сознания.

Литература

1. Данилова Н.Н. Функциональные состояния: механизмы и диагностика. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 286 с.
2. Мэгун Г. Бодрствующий мозг. – М.: Мир, 1965.
3. Лукьянов А.Н. Нейронаука в современном психологическом образовании. – Обнинск: ОИАТЭ, 2003. – 200 с.

О необходимости развития креативного мышления у современных студентов

Современный окружающий нас мир предельно динамичен. Бурное развитие антропогенных систем обостряет опасность несовершенства принимаемых решений и действий, а оно — результат несовершенного мышления.

Анализ нужд массовой образовательной практики обнаруживает ведущее противоречие между жизненно важной потребностью общества в интенсификации креативного мышления людей в процессе их профессионального образования (особенно если это является основой их эффективной профессиональной деятельности) и явной недостаточностью теоретического обобщения и, что особенно важно, практического применения результатов исследований феномена креатива для этих целей.

Актуальность данной статьи, посвященной обоснованию необходимости развития креативного мышления студентов, обусловлена высокой востребованностью у современных работодателей таких качеств специалистов, как: оригинальность, креативность, самостоятельность мышления и творческая активность в решении профессиональных задач.

Практическое использование креативного, нестандартного подхода к решению профессиональных вопросов необходимо в различных областях, напрямую не связанных с творчеством: менеджмент, экономика, юриспруденция и др. Это связано с бурным насыщением современного информационного пространства, развитием и увеличением доступности новых технологий, быстрым изменением внешней среды бизнеса и недостатком традиционных ресурсов. Принятие в такой ситуации нестандартных креативных решений на высших уровнях является иногда единственно верным. Подобные решения приходится принимать в условиях жесткого ограничения по времени и недостатка информации, т. е. в ситуациях, с которыми специалист или руководитель до этого не сталкивался.

При этом неоспорим факт, что практически вся система образования — от детского сада до университета, как правило, направлена на развитие левополушарных навыков, конвергентных способностей. Все, что требуется от школьника или студента — это дать единственно правильный ответ. И хотя в современном образовании активно идут инновационные процессы, доминирующей составляющей обучения остается репрезентативный подход.

Креативность же предполагает способность найти множество ответов, каждый из которых — правильный. Иногда отличники, демонстрирующие высокий интеллект и прекрасное знание предметной области, оказываются в затруднении, когда нужно придумать что-то новое и выйти за рамки привычного подхода. И наоборот — студенты, слабо владеющие предметными знаниями, демонстрируют прекрасные способности креативно мыслить и действовать.

Необходимо разделять понятия творчества и креативности. Первое базируется на его определении как деятельности человека, направленной на «создание какого-либо нового и оригинального продукта в сфере идей, науки, искусства, а также в сфере производства и организации» [1, с.3]. Т. е. творчество — деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Креативное мышление — это способность генерировать необычные и новаторские идеи, находить принципиально новые, уникальные решения, создавать новый взгляд на вещи, связывать предметы или образы так, как их раньше не связывали. Другими словами, креативность — способность порождать множество разнообразных оригинальных идей относительно одного и того же объекта.

Важно донести до студентов мысль, что креативность может выражаться как в великих деяниях, так и в умении решать повседневные проблемы. «Когда мы рассуждаем о том, кто может быть назван креативным, очень часто забываем упомянуть таких людей, как, например, генерал, поощряющий за храбрость своих солдат, хирург, разрабатывающий новую технику

для спасения жизни, или менеджер, ведущий свою организацию в эпоху экономического изобилия» [2, с.37].

Использование нестандартных методов мышления и управления позволяет решить следующие задачи, актуальные в будущей профессиональной деятельности выпускников различных специальностей:

- постановка и решение творческих задач и поиска уникальных идей;
- управление процессом разработки, отбора и оценки креативных идей в различных сферах деятельности;
- эффективное использование необходимых ресурсов для решения возникающих проблем в работе организации;
- повышение стрессоустойчивости и организация результативного творческого проекта даже в ситуации недостатка временных или информационных ресурсов;
- использование проблемной ситуации и противоречий внешней и внутренней среды организации для развития данного бизнеса;
- решение проблем управления креативным отделом организации;
- активизация и повышение уникальной составляющей предлагаемых идей;
- применение методики объективного анализа каждой креативной идеи и оценки ее стоимости и перспективности при внедрении.

Одним из путей развития творческого мышления студентов является использование на занятиях методов преодоления психологической инерции в мышлении и поведении, приемов, активизирующих творческое мышление.

Можно выделить следующие **этапы развития креативного мышления** студентов:

- получение знаний о теории креативности и особенностях креативного мышления;
- изучение, осознание и преодоление барьеров проявления креативности;
- изучение характеристик креативной среды и методик ее создания;
- ознакомление с основными креативными методиками и техниками;
- формирование и развитие навыков и умений управления собственным креативным мышлением;
- моделирование и отработка креативных действий в рамках практической работы;
- применение полученных знаний и умений в процессе профессиональной деятельности (при создании рекламной идеи или принятии управленческих решений);
- получение навыка оценки идеи, степени ее креативности и возможности внедрения.

Особой сложностью развития креативного мышления является слабая разработанность критериев оценки креативности. На занятиях должны быть оговорены и приняты четкие критерии креативности и результатов креативного мышления:

- беглость — количество идей, генерируемых в единицу времени;
- оригинальность — способность производить «уникальные» идеи;
- восприимчивость — чувствительность к необычным деталям и противоречиям;
- практичность, технологичность идеи;
- общественная полезность идеи.

Развитие креативности на занятиях может проводиться двумя путями:

1. Запуск и активизация творческого процесса, создание креативной среды.
2. Использование креативных методик и техник управления креативным процессом (метод фокальных объектов, ТРИЗ, различные модификации «Мозгового штурма», техника «Цветных шляп» и др.).

Креативность максимально проявляется, когда существует дефицит знаний. На занятиях необходимо использовать такие задания и упражнения, которые требуют поиска нестандартных решений и применения различных креативных методик. Каждое задание и упражнение подразумевает обязательное дальнейшее обсуждение: Как проходил креативный поиск? Что вызвало трудности? Какие методики помогли в решении задачи?

Литература

1. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие. – М., 2006.
2. Алан Дж. Роу Креативное мышление. – М., 2007.

Воздействие литературно-музыкальных композиций на психоэмоциональное состояние обучающихся

Одним из эффективных приемов повышения интереса обучающихся к содержанию преподаваемых дисциплин является соединение научных и художественных методов воздействия на сознание и психику. В данной статье отражен многолетний опыт формирования позитивных установок на обучение гимназии 41 г. Новоуральска. В течение 10 лет 25 января в проводится День Науки и Искусства. Юбилейный для этого мероприятия десятый год был посвящен Серебряному веку. В этот день учащиеся гимназии имели возможность не только посетить лекционные занятия, но и испытать свои художественные и прикладные способности, сделав что-то своими руками, например, нарисовав портреты дам Серебряного века, выполнив цветочные композиции с использованием различных техник. По замыслу организаторов этот день должен быть максимально приближен к Науке и Искусству. Созданию творческой и одновременно торжественной атмосферы в стенах гимназии способствовало присутствие многочисленных гостей, которые давали мастер-классы, проводили занятия наряду с педагогами гимназии. Были оформлены витрины с фотографиями Дня Науки и Искусства прошлых лет, тематических стендов по Серебряному веку. Исполнение бессмертного студенческого гимна «Gaudeamus» придавало празднику окраску торжественности.

Обучающиеся были мотивированы на восприятие традиционного материала, но в непривычной форме. Частным примером продолжения праздника может являться подготовленная авторами литературно-музыкальная композиция посвященная жизни и творчеству Марины Цветаевой. Выбор именно этой темы был обусловлен тем, что в гимназии преподается французский язык, а жизнь и творчество Марины Ивановны тесно связаны с Францией и Парижем. На занятие пришли учащиеся 9 и 10 классов, а также бывшие выпускники гимназии, присутствовавшие в качестве гостей.

Выступление сопровождалось музыкальными фрагментами. Известно, насколько сильным является воздействие музыки на психоэмоциональную сферу личности. Подбор музыкальных фрагментов осуществлялся в соответствии со следующими критериями: лиричность, принадлежность к разным жанрам, популярность. Опыт показывает, что именно такой подбор музыкальных произведений обладает максимальным аттрактивным действием. В соответствии с этими критериям была сделана следующая подборка музыкальных произведений: увертюра к опере «Евгений Онегин» П.И.Чайковского, «Лунная соната» Л.Бетховена, «Адажио» Т. Альбини, «Реквием» В. Моцарта. Звучали песни на стихи М. Цветаевой «Мне нравится, что вы больны не мной...», «Хочу у зеркала...» из фильма Э. Рязанова «Ирония судьбы или с легким паром» в исполнении А. Пугачевой, взятые в видеофрагментах фильма.

Для того, чтобы фабула была обозначена более ярко, была создана презентация, в которой были использованы фотографии поэтессы, ее отца, матери, сестры, мужа - С. Эфрона, детей – Ариадны и Георгия. Невозможно представить себе рассказ о поэте без чтения его стихов. И они звучали: «Красною кистью рябина зажглась...», - написанное по поводу своего появления на свет, «Не знаю - где ты и где я»- посвящение себе и дочери Ариадне, Але, как ее звали в семье, «Ты проходишь на запад солнца» - произведение, выражающее безмерное восхищение и любовь к Александру Блоку, «Край всего свободнее и щедрей всего» - стихотворение, посвященное Чехии, стране, где родился ее сын Георгий и другие.

Все перечисленное выше рассматривалось авторами как преамбула к основному повороту сюжетной линии – к теме Франции. Известно, что Марина, еще будучи гимназисткой, издала самостоятельно свой первый сборник стихов «Вечерний альбом», замеченный многими и оцененный по достоинству поэтом М. Волошиным, ставшим впоследствии ее другом. После окончания гимназии она отправилась в Париж слушать в Сорбонне курс французской литературы. Стихотворение «В Париже», отразило ее тогдашнее настроение – восхищение «столицей мира» и тоску по Москве.

В конце 30-х гг. поэтесса вновь приехала во Францию – теперь уже со своей семьей. Они переезжали из города в город, из региона в регион. Жили в разных местах: в Париже, в Вандее, в Медоне, в Ванве. В данном случае биографические данные переплетаются с географическими, страноведческими, что тоже актуально для преподавания и изучения иностранного языка. Акцент делается на том, что на этот раз приезд во Францию оказался ошибкой. Марина писала: «Я здесь никому не нужна». И в 1939 г. вместе с сыном она вернулась на родину (муж и дочь уехали 2 годами раньше и были арестованы). А перед отъездом из Франции она написала стихотворение «Douce France», эпиграфом к которому взяла слова Марии Стюарт, произнесенные перед тем, как она решила навсегда покинуть эту страну: «Adieu, la France! Adieu, la France! Adieu, la France!» И так же, как Мария, Марина Цветаева покинула эту страну, идя навстречу гибели в своей родной. Таким образом, формируется и исторический контекст: тема репрессий, нравственного выбора в условиях авторитарного режима.

Эта композиция о прекрасной женщине, русской поэтессе, которую можно охарактеризовать ее же словами «Душа, не знающая меры», не только расширила знания учащихся, их кругозор, но и пробудила чувственно-эмоциональную сферу детей. Нет сомнения, что такие занятия имеют и нравственное значение, поскольку формируют чувство гордости за страну, в которой родилась и творила столь одаренная личность, женщина, познавшая и любовь, и боль, и признание, и славу, и горечь от того, что никому не нужна. Основой вывод композиционного занятия: не нужна она была лишь времени, в котором ей довелось жить. Ведь прошло столько лет после ее гибели, а ее стихи заставляют восхищаться читателей и удивляться ее пророческому высказыванию:

Моим стихам о юности и смерти, - нечитанным стихам! -

Разбросанным в пыли по магазинам (где их никто не брал и не берет!)

Моим стихам, как драгоценным винам, настанет свой черед.

Психоземotionalное воздействие оказываемое такими учебными формами, как показывают опросы в форме анкетирования, регулярно проводимые авторами, приводит к следующим последствиям (в порядке убывания): пробуждается интерес к произведениям деятеля культуры, к его личности, к художественному направлению, которое он представляет, к культуре той страны, которая его сформировала. Таким образом, формируется повышенная позитивная мотивация обучающихся к изучению иностранных языков в школе.

Литература

1. Цветаева М. Душа, незнающая меры. – М.: Эксмо, 2004.
2. Побединская Л.А. Слово и судьбы. – М.: Творческий центр «Сфера», 2001.
3. Смолина Е.А. Четырнадцать нестандартных моделей детского досуга. – Волгоград: Учитель, 2005.

Роль работы куратора в вузовской социализации студентов

Работа куратора занимает ведущее место в вузовской профессиональной социализации и адаптации сельских студентов.

Проблема адаптации студентов к условиям высшего профессионального обучения ставит ряд задач, решение которых зависит не только от внешних и внутренних факторов, но и от социально-педагогических. Внешние факторы представляют социальную среду, а к внутренним факторам следует относить психологические особенности педагога и студента. Важная роль в системе «субъект-субъектных» отношений может принадлежать кураторам учебных групп. Поэтому систематизация социально-педагогической поддержки через работу кураторов является важной задачей на пути решения адаптационных проблем сельских студентов на машиностроительном факультете. Основные задачи, которые стоят перед педагогом-куратором группы, следует отнести: изучение личности студента и его направленности в профессиональном образовании; анализ ориентации студента в условиях учебного и внеучебного процесса в целях становления и развития адекватных установок и своевременной их коррекции на различных этапах освоения содержания технического образования; психолого-педагогическое консультирование студента с учетом личностных особенностей и данных об уровне его предметно-профессиональной успеваемости, направленности на будущую деятельность по избранной специальности, готовности к исполнению гражданского долга перед обществом и государством.

Учебная адаптация включает и то, как студент преодолевает известные трудности, и то, насколько успешно он вовлекается в учебный процесс, то есть, реально воздействует и преобразует его. Помощником ему в этом должен выступить педагог, основная функция которого заключается не только в предоставлении учащемуся объема знаний, навыков и умений, но и в развитии, прежде всего, определенного стиля мышления, мировоззрения. Конечно, эту работу педагог выполняет повседневно, когда показывает собственный пример отношения к своим профессиональным обязанностям. Плохо или хорошо он это делает, оценку этому дают студенты. Однако роль студента нередко и незаслуженно ущемляется, что приводит к невротическому развитию личности в ситуациях нарушенных отношений «педагог ↔ студент». В связи с этим учащийся утрачивает интерес к учебе, попадает в группу лиц с повышенным риском к аномальному развитию личности.

Куратор рассматривается как субъект педагогического взаимодействия, роль которого сводится к «терапии» указанных выше отношений других субъектов педагогического общения и сопровождения. По своей природе куратор ближе к психологическому изучению и коррекции личности студента, тогда как личность педагога и особенности его взаимодействия со студентами оказываются как бы вне поля зрения и оценки. Поэтому основной задачей в работе куратора группы выступает системное изучение учебно-воспитательного воздействия, оказываемого на личность учащегося другими педагогами-предметниками, обеспечивающими технический профессионализм. Куратор ведет анализ успеваемости, испытываемых трудностей при изучении того или иного учебного предмета; участвует в совещаниях, заседаниях кафедр и семинарах учебного подразделения, посвященных вопросам воспитания и развития сельских студентов и пр.

Следует отметить основной личностный аспект самого куратора, его имидж во многом определяет тактику студентов в установлении взаимно доверительных отношений. Их значимость актуальна как для первокурсников, так и для старших студентов. Причем, иерархия отношений «куратор ↔ студент» в динамике должна соответствовать требованиям принципа восприятия студента как равноправного в профессионально-личностном отношении специалиста.

Делая вывод можно сказать что, куратор, активно включен в учебно-воспитательный процесс, а его влияние на социально-педагогическую адаптацию сельских студентов во многом определяется степенью участия в решениях учебных проблем каждого и группы в целом, а также умением найти эффективные пути воздействия на субъектов педагогического процесса, на вхождение студента в техническую профессию. Очевидно, что без специальных знаний, специальной подготовки задачи, стоящие перед куратором, успешно решены быть не могут. Поэтому крайне необходима активная подготовка преподавательского состава в решении вопроса адаптации сельских студентов.

Научно-теоретические основы стрессовых состояний

Поиск путей снижения стрессовых состояний - одна из самых актуальных и значимых задач, стоящих сегодня перед обществом. Для успешного решения данной проблемы необходимы совместные усилия специалистов в различных областях профессиональной деятельности.

Стресс - как ответная реакция на экстремальные условия, нарушает эмоциональное равновесие и спокойствие человека. Причиной возникновения стресса становится ситуация, на которую человек реагирует сильным эмоциональным возбуждением. Стресс вызывают положительные эмоции: замужество (женитьба), рождение ребенка, отрицательные: смерть близкого человека, потеря работы и ситуации незначительного характера: ожидание в пробке или в очереди.

Стрессу, как правило, подвержен любой человек независимо от материального достатка, положения в обществе, занимаемой должности. Согласно статистике, в США, стране первой осознавшей проблему стресса, в состоянии сильного стресса постоянно находится - 90% населения. Из них испытывает стресс один-два раза в неделю - 60 %, почти каждый день - 30 %.

К тому же, 2/3 всех визитов к врачу определенно вызваны симптомами, где в основе лежит стресс. Крупные мировые корпорации на медицинские пособия тратят миллионы долларов. От стресса в США экономические потери ежегодно превышают 300 миллиардов долларов. Нет столь точной статистики в России, но по приблизительным оценкам постоянно находятся в состоянии стресса 70% россиян, а в состоянии сильного стресса - треть всего населения. В итоге, вследствие постоянных стрессов, зарабатывают болезнь - синдромом хронической усталости - 80% людей. Определены симптомы данного заболевания: быстрая утомляемость, частые головные боли, слабость по утрам, бессонница, «песок» в глазах, склонность к одиночеству, конфликтность,

Бесспорно, стрессы являются частью составляющей нашей жизни. В современных условиях трудовой коллектив, как социальная группа, является слабо защищенной от стресса, так как имеет двойную нагрузку: работа и благополучная семейная жизнь. Стресс является и причиной возникновения сердечно-сосудистых заболеваний, проблем с пищеварением, а порой стрессовые ситуации попросту разбивают семьи. На сегодня разработаны методики для преодоления стресса в трудовом коллективе, однако существует проблема в его профилактике.

Проблема психологического стресса населения приобретает научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом экономической, социальной, техногенной, экологической, личностной экстремальности нашей жизни; существенным изменением условий и содержания труда у представителей многих профессий; отсутствием в трудовом коллективе социально-педагогических основ организации профилактических мер по снижению стрессового состояния.

Безусловно, стрессовые ситуации в организациях оказывают определяющее влияние на качество деятельности сотрудников, возникают значительные трудности в достижении стратегических целей организации и выполнения поставленных задач. В итоге, все это приводит к разбалансировке взаимосвязей групповой деятельности в коллективе, к потере эффективности качества деятельности всей организации, возрастает личная неудовлетворенность у каждого члена коллектива, прослеживается текучесть кадров и другие негативные последствия.

В ходе исследования нами разработана модель систематизации социально-психологических методов профилактики стрессовых состояний в трудовом коллективе. В ней раскрывается стресс как сигнал к действию по снятию напряжения в трудовом коллективе, но если в коллективе действие не происходит, то стресс превращается в дистресс, который в свою

очередь более разрушительно действует в трудовом коллективе. В связи с этим предложены следующие рекомендации по профилактике стрессовых состояний:

- заряжают организм бодростью и энергией – физические упражнения;
- своя вершина есть в каждом виде достижений, необходимо стремиться к ней, довольствоваться этим;
- необходимо сосредотачиваться на светлых сторонах жизни , они улучшат ваше состояние;
- лучший способ уменьшить стресс - отвлечься;
- предстоит неприятное дело - его не откладывать;
- нет готового рецепта успеха для всех;
- мы все разные, проблемы тоже разные.

Возможен и другой подход к сложившейся ситуации:

- не принимаю общество, однако не воюю с ним. Отгораживаюсь от него, учусь реализовывать жизненные программы в условиях, которые не могу изменить, в которых живу;
- «профилактика радостью».
- тренинг самовнушения «радости дня», выполняемой работы.

Перечисленные рекомендации по предупреждению стрессов носят общий характер, а конкретная стрессовая ситуация определяется индивидуальностью человека (стилем его поведения, характером, темпераментом). Восприимчивость к стрессам на рабочем месте зависит от общего жизненного фона, от того, насколько успешно мы умеем выходить из стрессовых ситуаций, которые порождаются общесоциальными, возрастными, семейными и другими факторами. Один из многих видов одолевающих стрессов - профессиональные стрессы. Человек, закаленный в преодолении разных жизненных барьеров и неприятностей, должен успешнее других справляться и с профессиональными стрессовыми ситуациями.

Литература

1. Пронюшкина Т.Г. Модель профилактики стрессовых состояний в контексте организационной культуры. // В мире научных открытий. 2012, №11.2. – С 244-257.
2. Пронюшкина Т.Г. Практические рекомендации по профилактике профессиональных стрессов // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск: Научно-инновационный центр. 2012, №8. URL:<http://sisp/nkras.ru/issues/2012/8/pronyushkina.pdf>

Культурные ценности педагогического мастерства

На всех этапах освоения культурной ценности педагогического мастерства процесс побуждения (мотивации) является постоянной составляющей механизмов познания и приобретения опыта социального научения субъектом. Суть действия культурной ценности педагогического мастерства заключается в том, что внешняя мотивация субъекта-ученика соединяется с внутренней потребностью и ценностными установками субъекта-учителя, с его ценностной ориентацией. Тогда и другие составляющие внутренней структуры личности учителя претерпевают изменения. В социально-профессиональной адаптации личности учителя в образовательном учреждении происходит выработка ценности «организация содержания действий»[1]. Поскольку адаптация – это выработка разнообразных действий и способов деятельности с носителем ценности (субъекта) в форме научения умением навыкам и средствам достижения успеха, то в адаптивных механизмах происходит опредмечивание (материализация) ценности во внутренней структуре личности, в ее способностях. А на этапе становления и развития межличностной коммуникации происходит выработка новой ценности - обеспечение обратной связи. Эта культурная ценность характеризуется целесообразностью, адресностью, направленностью на потребителя ценности субъекта-ученика в условиях социального научения общению. Коммуникация как трансляция ценности определяет свой язык другими составляющими механизма выработки и динамики ценностей в культуре человеческого знания, превращая ценность знания в продукт культурной деятельности. В свою очередь, продуцирование ценностей социально-профессиональной деятельности учителя направлено на внешнюю предметную составляющую субъекта-ученика. При этом субъект-учитель вынужден «находить, изменять, приспособлять механизмы ориентации, адаптации»[2] и одновременно преобразовывать себя, вырабатывать индивидуальные ценности педагогического мастерства. В процессе внешнего преобразовательного действия над собой в познании культурной ценности социально-профессиональной деятельности субъект-учитель вступает осознанно и сознательно в общение, в коммуникацию с другими субъектами-учениками, родственниками и другими субъектами образовательного пространства, со всем миром ценностей, и тем самым развивает себя. В продукте, то есть в результатах социально-профессиональной деятельности, субъект-учитель обнаруживает не только возможности субъекта-ученика в удовлетворении своих потребностей, но и развивает, рефлексировать свои возможности. Он самоутверждается в процессе освоения культурной ценности педагогического творческого труда. Поэтому организуя поиски новых механизмов и инструментариев социально-профессиональной и жизненной адаптации в образовательном учреждении, субъект-учитель приобретает способность творить, создавать, саморазвиваться и самореализовываться в сотворчестве и сотрудничестве на принципах гуманистической педагогики [3].

Литература

1. Рабинович О.Т. Ценностный фактор в социально-профессиональном развитии личности: историко-педагогический аспект (статья) Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос.ун-т культуры и искусств – Электрон. журн.- М.: МГУКИ, 2004. № гос. регистрации 0420600016. – Режим доступа: [http // www.e-culture.ru/Articles/Rabinovich.pdf](http://www.e-culture.ru/Articles/Rabinovich.pdf), свободный – Загл. с экрана.- 17 с. Электронное издание.
2. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Из-во МГУ, 1992. – 200с.
3. Рабинович О.Т. Социально-профессиональное развитие личности: аксиологические основы самоуправления. Монография. Издатель: LAP Lambert Academic Publisting, 2013, Oktober, – 577с., ISBN 978-3-659-36061-9.

Учение как ценность и аксиологический способ познания

Рассматривая проблему социально-профессионального развития личности учителя, способов организации сопровождения особенно в последипломный период, мы обращаемся к исследованию концепции учения как ценности познания учителя собственных потенциалов, развивающей сферы его личностного, социального и профессионального роста, образования и усвоения культурных ценностей. Так, в системе комплексной диагностики при изучении социальной структуры личности учителя, ее социально-профессиональных запросов при прогнозировании профессиональных ориентаций, в поиске оптимальных моделей создания условий управления сферой образования, приходится опираться на качественные характеристики учителя как субъекта обеспечения изменения образования, совершенствования учебного процесса, учитывая сущностные, генетические, функциональные структуры объектов познания. В этой связи следует изучить понятие «учение», так как в науке оно является универсальным в развитии личности, о чем свидетельствует отечественный и зарубежный опыт. Учение является, на наш взгляд, социально ценностным фактором приобретения социального опыта и определения личностью собственных духовно-нравственных ориентиров. Учение характеризуется как процесс деятельности и взаимодействия субъектов образовательного пространства. В отечественной педагогике, в русском языке закрепилось за понятием «учение» особое содержание – это не только усвоение знаний, навыков и умений, но это и определенная система знаний (наука, теория, концепция, технология). Во всех обозначенных понятиях существует взаимосвязь, с помощью которой и осуществляется развитие личности. Усвоение знаний, приобретение социального опыта и освоение культурных ценностей являются ценностными ориентирами в жизненном и социально-профессиональном самоопределении личности. Учение как приобретение знаний в различных науках рассматривалось античными и средневековыми авторами, И.Ф. Гербартом, В.А. Дистервегом, Д. Дьюи, Я.А. Коменским. Основное направление процесса учения, согласно теории К.Д. Ушинского, разрабатывалось как движение от процесса восприятия к понятию. Методологическим принципом данного деятельностно-практического подхода к пониманию процесса «учения» служит представление о том, что учение - это один из видов познания индивида, усвоения им «уже сложившихся систем человеческого знания». В современной теории обоснования данного понятия, разработанной С.Л. Рубинштейном, утверждается, что учение и научное познание различны, но однородны. Учение представлено как разновидность познания в особых условиях обучения и управления познанием субъекта. А значит, в социально-профессиональном развитии личности учителя основными ценностными компонентами учения являются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Они представляют собой общие интеллектуальные ценности познавательного процесса саморазвития и самообразования, необходимого в самоуправленческой деятельности становлением и развитием субъекта ученика. Но следует заметить, что понимание учения – не только усвоение знаний субъектами, это и приобретение социального опыта, который определяет ценностные ориентиры поведения индивида. Такое понимание учения представлено в теориях бихевиористов: Д. Уотсона, Э. Торндайка, Э. Толмана, Ж. Пиаже. Они обосновали теорию учения индивида как поведенческую психологию, как реакцию индивида его внутреннего состояния, как проявление личностных действий. Поведенческая психология отражается во внешних действиях человека и тех стимулах, ситуациях, которые вызывают эти поведенческие реакции. Следовательно, личность человека представляет собой совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Стимулы вызывают реакцию. А поэтому качество социально-профессиональной компетенции личности учителя определяются умением учителя создавать ситуации социально-ценностного и значимого стимулирования и

«подкрепления»), порождающих адекватную реакцию субъекта-ученика в достижении целей жизненного и социально-профессионального самоопределения. Поведение субъекта вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления. Поэтому от учителя требуется научение организации процессов стимулирования положительных поведенческих реакций. Этому следует учиться в течение всей социально-профессиональной деятельности. Согласно Э. Толману, учение – это приобретение новых планов, когнитивных карт поведения, осуществляемого в проблемных ситуациях, поскольку Человек в концепции бихевиоризма характеризуется и понимается как «реагирующее, действующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действие, поведение. Изменяя стимулы и подкрепления можно программировать человека на требуемое поведение»[1; С. 25], соуправлять его развитием. Осуществляя качественное сопровождение социально-профессионального развития личности учителя в последипломный период, можно прогнозировать положительный успех в ценностной и уровневой индивидуальной, социальной и профессиональной компетенции учителя в зоне его способностей, возможностей и поведенческих реакций на стимулирование роста педагогического мастерства в соответствии с теорией социального научения. Теория социального научения основывается на склонности субъекта подражать поведению других людей, ориентируясь на то, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для субъекта научения.

Согласно теории бихевиоризма, поведением человека можно и нужно управлять, используя ряд психологических законов, включающих индивида в процессы саморазвития. Эти законы определяют способность личности учителя обеспечивать субъект-субъектное взаимодействие на гуманистической основе стимулирования положительных реакций поведения субъекта-ученика. Психологические законы субъект-субъектного сопровождения учения и развития личности представлены в интерпретации автора исследования:

- закон стимулирования и подкрепления адекватных реакций в поведении субъекта характерных его индивидуальным особенностям;
- закон субъективной ценности подкрепления адекватных реакций, то есть гуманистический учет интересов индивида, его ценностных ориентиров и притязаний;
- закон социальной ответственности и прогнозирования последствий поведенческих реакций в жизненных и социально-профессиональных ситуациях; способность к своевременным самоограничениям;
- закон социально-допустимого риска самовыражения в деятельностно-практической самореализации;
- закон заимствования споров развития личностных качеств индивидом и подражанию поведению других людей с точки зрения идеального способа самовыражения;
- закон влияния типа личности на адресность социальной ответственности за поведенческие поступки (соуправленческая педагогика: экстерналами – ответственность лежит на внешних обстоятельствах и других людях; интерналами – способность брать на себя ответственность за положительные и отрицательные события своей жизни);
- закон изменения внешних и внутренних факторов (ситуации, подкрепление, вероятность наступления событий, образцы и идеалы для подражания); управление поведением формированием и развитием личности зависит от мыслей, чувств и желаний самого человека;
- закон сознательно-бессознательной модели выработки ценностей индивидом как реакция на совокупность внутренних и внешних стимулов поведения.

По теории швейцарского психолога Жана Пиаже (1896-1980), познание человеком реального мира представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий. Развитие интеллекта субъекта происходит в результате поисков равновесия между тем, что знает ребенок и тем, что он хочет понять. По Ж. Пиаже учение - это процесс включения субъектом новых знаний в ранее выработанные умения и навыки, старые схемы его содержания. В результате осмысления и освоения их происходит выработка социально-значимого для индивида деятельностно-практического опыта, необходимого для саморазвития, самоадаптации, самовыражения, саморегуляции, самореализации в жизненных и социально-профессиональных ситуациях.

В отечественной педагогике, социологии и психологии процессы усвоения социального опыта в условиях социального научения как ценности знания и использования его на практике в развитии личности субъекта разрабатывались научными школами А.Н. Леонтьева, П.Я. Гольперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Артемьева, Н.В. Талызиной, В.Я. Нечаева и других. Теории представлялись учеными как опытно-поведенческий аспект (подход), что действительно ценно и используется в социально-профессиональной практике соуправления развитием субъекта-ученика.

Согласно теории А.Н. Леонтьева, чтобы овладеть знаниями и умениями, необходимо осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощается в этих знаниях и умениях как продукт социализации человеческой деятельности. По П.Я. Гальперину знания рассматриваются как ценности образования, производные от действий и их усвоения.

Следовательно, основываясь на теориях отечественной и зарубежной науки, можно установить: процесс познания происходит в виде последовательных операций умственной деятельности индивида и имеет несколько видов и функций:

- создание ориентировочных основ действий;
- осуществление исполнительских операций;
- контроль и коррекция выполнения операций, поэтапных действий;
- регулирование последовательных операций деятельности;
- положительное стимулирование процессов включения субъекта-ученика в самосовершенствование.

Поэтому разрабатывая соуправленческую методологию сопровождения социально-профессионального развития личности учителя, следует, на наш взгляд, рассматривать педагогическое мастерство учителя как совместную практическую деятельность, представляющую «результатирующую часть учения как закрепление, проверка, испытание знаний». [2]

Литература

1. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Из-во МГУ, 1992. – 200 с.
2. Рабинович О.Т. Социально-профессиональное развитие личности: аксиологические основы соуправления. Монография. Издатель: LAP Lambert Academic Publishing, 2013, Oktober, – 577 с., ISBN 978-3-659-36061-9.

Исследование уровня развития речи у студентов в процессе создания здоровьесберегающего образовательного пространства

Состояние здоровья подростков - важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее. Гармоничное развитие личности возможно при условии развития духовного и физического здоровья подрастающего поколения. Осознавая это, администрация и преподаватели «Елецкого медицинского колледжа» на базе данного учебного заведения организовали экспериментальную площадку по здоровьесбережению студентов.

Здоровье сберегающая педагогика не является альтернативой всем другим педагогическим системам и подходам (педагогике сотрудничества, личностно ориентированной педагогике и др.). Её отличительная особенность – приоритет здоровья, грамотная забота о здоровье студента, как обязательном условии ведения образовательного процесса.

По нашему мнению, для полноценного существования в современном обществе, в ряду прочих, необходимы умения, обеспечивающие способность коммуникантов адекватно задачам общения организовать свое неречевое и речевое поведение. Они также являются объектом здоровьесберегающей педагогики. Коммуникативные способности связывают с процессом становления личности человека и с его деятельностью. Говорение, как вид речевой деятельности, может быть представлено в виде монологической и диалогической речи.

Цели нашего исследования:

1. Определить уровень сформированности монологической и диалогической речи у студентов,
2. Оформить выводы и рекомендации для каждого студента,
3. Разработать паспорта здоровья.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- изучить и проанализировать литературные и другие информационные источники по проблеме исследования;
- разработать методику выявления уровня сформированности монологической и диалогической речи студентов,
- провести исследование по интересующему нас направлению,
- оформить индивидуальные рекомендации для студентов экспериментальной группы.

Предмет исследования – уровень сформированности монологической и диалогической речи у студентов колледжа.

Объект исследования – студенты 1-го курса специальности 060501 Сестринское дело.

Методы исследования: наблюдение, эксперимент, педагогическое тестирование, регистрация и ранжирование.

Исследование монологической речи.

Исследование монологической речи состоит из 4 составляющих:

1. Исследование сенсомоторного уровня речи
2. Исследование грамматического строя речи.
3. Исследование словаря и навыков словообразования.
4. Исследование связной речи.

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение.

- IV уровень (высокий) – 100 -80%;
- III уровень (средний) - 79,9 -65%;
- II уровень (удовлетворительный) - 64,9-45%;
- I уровень (низкий) - 44,95% и ниже.

Исследование диалогической речи

Общение диалогично по своей природе, в каждом из его актов участвуют две стороны. Именно вследствие его двусторонности продуктом общения становится интерпретация информации: «столкновение» двух позиций (не обязательно противоположных) порождает нечто новое – новые знания, мысли, чувства, новую интенцию и речевую задачу. Это новое и оказывает воздействие на общающихся, определяет их тактику в рамках задуманной стратегии.

В настоящее время выделяются следующие особенности диалогической речи (Л. П. Буева, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов и др.):

– диалогическая речь – это речь, обусловленная ситуацией и контекстом (смыслом) предыдущего высказывания;

– диалогическая речь является не только более высокой формой речевого общения, но и исторически первой;

– диалог – это произвольный и реактивный (быстро осмысливаемый) процесс двустороннего обмена информацией;

– диалог – это речь, в процессе которой собеседники имеют возможность поставить уточняющие вопросы, подать реплики, помочь закончить мысль или переориентировать ее, что облегчает говорящему возможность выразить мысль, высказать отношение к предмету речи (к теме разговора) и быть понятым участниками диалога;

– диалог ведется при активном эмоционально-экспрессивном контакте собеседников в условиях их взаимного восприятия;

– диалогическая речь свернута во времени.

Для педагогов диалог имеет особое значение: это четкая постановка вопросов, умение слышать ответ, быстро реагировать на него, перестраивать, в случае необходимости, формулировку вопроса, умение управлять диалогом, «не уходить» от главной для данного момента и для занятия в целом дидактической задачи. Участие в диалоге предполагает знание правил речевого поведения и умения пользоваться ими. Задача педагога – дать необходимые знания и умения учащимся для полноценного и правильного ведения диалога.

Как уже говорилось ранее, диалогическая речь является наивысшим показателем уровня сформированности коммуникативных умений. Для выявления уровня сформированности диалогической речи студентов экспериментальной группы использовалась методика «неполного диалога». Методика «неполного диалога» позволяет выяснить, насколько студенты могут осознать мотив общения, единство микротемы, сориентировать свое высказывание в едином смысловом поле речевого поведения.

Для проведения эксперимента студентам предлагаются карточки, на которых записаны два разных диалога с пропущенными репликами. В одном случае опускаются слова коммуникатора, в другом – слова реципиента.

Дается задание: «Представьте себе, что по телефону разговаривают два человека. Слова одного из них вы слышите, а второй находится на другом конце провода. Попробуйте догадаться, что говорит второй собеседник, и восстановить диалог».

В ходе проведения эксперимента, при возникновении трудностей или при неправильном построении диалога, учитель может открывать текущую реплику и предлагать студенту подумать, посмотреть и попробовать еще раз.

Результаты выполнения задания оценивались следующим образом: подсчитывается количество правильно спрогнозированных студентами реплик в каждой микротеме. Реплики учащихся оцениваются по пятибалльной шкале. В конце вычисляется одна оценка в целом за 2 диалога.

Таким образом, необходимо отметить общие проблемы, существующие в речи студентов:

- предложения не отражают ясную, законченную мысль,
- расстановка слов в предложении искажает заложенную в нем суть,
- постоянная тавтология,
- нарушается логичность речи, сочетаемость слов.

Вследствие бедности активного словаря и недостаточного овладения грамматическим строем речи, некоторые студенты испытывают затруднения в формулировании своих высказываний.

Алгоритм поддержки процесса профессионального самоопределения в информационной системе управления профориентацией

Основной задачей информационной системы управления профориентацией является диагностика личностных устремлений пользователя предоставление в соответствии с ними рекомендаций относительно выбора будущей профессии. В рассматриваемой системе процесс профессионального самоопределения осуществляется в несколько этапов:

- диагностика профессионально-важных личностных качеств пользователя с использованием профориентационных методик;
- обработка результатов диагностики и формирование списка подходящих пользователю профессий;
- предоставление пользователю наиболее подходящих профессий, а также направлений обучения, по которым их можно освоить;
- выбор пользователем будущей профессии.

В данной системе были автоматизированы наиболее известные и чаще всего используемые в профориентации тесты (методика Е.А. Климова, Дж. Голланда, карта интересов и др.), которые позволяют определить личностные склонности и интересы и соотнести их с существующими профессиями. Автоматизация профориентационных методик является тривиальной задачей и предполагает следование четкой структуре самого теста.

Пользователем системы могут быть выбраны один или сразу несколько методик для профессиональной диагностики, на основе ответов формируется список рекомендуемых профессий путем обобщения результатов каждого теста. Поскольку по разным тестам могут быть получены одинаковые рекомендации по выбору будущей профессии, в данной системе был введен коэффициент *CR*. Данный параметр позволяет оценить, насколько пользователю подходит та или иная профессия, и рассчитывается путем деления количества полученных одинаковых профессий на общее число пройденных тестов.

Ключевым моментом и отличительной чертой профориентационной поддержки является предоставление пользователю не просто названий подходящих ему профессий, но и указание их разновидностей и возможных путей освоения профессий (требуемое образование). Для реализации этого подхода был использован метод латентно-семантического анализа [1], который позволил установить соответствия между компетенциями, описанными в государственных образовательных стандартах и описаниями профессий, а также сгруппировать схожие виды профессиональной деятельности. С помощью данного метода были рассчитаны коэффициенты соответствия (*OCR*), максимальные значения которых определяют, какие направления обучения подходят для освоения той или иной профессии, а также указывают, какие профессии, являются похожими по описанию.

Таким образом, алгоритм поддержки процесса профессионального самоопределения в данной информационной системе можно описать следующим образом:

1. Пользователем системы определяется количество тестов, которые он бы хотел пройти для того, чтобы получить рекомендации по выбору будущей профессии.
2. В соответствии с ответами пользователя по каждому из выбранных тестов формируется результат.
3. Суммируются результаты по всем тестам.
4. Из базы данных системы выбираются те профессии, которые удовлетворяют полученным результатам.
5. Для каждой профессии рассчитывается коэффициент *CR*.
6. Из полученного списка профессий удаляются повторения.

7. Для каждой профессии из базы данных системы выбираются направления обучения, подходящие для ее освоения, то есть имеющие максимальное значение *OCR*.

8. Для каждой профессии также выбираются из базы данных разновидности этой профессии.

9. На основе полученных данных формируется граф рекомендуемых профессий и предоставляется пользователю (см. рисунок).

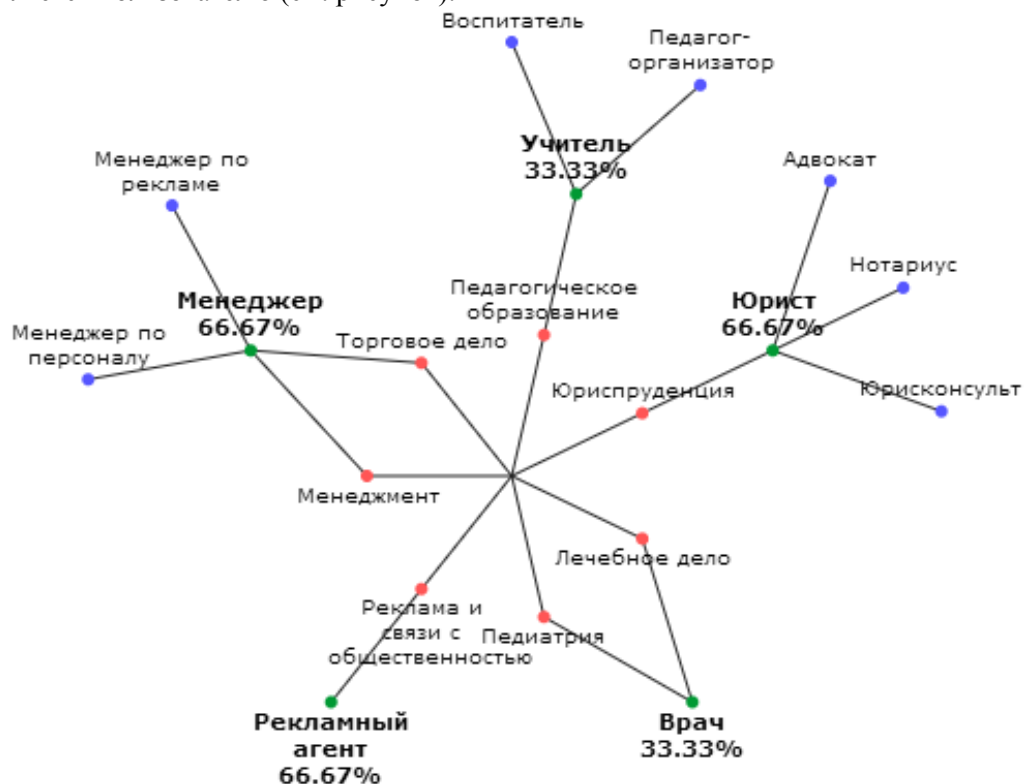


Рис. 1. Пример формирования графа рекомендуемых профессий

Стоит отметить, что рассмотренный алгоритм поддержки процесса профессионального самоопределения позволит избежать сложностей при выборе профессии, поскольку полученный граф отражает путь профессионального становления личности, начиная с этапа получения образования и включая возможные разновидности той или иной профессии. Иными словами, такой подход позволяет решить главную проблему профориентации – устранить противоречия между устремления общества и потребностями этого общества в кадрах – путем установления соответствий между профессиональными интересами и умениями пользователей и актуальными требованиями рынка труда.

Данный алгоритм лежит в основе разработки информационной системы управления профориентационными процессами [2]. Описанный метод латентно-семантического анализа позволяет определить, какое высшее образование необходимо для успешной профессиональной деятельности. Данная информационная система может оказать профориентационную помощь школьникам, которые решают, в какое учебное заведение поступать для получения высшего образования, а также для выпускников учебных заведений или соискателей, которые находятся в поиске места работы.

Литература

1. Макарова М.Ю. Применение латентно-семантического анализа для автоматизации процесса профориентации // Системный анализ в науке и образовании. Электрон. журн. 2012. № 3. URL: <http://www.sanse.ru/archive/25>.
2. Макарова М.Ю. Проектирование информационной системы поддержки профориентационных процессов различных уровней// Наука и образование. Электрон. журн. #09, сентябрь 2012. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/452460.html> DOI: 10.7463/0912.0452460.

Социально-нравственное развитие школьников

Вопрос о социально-нравственном развитии человека современного общества является актуальным. Перемены, произошедшие в обществе, коснулись всех сфер жизни личности и изменили определенные стереотипы ее сознания. Это оказало влияние на сформированные ценности и идеалы, побудило к поиску новых ценностей, которые соответствовали бы настоящим сложившимся условиям.

Современные условия общества требуют от личности более активного вхождения в социальное окружение и, вместе с тем, поведение человека должно соответствовать нормам общечеловеческой морали. В связи с этим, важным является социально-нравственное развитие школьников, которое предполагает активизацию гуманистической направленности личности.

Социально-нравственное развитие понимается как процесс и результат качественного преобразования личности, осуществляемого в условиях присвоения социально значимых моральных ценностей [1].

Социально-нравственное развитие личности в научной литературе анализируется как формирование ценностных ориентаций личности, как единство идеологических, политических, моральных, эстетических и других оснований оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней. Формирование ценностных ориентаций происходит в процессе социализации человека, проявляется в мировоззрении личности через цели, идеалы, убеждения и интересы. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности.

Для осмысления понятия «социально-нравственное развитие» важное значение имеют ряд категорий, в частности, «ценность», «активность», «нравственный выбор» и другие. Важнейшей категорией социально-нравственного развития является ценность. На основании анализа отечественной и зарубежной литературы определено, что высшей и абсолютной ценностью является сама развивающаяся личность.

В образовательном учреждении осуществляется активизация школьников в разных видах учебно-коммуникативной деятельности, научение социальным отношениям, реализуются и развиваются их индивидуальные нравственные установки. Образовательное пространство школы располагает потенциалом позитивного влияния на социально-нравственное развитие личности школьника, в котором актуализируются такие качества личности, как социальная активность, гражданская ответственность, способность к нравственному выбору. Особенно это характерно для старших школьников.

Для эффективного социально-нравственного развития школьников в соответствии с принципами гуманизации, гуманитаризации, демократизации образования необходимо: личностно-ориентированный подход на основе признания самоценности каждого учащегося; обеспечение свободного развития школьников через реализацию их права на выбор, творчество и пр.; активное включение школьников в различные виды деятельности; сотрудничество как основной принцип педагогического взаимодействия.

Литература

1. Ягафарова Г. А. Педагогическое моделирование социально-нравственного развития студентов в вузе // Сборник трудов VI Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы развития образования и производства». – Н. Новгород, 2005. – С. 158-162.

Экологическая культура и экологическое сознание личности

Устойчивое и экологически безопасное развитие общества возможно тогда, когда общественное экологическое сознание как средство социального воздействия, обеспечивает приоритетность благоприятного качества окружающей среды.

Существует достаточное количество факторов решения экологических проблем, важнейшими из которых являются: стремление принимать личное участие в природоохранной деятельности, психологическая готовность людей внедрять существующие экологически безопасные технологии, высокий уровень развития экологической культуры и экологического сознания населения. Экологическая культура личности определяется ее пониманием социальной значимости экологических проблем, их связи с политическими, социально-экономическими задачами общества.

Авторы (Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Ф. Харламов, Г. И. Шукина и другие) подчеркивают, что формирование экологического сознания и экологической культуры является комплексной образовательной задачей.

Взаимоотношения человечества и природы в XX – начале XXI вв. имеют свои особенности, заставляющие изменить мировоззренческие ориентиры общества: возникает необходимость разработки норм экологической этики, которые служили бы регулятором взаимодействия человечества и среды обитания. То, что сейчас человечество подошло к опасной черте, отмечается не только учеными, но и политиками, практиками, общественниками. Вполне обоснован тот факт, что ныне живущее поколение ответственно за то, будет ли Земля обитаема в дальнейшем.

В связи с растущими проблемами социального развития в России, экологические проблемы и вопросы этического отношения человека к природе отошли на второй план. Это привело к снижению уровня экологической культуры в стране, которое проявляется в отсутствии взаимосвязей нравственных, вещественно-культурных, экономических ценностей.

В современном обществе преобладает прагматизм. Природа воспринимается человеком с позиции пользы и вреда, человек противопоставляет себя природе. Такое отношение не способствует установлению этических норм поведения в природе, взаимодействию с ней по установленным нормам. Отношение к природе является важной составляющей экологической культуры. Психологи рассматривают категорию отношения как проявление сознательности личности. Любое отношение, в том числе и отношение к природе, всегда имеет эмоциональную окраску. Кроме того, отношение субъективно и выражается в поступках, практических действиях, деятельности.

Система психологических, нравственных механизмов, которые оказывают воздействие на практическую, познавательную-эмоциональную сферу личности, а также знания о природе обеспечивают формирование сознательного отношения к ней. Рассмотрение вопроса о формировании сознательного отношения к природе тесно связано с вопросами экологической этики. Вопросы экологической этики рассматривались в научных трудах многих российских ученых. Среди них можно выделить исследования В. Е. Борейко [1, 2], С. Н. Глазачева [3, 4], С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина [5] и другие.

Исходя из выше изложенного, можно констатировать, что экологическая культура является интегральной категорией, состоящей из четырех компонентов: когнитивного (познавательного), ценностно-смыслового, эмоционально-эстетического, деятельностного, которые являются взаимопроникающими и взаимосвязанными. Важным компонентом экологической культуры является экологическое сознание, позволяющее понять и осознать свою ответственность при взаимодействии с природой. Формирование этого компонента

экологической культуры личности заключается не только в овладении природоохранными знаниями, умениями, навыками, а в создании внутреннего самосознания (мировоззрения).

Экологическое сознание (этико-когнитивное отношение человека к природе) определяется как взаимодействие, построенное на персональной ответственности за рациональное природопользование, основанное на профессиональной компетентности.

Исследователи данного вопроса выделяют три этапа в процессе формирования экологической ответственности, каждый из которых, в свою очередь, является элементом экологически грамотного поведения студента:

I этап – познание, предусматривающее знание: гуманитарных дисциплин; естественно-научных дисциплин; экологические знания; формирование знания целостной картины мира, всех взаимосвязей, существующих в природе и обществе.

II этап – нравственное отношение, предполагающее: формирование нравственных идеалов с использованием полученных знаний; осознание необходимости охраны природы и охраны здоровья человека.

III этап – поведение, включающее: экологическую деятельность студентов (быть полезным природе и обществу); опыт деятельности.

Данные этапы взаимообусловлены и взаимосвязаны. Они формируются не только в ходе обучения и усвоения преподаваемых дисциплин, но и за счет множества других факторов.

Эффективность формирования экологической культуры и экологического сознания в процессе обучения обеспечивается *педагогическими условиями*, важнейшими из которых являются:

- позиция педагогов на приоритетность этических основ экологического обучения;
- наличие четкой идеологической позиции педагогов и ребят на познавательную деятельность с их персональной ответственностью за качество обучения;
- высокое качество образования, содержательность экологической деятельности;
- построение процесса обучения с применением принципов системности, вариативности, витагенности (использование жизненного опыта для развития самого человека, нахождения способа встраивания его в жизнь социума);
- использование развивающих форм обучения;
- технологическая организация процесса экологического обучения;
- адаптация обучающихся к реальной экологической ситуации, обеспечивающая гибкость их экологического сознания деятельности.

Названные педагогические условия и их комплексное использование позволяют добиться качественного личностно-профессионального развития обучающихся и формирования их экологического сознания.

Таким образом, формирование сознательно-научного, этического отношения к экологическим проблемам общества возможно на основании широкого круга знаний экологического характера, нравственно-эстетического и эмоционально-ценностного отношения к природе. Профессионально-экологическое обучение и соблюдение педагогических условий формирования экологической культуры и сознания обеспечивают способность решать сложные социально-эколого-экономические задачи.

Литература

1. Борейко В. Е., Поминова Е. В. Зарубежные философы дикой природы. – К.: Киевский эколого-культурный центр, 2000. – 143 с.
2. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику. – Киев, 2001.
3. Глазачев С. Н. Экологическая педагогика и экологическая психология. – М., 1996.
4. Глазачев С. Н. Экологическая культура, образование и цивилизационный выбор России // Наука и школа. 1997, №3. – С. 4-11.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.

Музыкально-творческое взаимодействие педагога и студента в процессе обучения игре на фортепиано

Одним из важных направлений совершенствования качества учебно-воспитательного процесса было и остается развитие, углубление взаимодействий, общение преподавателя и студента. Обучение – деятельность совместная, распределенная и другой быть не может, поэтому любое обучение психологически немыслимо без взаимодействия, т.к. оно включает в себя две деятельности: преподавательскую (педагога) и учебную (в исполнении студента). Следовательно эффективность усвоения материала в равной мере зависит от качества преподавания и качества учения т.к. «встречной» работы студента. Такое взаимодействие нужно специально организовывать.

Обучение игре на фортепиано представляет собой процесс, состоящий из многих составляющих. В частности – это установление музыкально-творческого взаимодействия между педагогом и студентом, возникающее в результате общности их психологического состояния, вызванного взаимопониманием и доверием друг к другу. При этом наиболее полно проявляются все личностные свойства взаимодействующих сторон. Сам факт установления музыкально-творческого взаимодействия приносит педагогу и студенту интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Можно сказать, что внутренними механизмами такого взаимодействия являются эмоциональное сопереживание, обладающее накалом чувств и страстей и интеллектуальное содействие, которое направлено на решение определенных мыслительных задач, в данном случае – на изучение, осознание и воплощение художественного замысла музыкального произведения.

Рассматриваемый вопрос определен с позиции педагога, обучающего музыкальному исполнительству. Музыкально-творческое взаимодействие педагога и студента актуально и важно в процессе обучения, т.к. влияет на творческое развитие в целом и на формирование исполнительских способностей студента в частности.

Что же является источником сближения педагога и студента? Это – их общая увлеченность музыкой, стремление познать и раскрыть ее художественную ценность. У вдумчивого педагога-музыканта такое сближение происходит на всех этапах его работы со студентом над музыкальным произведением. Но прежде педагог должен выявить особенности его дарования. На этой основе зарождается индивидуальный подход к отбору форм и приемов воздействия, важных для его успешного продвижения в музыке. Вопрос общения со студентом, специфика художественного и пианистического воздействия на него могут быть рассмотрены на примере разных музыкально-исполнительских индивидуальностей. Исходными моментами в этом процессе являются такие этапы деятельности педагога: 1. Наблюдение; 2. Вслушивание; 3. Оценивание; 4. Обобщение; 5. Принятие определенных практических решений. При наблюдении за работой над музыкальным произведением педагогу важно учитывать два основных момента: 1. Как усваивается содержание пьесы и особенности ее музыкального языка; 2. Как формируются исполнительские навыки.

Проанализируем характер взаимодействия педагога и студента на разных этапах работы над музыкальным произведением. Опыт известных пианистов-исполнителей показывает, что уже первое знакомство с произведением дает важный творческий импульс, т.к. при этом зарождается будущая трактовка образов, тем. Специфика понимания и осмысления музыкального произведения выражается в том, чтобы помочь студенту как можно глубже проникнуть в сущность и логику комплекса выразительных средств, использованных композитором. Такой подход к изучению музыкального произведения способствует музыкально творческому сближению педагога и студента.

Для того чтобы студент понял и осмыслил содержание произведения, возможно применить метод аналитического разбора. Наблюдая за работой студента при разборе нового текста, педагог должен сразу выявить причины появления недочетов в его игре, условно разделив их на две группы: 1-ая связана с потерей слухового контроля, другая – обусловлена неграмотным прочтением нотного текста. Во всех случаях педагог должен помочь студенту самостоятельно обнаружить свои ошибки. Работа над исполнительскими трудностями должна реализовываться в каждом отдельном случае по-разному с учетом индивидуальности студента и особенностей произведения.

Особо ответственным в музыкально-творческом взаимодействии педагога и студента является заключительный этап работы над произведением. Здесь рекомендация педагога предполагают иную музыкально-психологическую установку, где главной задачей является воспитание умения мыслить «горизонтально», охватывая произведение целиком. Роль педагога заключается в активизации эмоционально-слуховой сферы студента. Эмоциональный подъем студента после удачного концертного выступления станет наилучшим творческим вознаграждением для педагога. На данном этапе студенту необходимо «пропустить» через себя весь художественный материал и передать его с такой убедительностью, как будто он излагает свои чувства и мысли.

Успешность данного процесса заключена в том, что педагог музыкант должен обладать такими качествами, как, творческая настроенность, доброжелательность к студентам с различной подготовкой, заинтересованность в их творческом росте, разумная требовательность.

Музыкально-творческое взаимодействие педагога и студента в значительной мере зависит и от формы проведения урока. Наиболее эффективны уроки, где все внимание сосредотачивается на художественной стороне музыкального произведения. Творческий контакт педагога и студента на уроке наступает тогда, когда каждый из них испытывает интерес к занятиям, когда студент и педагог увлечены художественно-образным содержанием. Это становится мотивацией для дальнейших занятий. Важная роль принадлежит удачно подобранному репертуару, где должен преобладать принцип постепенности и усложнения художественных и пианистических задач.

Суммируя вышеизложенное, подчеркнем характерные особенности музыкально-творческого взаимодействия педагога и студента в процессе обучения игре на фортепиано:

- взаимосвязанность эмоционального и интеллектуального начала в постижении художественного содержания произведения;
- определение индивидуальности студента, типа его музыкального дарования помогает выработать систему необходимых для него средств, важных в профессиональном развитии;
- наблюдение педагога за процессом развития студента один из важнейших исходных моментов в процессе музыкального обучения и воспитания;
- целесообразный подбор художественно-педагогического репертуара является важным условием успешности в совместной работе педагога и студента.

Музыкально-творческое взаимодействие, основанное на искренности, уважении друг к другу, общей заинтересованности, увлеченности создает предпосылки для его укрепления, развития и совершенствования.

Литература

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1961.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974.
3. Психология музыкальной деятельности / Под ред. Г.Цыпина. – М., 2003.