

Sentence

NP + VP

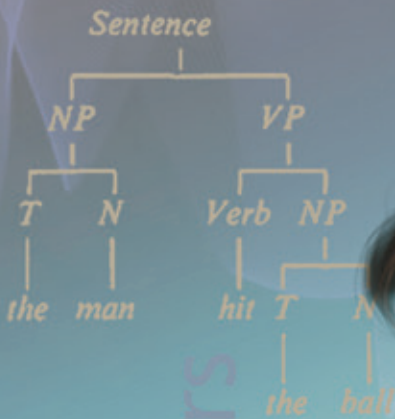
МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

научный журнал

Syntactic Structures



Systems of Syntactic Analysis

Certain Formal

s of Grammars

transformation T_{Adj} :

of S_1 : $T - N - is - A$

of S_2 : same as 24

$X_1 - X_2 - X_3 - X_4; X_5 -$

$X_5 - X_1 + X_4 + X_3$

ence -

$M \rightarrow T + N$

$VP \rightarrow Verb + NP$

$T \rightarrow the$

Three models for

description of language

$Verb \rightarrow hit, took, etc.$

In this possibly terminal phase of human existence, democracy and freedom are more than just ideals to be valued - they may be essential to survival.

All over the place, from the popular culture to the propaganda system, there is constant pressure to make people feel that they are helpless, that the only role they can have is to ratify decisions and to consume.

If we don't believe in freedom of expression for people we despise we don't believe in it at all.

Everybody's worried about stopping terrorism. Well, there's a really easy way: stop participating in it.

Education must provide the opportunities for self-fulfillment at best provide a rich and challenging environment for the child to explore, in his own way.

24
2015
Часть X

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 24 (104) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.01.2015. Цена свободная.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Аврам Ноам Хомский (род. 1928 г.) — американский лингвист, политический публицист, философ и теоретик, автор классификации формальных языков.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Москалева Е. А., Сычев И. В., Железный С. В.

Некоторые аспекты совершенствования методики преподавания технических дисциплин..... 1001

Набиев К. В.

Практика внедрения тестового контроля знаний учащихся на основе заданий открытой формы 1004

Нарзуллаев А. М.

The role of audio-visual tools on teaching technical courses in English.....1007

Никаноркина Н. В., Кузнецов А. О.

Задачи с профессионально-ориентированной составляющей как важнейшее средство реализации принципа профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов 1009

Образцова Н. Н.

Формирование первоначальных навыков плавания у детей дошкольного возраста на основе использования системы игр и игровых упражнений 1012

Плаксина А. С.

Опыт оценки и контроля качества обучения иностранному языку при реализации личностно-деятельностного подхода в учреждении дополнительного образования..... 1014

Руденко А. В.

Развитие интереса к физкультурным занятиям у дошкольников посредством рифмованных текстов1017

Синяпкина Е. И.

Методика работы по развитию представлений о форме у детей младшего дошкольного возраста 1019

Стешенко Б. В.

Анализ концепций образования и развития организационной культуры в коллективе 1022

Сычев И. В., Москалева Е. А., Железный С. В.

Разработка методических материалов по физике для курсантов на период адаптации в ведомственном вузе..... 1025

Торобаева Д. К.

Проблемы формирования компетенций при обучении будущих медицинских сестер..1027

Тураев Б. З., Курбанов С. К.

The advantages of creating the tutorial multimedia applications of educating english for pre-school and school age children 1031

Туркенов Т. К., Коростелева Н. А., Хомутова А. К.

Плюсы и минусы частного образования в Республике Казахстан 1034

Фоменков О. Н.

Развитие здоровьесориентированной направленности личности старшеклассника в контексте физкультурной деятельности1037

Фортова Л. К., Поликарпова М. Ж.

К вопросу о коммуникативной компетентности юриста..... 1039

Хохлова В. М.

Социализация детей с нарушениями в развитии речи 1041

Хохлова В. А.

Изучение отношения студентов педагогического вуза к детям с ограниченными возможностями здоровья..... 1043

Чердакова А. В.

Качество подготовки бакалавров в системе инклюзивного образования..... 1045

Чисникова В. В.
 Направления и технология оценки деятельности педагогов общеобразовательной школы в условиях реформирования образования... 1048

Шилова А. А.
 Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации 1050

Шинкарева Н. А., Карманова А. В.
 Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе 1053

Шкарупова О. В.
 Конструкторы Lego как полифункциональное и трансформируемое средство образовательной среды группы 1055

Штина М. Ю.
 Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций педагога ДО, работающего в сфере НОО..... 1058

ПСИХОЛОГИЯ

Бобрикова Л. Г.
 Организация профориентационной работы в 5 классах 1062

Бондарева Л. Ю.
 Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения школьников..... 1066

Братищева А. В.
 Опыт реализации программы по развитию смысло-жизненных ориентаций у учащихся православной гимназии1067

Быстрова Е. В., Митичева Т. И.
 Психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательного учреждения..... 1071

Динь Нгок Тханг
 Изучение культурно-исторических условий развития творческих способностей у российских и вьетнамских студентов 1074

Карушева А. В., Урутина Т. М., Агеева Л. Г.
 Взаимодействие родителей со старшеклассниками в период выбора профессии1077

Киракосян К. Э., Савенко Т. М.
 Психологическая грамотность и компетентность современного педагога 1081

Ковальская В. А.
 Особенности формирования отношения к труду у наемных работников частных коммерческих предприятий 1083

Кучерявенко И. А., Шкилев С. В., Зиборова Е. И.
 Проблема мотивационной готовности курсантов учебных заведений МВД к профессиональной деятельности 1086

Махлеева Л. В.
 Профессиональное самоопределение школьников: сущность и содержание..... 1088

Небренчин А. В.
 Проектирование современного урока в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода: психолого-педагогические аспекты..... 1090

Патрикеева Э. Г., Соловьева О. А.
 Влияние моды и современных стандартов красоты на сознание и поведение девушек.. 1092

Сафонова Д. А.
 Рекомендации для родителей по регуляции взаимоотношений с подростками 1100

Феоктистова Е. А., Чеснокова Т. Д., Зимина М. А.
 Изучение межкультурной толерантности студентов в условиях вуза 1101

Ширвари О. А., Черная Е. Е., Панов В. А., Рябова Е. Е., Руденко Д. Э., Бирюкова С. И., Кузьмина Н. О., Столярова Ю. В., Баранова А. А., Козлова Н. С.
 Разработка опросника для изучения склонности личности к прокрастинации..... 1105

ПЕДАГОГИКА

Некоторые аспекты совершенствования методики преподавания технических дисциплин

Москалева Екатерина Алексеевна, кандидат технических наук;
 Сычев Игорь Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент;
 Железный Сергей Владимирович, кандидат технических наук, доцент
 Воронежский институт МВД России

В статье рассмотрены вопросы формирования междисциплинарных связей при планировании учебного процесса с целью совершенствования методики преподавания, предложен вариант определения междисциплинарных связей для дисциплин математического, естественнонаучного и профессионального циклов специальности 11.05.02 «Специальные радиотехнические системы».

В связи с интенсивным развитием технологий усложняются существующие и появляются новые направления науки и техники. Обществу требуются качественно подготовленные специалисты, обладающие совокупностью знаний и умений, отвечающих современным условиям. Совершенствование учебного процесса с целью формирования профессиональной компетентности обучающегося может быть основано на совершенствовании методики преподавания, так как именно методика преподавания во многом, если не во всем, определяет эффективность образовательного процесса.

Методика — это фиксированная совокупность приемов практической деятельности, приводящей к заранее определенному результату [1]. То, какие именно приемы используются и каким образом они составляют совокупность и определяет эффективность методики. Под эффективностью методики можно понимать быстроту достижения планируемого результата и полноту соответствия поставленной цели.

Одним из возможных направлений совершенствования методики преподавания естественнонаучных и технических дисциплин является развитие идеи о междисциплинарности, т. е. формировании междисциплинарных связей. Использование форм и методов занятий, основанных на междисциплинарном подходе, позволит обеспечить целостность и единство терминов и понятий, закрепление материала и доказательность суждений при изучении «дочерних» дисциплин, «спиральность» обучения. Под «спиральностью» мы понимаем взаимосвязь изучаемых понятий, обучение по принципу «от простого к сложному» и усложнение материала «на следующем витке» с опорой на изученное при постоянном

поддерживании обратной связи с изученным ранее материалом.

Междисциплинарные связи дисциплин технического профиля в вузе целесообразно рассматривать, с одной стороны, как конкретные определения, понятия, следствия, законы, правила, и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в содержание учебной дисциплины, посредством взаимодействия между которыми достигается внутреннее единство образовательной программы, а также последовательное соединение нескольких различных дисциплин в одно целое [2].

С другой стороны, междисциплинарные связи определяют целевую направленность обучения на формирование у обучающихся профессионально значимых знаний, умений и навыков, концептуального мышления, научного мировоззрения.

Для воплощения в реальный учебный процесс междисциплинарных связей и формирования на их основе ключевых компетенций необходимо для каждой специальности:

- провести анализ образовательных федеральных стандартов высшего образования для выявления смежных дисциплин и «спиральности» обучения;
- выявить общие цели, задачи и методы познания по смежным дисциплинам;
- на основе проведенного анализа выделить области интеграции материала (междисциплинарные связи);
- определить принципы формирования междисциплинарного материала;
- используя выявленные принципы, определить темы и содержание отдельных занятий, в которых возможно использование междисциплинарных связей;

— разработать методические комплексы (рабочие программы и методические пособия, указания и т. п.), реализующие выявленные междисциплинарные связи;

— определить наиболее подходящие педагогические приемы установления междисциплинарных связей;

— определить приемы мотивации деятельности обучающихся;

— разработать комплексные задания, отвечающие требованиям формирования компетенций выпускника.

В качестве примера рассмотрим возможный вариант установления междисциплинарных связей для специальности 11.05.02 «Специальные радиотехнические системы». Проведя анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [3], можно определить последовательность прохождения дисциплин с учетом принципов «от простого к сложному» и «спиральности», приведенную в табл. 1. При этом можно выделить междисциплинарные связи, приведенные в табл. 2. Сокращения, принятые в табл. 2, указаны в скобках в табл. 1.

Области интеграции должны быть определены совместно преподавателями по смежным дисциплинам. Например, для дисциплин «Физика» и «Электроника» областями интеграции в первую очередь являются разделы

физики «Физика твердого тела» и «Молекулярная физика», а для дисциплин «Физика» и «Электродинамика и распространение радиоволн» — раздел физики «Электричество и магнетизм». В некоторых случаях выделять какие-либо области интеграции нецелесообразно, поскольку одна дисциплина является продолжением второй, как, например, в случаях «Электродинамика и распространение радиоволн» → «Устройства сверхвысоких частот и антенны» или «Радиотехнические системы» → «Основы эксплуатации радиотехнических систем».

В рамках разработки комплексных заданий по дисциплинам необходимо предусмотреть согласование входных тестов. Так, например, входной тест дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», должен быть согласован с выходными тестами дисциплин «Физика», «Экология», «Основы теории цепей», «Электромагнитные поля и волны», «Источники электропитания радиотехнических систем», «Метрология и радиоизмерения». Программы этих дисциплин должны быть согласованы между собой. Для повышения эффективности процесса обучения должно быть исключено дублирование общих тем дисциплин. Соответствующие темы должны быть продолжением друг друга с увеличением глубины содержания и сложности материала (принцип «спираль-

Таблица 1. Последовательность прохождения дисциплин

Курс Семестр	Дисциплина			
	1 курс 1 семестр	Математика (М)	Физика (Ф)	Информатика (И)
1 курс 2 семестр	Математика	физика	информатика	Экология (Э)
2 курс 3 семестр	Математика	Инженерная и компьютерная графика (ИКГ)	Основы теории цепей (ОТЦ)	Электроника (Эл)
2 курс 4 семестр	Математика	Радиоматериалы и радиокомпоненты (РМиРК)	Схемотехника аналоговых электронных устройств (САЭУ)	Метрология и радиоизмерения (МиРИ)
3 курс 5 семестр	Радиотехнические цепи и сигналы (РТЦС)	Цифровые устройства и микропроцессоры (ЦУиМП)	Источники электропитания радиотехнических систем (ИЭ РТС)	
3 курс 4 семестр	Электродинамика и распространение радиоволн (ЭРПВ)	Радиоавтоматика (РА)	Опико-электронные устройства (ОЭУ)	
4 курс 5 семестр	Устройства сверхвысоких частот и антенны (УСВЧА)	Безопасность жизнедеятельности (БЖД)	Устройства генерирования и формирования сигналов (УГиФС)	
4 курс 6 семестр	Основы компьютерного проектирования и моделирования радиотехнических систем (ОКПиМРТС)	Устройства приема и обработки сигналов (УПОС)	Радиотехнические системы (РТС)	
5 курс 7 семестр	Основы организации производства радиотехнических систем (ООП РТС)	Основы конструирования и технологии производства радиоэлектронных систем (ОКиТП РТС)	Основы эксплуатации радиотехнических систем (ОЭ РТС)	

ности»). Это позволит обеспечить более глубокое изучение дисциплин профессионального цикла и дисциплин специализации

Согласованность содержания дисциплин может быть реализована в единстве интерпретации понятий, законов, теорий, явлений. На занятиях преподаватели должны акцентировать внимание обучающихся на преемственности дисциплин, закономерности развития окружающего мира, взаимосвязи между явлениями природы. Некоторым вопросам, менее существенным для формируемых компе-

тенций, может уделяться меньшее внимание, что позволит более детально изучить другие, особенно важные для формируемых компетенций специалиста.

Таким образом, одним из путей совершенствования методики преподавания является формирование междисциплинарных связей. Формирование междисциплинарных связей в рамках какой-либо специальности является довольно сложным процессом, требующим серьезной проработки содержания дисциплин в контексте их вклада в формирование выходных компетенций специалиста.

Литература:

1. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001.
2. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография/Под ред. П. И. Образцова. — Орел: ОГУ, 2011. — 338 с.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального образования по специальности 11.05.02 «Специальные радиотехнические системы», квалификация «специалист», утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 61.

Практика внедрения тестового контроля знаний учащихся на основе заданий открытой формы

Набиев Кирилл Вячеславович, преподаватель

Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления (г. Караганда, Казахстан)

В статье представлен опыт, подходы и механизмы реализации автоматизированной процедуры контроля качества знаний учащихся на примере разработки системы тестирования для учебного заведения.

Ключевые слова: контроль знаний, система автоматизированного тестирования, форма тестового задания, тесты с открытыми и закрытыми ключами.

Контроль знаний учащихся является неотъемлемой частью любого учебного процесса. Существует достаточно большое количество форм и методов контроля, у каждого из которых имеется своя методика проведения, достоинства и недостатки, а следовательно и область определения (применения). В данной статье хотелось бы остановиться на достаточно распространенной и весьма востребованной сегодня форме контроля знаний — тестовой форме контроля и проблемах связанных с внедрением в практику учебного процесса автоматизированных систем тестирования, позволяющих в той или иной мере проводить объективную и по возможности адекватную оценку знаний учащихся.

О системах тестирования сказано немало, как их сторонниками, так и противниками. В целом проблематика рассматриваемой темы затрагивает несколько основных аспектов:

1. Качество и валидность тестовых заданий;
2. Качество и адекватность тестовой оценки знаний учащихся;
3. Качество и необходимость статистического учета результатов тестирования.

В контексте данной статьи в основном речь будет идти о втором аспекте проблемы, а если говорить более предметно, то о той ее части, которая связана с внедрением информационных технологий в теорию и практику тестирования. Может быть несколько целей такого внедрения, но основная цель заключается именно в автоматизации корректной и адекватной оценки уровня знаний учащихся.

В соответствии с этим автоматизированные системы тестирования следует рассматривать, прежде всего, как инструментальный, позволяющий максимально возможно освободить преподавателя от рутинной связанной с проверкой текущих и в некоторой степени рубежных срезов знаний учащихся без потери качества и адекватности контроля. Не вызывает сомнения необходимость и актуальность данного направления исследований. Это направление исследований связанное с разработкой инструментария по автоматизированному проведению тестовой формы контроля знаний имеет свои цели, задачи и проблемы связанные с их реализацией, особенность которых следует искать в призме такого понятия как *технологичность* [1].

Технологичность, является одним из современных требований к тестовым заданиям. «Под технологичностью можно понимать такую компоновку заданий, которая позволяет весь процесс тестирования, или его большую часть, вести с помощью технических средств, точно, быстро, экономично и объективно. ... Задания становятся технологичными, если их содержание точно и быстро понимается испытуемыми, и если форма заданий способствует процессу компьютеризации тестирования. Именно использование автоматизированного обучения и контроля на основе достижений новой педагогики, педагогических измерений, психологии и компьютерной техники, взятое в разумном соотношении, образует основу того, что сейчас называют педагогической технологией».

Исходя из данного определения *технологичности* видно, насколько важным становится такое понятие как *форма задания*. Именно форма задания на сегодняшний момент времени определяет возможность или невозможность внедрения автоматизации процедуры контроля. И, таким образом, именно форма тестовых заданий является тем узким местом, которое не позволяет внедрить в практику автоматизированного тестирования некоторые весьма эффективные и показательные в плане оценки знаний формы тестирования. Для иллюстрации сути проблемы рассмотрим наиболее известные формы тестовых заданий с точки зрения возможности их компьютерной реализации, тем более что в соответствии с требованиями министерства образования Республики Казахстан: «Измерители знаний обучающихся разрабатываются высшими учебными заведениями в различных видах: ... тесты (открытые, закрытые, комбинированные, на соответствие ... и др.)». И для адекватной оценки уровня знаний обучающихся необходимо их рациональное *сочетание*, которого нет на сегодняшний момент времени в подавляющем большинстве автоматизированных систем тестирования [2]. Причина этого явления кроется именно в проблемах связанных с компьютерной реализацией различных форм тестового материала.

В качестве наиболее удобной с точки зрения автоматизации и, исходя из этого, наиболее распространенной формой компьютерного тестирования являются *форма тестирования с закрытой формой тестового задания*. Это задания с выбором одного, правильного или наиболее правильного ответа и задания с выбором нескольких правильных ответов. Данная форма тестирования проста с точки зрения ее компьютерной реализации по причине того, что можно однозначно «обозначить» машине правильный или правильные ответы и ограничить выбор испытуемого набором возможных альтернативных вариантов. Таким образом, с точки зрения компьютерной реализации данная форма тестовых заданий никаких проблем не вызывает ни в плане представления тестового материала, ни в плане компьютерной оценки ответа испытуемого. Кроме этого, эффективность данной формы тестирования с точки зрения качества контроля знаний испытуемого существенно увеличивается за счет оптималь-

ного сочетания автоматизации процедуры тестирования с так называемой *фасетной формой* записи тестового материала. Данное сочетание позволяет в одном «информационном блоке» сконцентрировать сразу достаточно большое количество тестовых заданий закрытой формы и таким образом существенно увеличить функциональную нагрузку на каждое тестовое задание. Однако, не все так идеально, следует отметить и тот факт, что данная форма тестирования обладает рядом существенных недостатков, основным из которых является возможность подбора правильного ответа методом простой подстановки. Это обстоятельство не позволяет применять данную форму тестирования для решения достаточно большой части тестовых заданий в области математики, физики и других дисциплин. Наиболее распространенный способ нейтрализации этого недостатка заключается в увеличении количества альтернативных ответов и ограничении времени тестирования. Не смотря на этот недостаток, тестовые задания с закрытой формой на сегодняшний день занимают, безусловно лидирующие позиции в автоматизированных системах тестирования.

Альтернативной формой тестов, с точки зрения компьютеризации процесса тестирования являются тестовые задания с открытой формой тестового ответа. В заданиях такого рода нет «жесткого списка» альтернативных вариантов ответа — испытуемый сам должен дать правильный ответ, и этот ответ должен свидетельствовать о качестве его знаний. Таким образом, нейтрализуется основной недостаток тестовых заданий закрытой формы. Следует отметить, что задания такого рода имеют свою специфику, и обычно формулируются в виде утверждений. К таким заданиям предъявляются свои специфические требования, как в части постановки вопроса, так и в части логической определенности содержания самого задания, но мы в рамках данной работы, прежде всего, остановимся на проблемах связанных с процедурой автоматизации.

Основной проблемой автоматизации процедуры тестирования заданий с открытой формой ответа является его эксклюзивность. Безусловно, правильный ответ предсказуем, однако возникают проблемы орфографии, окончаний и т. д. Часть проблем, можно решить технологически на стадии формирования тестового задания, применяя правила постановки вопроса. Однако, используя эти правила, мы с одной стороны увеличиваем надежность и адекватность системы тестирования, а с другой эти же правила существенно ограничивают область задач, которые можно было бы использовать в качестве тестового материала [3]. Например, рассмотрим следующее тестовое задание открытой формы:

Луч, делящий угол пополам называют _____. Ожидаемым ответом данного задания является «биссектрисой». Однако тестируемый кроме орфографической ошибки в ответе (бисектриса, бесектриса и т. д.) вполне может сделать ошибку и в окончании — например вместо «биссектрисой» он может ответить «биссектриса».

Как оценить такой ответ? В устном изложении он бы вполне мог считаться правильным. Как научить машину не обращать внимание на орфографию, ведь вся система машинной идентификации правильного ответа построена на точном совпадении с правильным ответом. Кроме того, большое количество определений (утверждений) состоит из сочетания двух, трех слов, что существенно усложняет задачу из-за увеличения вероятности ошибки учащегося. Список примеров такого рода достаточно велик, однако проблема на поверхности — это проблема, связанная с неумением машины идентифицировать правильность от-

вета, несколько отличающегося от эталонного значения в связи с причинами указанными выше, но правильного по существу.

Основная идея, связанная с решением данной проблемы, заключается в использовании алгоритма, суть которого заключается в предварительном анализе ответа и замене его некой аббревиатурой. Используя эту идею можно автоматизировать решение некоторых математических задач — появляется возможность включать в систему автоматизированного тестирования решение уравнений типа:

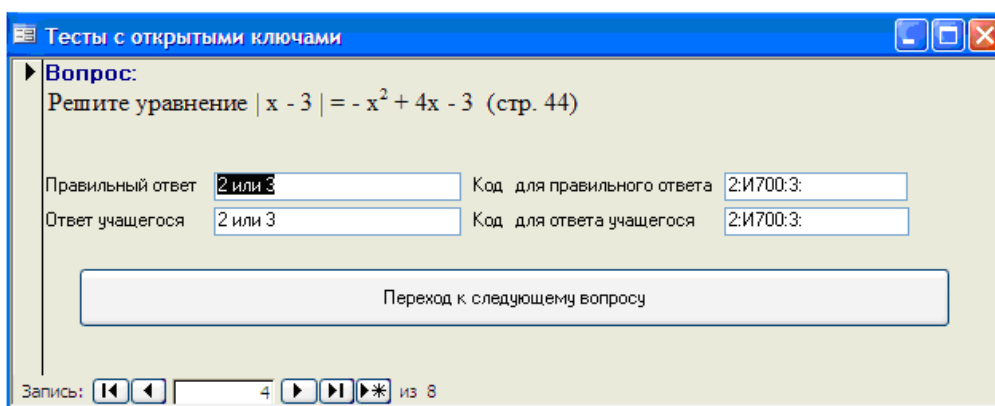


Рис. 1. Решение уравнений

Или задачи связанные с решением неравенств типа:

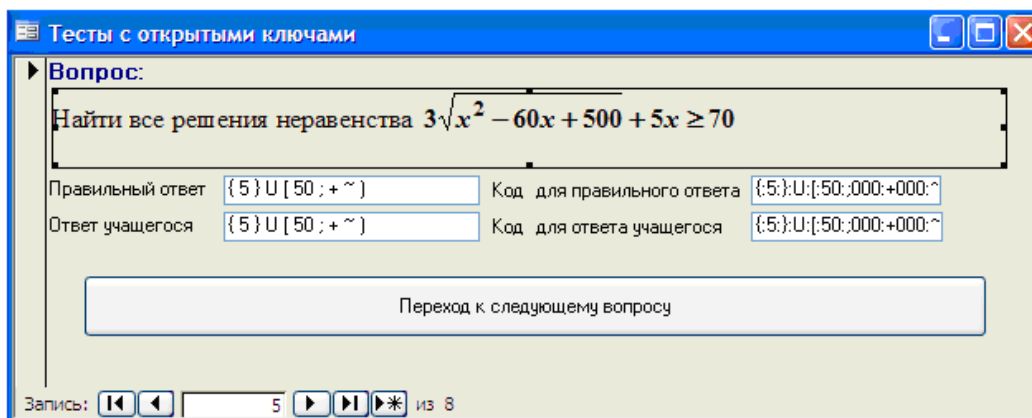


Рис. 2. Решение неравенств

Значок «~» на рисунке имитирует символ «∞»

Как видно из приведенных иллюстраций (Рис. 1,2) идея применения алгоритма достаточно эффективно справляется с оценкой тестовых задач такого рода. Внедрение таких задач в практику автоматизированных систем тестирования позволит улучшить не только качество и объективность тестирования, но и усилит адекватность оценки знаний учащихся. Усиление адекватности возможно не только за счет ввода в систему тестирования более сложных задач, но и за счет усиления защищенности тестового материала от подбора правильного ответа в случае применения тестов с закрытой формой ответа. Ведь в форме

с открытым ключом испытуемый не может подобрать правильный ответ он вынужден решить задачу и *написать его* в поле «Ответ учащегося».

Безусловно, что предложенный в данной статье алгоритм решения проблемы идентификации ответа испытуемого на тестовые задания открытой формы не идеален. Однако по мере внедрения в практику контроля знаний учащихся автоматизированных систем тестирования неуклонно будет возрастать значимость методического, алгоритмического и программного обеспечения способного корректно проверять задания открытой формы — необходимы свежие идеи в данном направлении исследований.

Литература:

1. Аванесов, В. С. Форма тестовых заданий. — Учебная книга. 3 изд., доп. М.: Центр тестирования. — 2005 г. — 155 с.
2. Қаюкова, И. В. Методика оценки и прогнозирования уровня формируемых компетенций // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. — 2012. — № 4. — с. 148–151.
3. Ткаченко, К. А. Измерение знаний в системах управления образовательным процессом/К. А. Ткаченко // Известия Юго-Западного государственного университета. — 2013. — № 3.-с. 59–63.

The role of audio-visual tools on teaching technical courses in English

Нарзуллаев Айбек Мирзаевич, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

O. M. Narzulloev teacher assistant

Audio-visual tools are being used in fields of manufacturing. It has already become a part of our daily life and taking a main contribution in developing of fields. As well as, teaching technical courses through audio-visual tools in English language are important in education. Today our students prefer learning technical subjects through audiovisual tools to learning without services of media. Learning technical courses by audiovisual equipment gives more effective because, nowadays we knows our students interesting in media tools so they are easy to learn their subjects. In additional, we can divide teaching systems into two groups: traditional and modern. The traditional method is taught only one way that are listing and writing but modern method includes in service of media. Quality training for teaching technology, possess the necessary competence in relation to mandatory for the compliance of the qualification level spending amount of knowledge necessary to acquaint him with the most recent information. At the same time we should not forget that the specifics of the process of teacher education involves the synthesis of a large number of humanitarian knowledge and modern information on the latest developments in the field of engineering, technology and science. Given the large amount of relevant information and high dynamics of its changes, the problem can be solved only with the active use of information and communication technologies.

I. Introduction

May 20, 2011, according to decree of the president of Uzbekistan «Higher education institutions to strengthen the material-technical base of highly qualified specialists and measures to improve the quality of the resolution» issue № 1533 and March 26, 2013 «Information and communication technologies in the field of personnel training system on measures to improve» issue № 1942 dated responsibility is to make the learning process of modern information and communication technologies, and innovative teaching technologies have their place.

Today, English language plays an important role in our life and people need good communication skills in English to prove their knowledge. In order to share or update their technical knowledge, students should know English language. In other way most of equipment's instructions are written in English. The use of devices or audio-visual materials will stimulate the greatest number of senses. For this reason, good teachers have always used devices or audio-visual materials. A device is any means, other than the subject-matter to the learner. This paper focus on how to use audio-visual tools in teaching of technical courses in English language.

II. Technical audio video tools

Science has contributed a lot in the field of technology which has made our life easier and comfortable. In every sphere of life, the dramatic revolution of technologies has been influential. The field of education and training is not out of this. Now-a-days, teachers are using different technologies in their classes to make it different and effective from the traditional ones. One of these computer and overheads.

Computer:

Computers have changed the way we work, it will be in any profession you have or see. Therefore, it is only but natural the role of computers in education has been given a lot of importance in the recent years. Computers play a vital role in every field. The researcher uses the computer as a technical tool and they copies all the syllabus in detail disk and present every student of experimental group with this disk.

Overheads:

Second name of Overheads is OHPs, slides and transparencies. Writing on transparencies and using an overhead projector to share them with the class helps facilitate group discussion easily. Groups in the class can also quickly record their work and conversations to share with the rest of

the class. Such strategies particularly benefit students who respond to visual learning cues. Although overhead projectors seem outdated in more technologically advanced classrooms, they provide a valuable back-up if the Internet or another technological tool fails to work, and the teacher needs to share visuals with the whole class. Teachers can keep salient information on a transparency to continue with an alternate lesson.

III. Impact of audio video tools on teaching technical courses in English

Today, we are using wide variety audio video aids in education processing. Until now, the problem of the use of audio-visual aids has been examined from an intellectual angle. It also includes important practical and technical aspects. To tell the truth, techniques cannot and should not be separated from pedagogy. We have seen that audio-visual aids cannot be separated from educational materials as a whole, this conclusion being thrust upon us by the attitude of the user when confronted by these materials. Now this same user — whether a teacher, a professor or an adult educator — does not act any differently when pedagogy and techniques are involved. He can never be purely a pedagogue or purely a technician. It is clear, therefore, that the pedagogy of audio-visual aids cannot be separated arbitrarily from audio-visual techniques.

No one can hope to achieve good results unless he is a sensitive pedagogue and a skilled technician. The problem must be solved globally. Today's technology offers many choices to the informed educator who wishes to capitalize on a new generation's appetite for multimedia presentations. Lesson plans that incorporate the use of audio-visual aids should be consistent with curriculum objectives and not segued improperly.

Media presentations can also enhance lessons by capturing students' attention and providing visual or auditory examples of subjects discussed in class. Make sure that you preview any resources you

plan to use in class, and cue them to the appropriate spot before class begins. Providing a viewing guide or asking students to pay attention to certain issues will help focus their experience and prevent them from tuning out. Stop the video at least every five to 10 minutes for discussion, questions, and to reinforce important points. Try to place copies

of video or audio used in class on reserve in the library for students who missed class or would like to review the materials.

Auditory learners focus more on the spoken word rather than the written one. Taped recordings of lectures or movies are helpful to auditory learners because they pick up on speech nuances such as tone and pitch. Computers with speech-recognition devices will also help auditory learners to process and retain information better than just reading from a textbook. Students with hearing disabilities will also benefit from teachers who use microphones while lecturing.

A device is an incentive introduced into the method of teaching for the purpose of stimulating the pupil and developing understanding through experiencing. The basis for all learning is experience, and usually the most effective type of learning is gained by concrete, direct, first-hand experience. Teachers are often unable to give pupils first-hand experiences and resort to the written and oral use of words. The experienced teacher, however, realizes that the use of words alone cannot and will not, provide vivid learning experience. Good teachers are constantly on the alert for methods and devices that will make learning meaningful. With the wise selection and use of a variety of instructional devices or audio-visual materials, experiences can be provided that will develop understanding.

IV. Conclusions

The main purpose of this paper was to find out how to use of audio-visual aids facilitates on teaching technical courses in English. In other case of particular importance among humanities courses has a course «Philosophy of science and technology». It is designed primarily for those students who plan to further increase their level of education in graduate school. The tools presented in this paper are good examples of this kind of applications, where technology meets education to improve the learning experience and, at the end, the quality of life of final users. Thus, one of the easiest and least expensive ways for teachers to prepare the most effective teaching materials is to look around and never underestimate their sense of creativity. Teaching with technology is changing the face of education. Teachers have more resources available to present information, and students have more opportunities to engage in learning. The teaching and learning are more effective.

References:

1. Bavaro, Sandra (1989) Audio Visual Aids: A study of the effect of Audio Visual Aids on the comprehension. Recall of student.
2. Biagi Shirely (1996), Media Reader, Wadsworth, New York.
3. West, J., Donald, D., «Clydetown: The use of audio and video resources within a virtual community learning resource», DIVERSE Conference, Glasgow, 2006

Задачи с профессионально-ориентированной составляющей как важнейшее средство реализации принципа профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов

Никаноркина Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Кузнецов Александр Олегович, студент

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Калужский филиал

В статье рассматриваются возможности реализации принципов профессиональной направленности и учёта индивидуальных особенностей студентов-экономистов при обучении математике за счёт использования профессионально ориентированных математических задач с экономическим содержанием.

Ключевые слова: профессионально ориентированные задачи, профессиональная направленность обучения математике, индивидуальные особенности студентов, метод математического моделирования экономических процессов.

Требование профессиональной направленности образовательного процесса в современной высшей школе является одним из важнейших для каждой учебной дисциплины, в том числе и для математики. Широкие возможности применения математических теорий и методов в исследовании и развитии различных областей познания позволяют утверждать, что если обучение математике является профессионально направленным, то у студентов формируется мотивация не только к осуществлению профессиональной деятельности, но и к изучению математики.

Предъявление новых требований к подготовке студентов-бакалавров экономического направления на современном этапе развития высшего образования, реализующего компетентностный подход, предполагает переориентацию организации обучения математическим дисциплинам с информационно-предметных позиций не только на профессионально-направленные, но и на личностно-ориентированные. Это дает возможность, с одной стороны, проектировать процесс обучения математическим дисциплинам как максимально приближенный к предстоящей профессиональной деятельности в финансовой сфере, с другой стороны, — использовать технологии и методики обучения, предоставляющие студенту возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

В связи с этим овладение обучающимися учебным содержанием математических дисциплин и организация обучения этим дисциплинам должны строиться, по нашему мнению, в соответствии с двумя основными принципами:

- реализации прикладной (профессиональной) направленности обучения математике,
- учёта индивидуальных особенностей студентов на всех этапах учебной деятельности.

Под индивидуальными особенностями (различиями) обучающихся мы понимаем такие свойства, которые представляют собой типические (типологические) различия между людьми. Степень выраженности этих свойств у разных людей различна. Особенности, которые учитываются в процессе обучения, могут быть различные психические качества и состояния личности, но такие, от которых зависит успешность учебно-познавательной деятельности студента. К числу индивидуальных особенностей, подлежащих учёту при осуществлении дифференциации обучения математическим дисциплинам студентов-экономистов, мы относим следующие:

- направленность учебной мотивации;
- особенности восприятия: тип восприятия, форма предъявления учебного материала, вид наглядности;
- уровень познавательной активности;
- особенности мышления: сформированность мыслительных операций, сформированность качеств мышления и др. [3]

Итак, одним из факторов, который необходимо учитывать при работе с математическими задачами, является направленность учебной мотивации студентов. Мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели. Как известно, направленность учебной мотивации студентов может быть внешней и внутренней.

Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности студента в процессе учебной деятельности.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей. Это может быть получение хорошей оценки, получение стипендии, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания товарищей и др. Содержание учебных предметов не является для обучающегося личностно значимым.

И в том и в другом случае, по нашему мнению, для формирования познавательного интереса студентов к математическим дисциплинам, а также профессиональных компетенций, связанных с использованием математического аппарата в их будущей деятельности, необходимо включение в обучающую программу по математике профессионально ориентированной составляющей. Выполнение этого условия связано, в частности, с использованием профессионально-ориентированных задач, решение которых требует построения математической модели на основе изученного математического содержания и работы с этой моделью.

Реализация профессионально направленного обучения математике студентов-экономистов вузов связана с решением трех основных проблем:

- определение его целей и содержания,
- отбор средств организации усвоения содержания,
- повышение мотивации изучения математики.

Решение обозначенных проблем, а, следовательно, реализация профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов в рамках традиционного обучения в вузе обеспечиваются, по нашему мнению, за счет использования текстовых математических задач с экономическим содержанием, поскольку специфика математики такова, что основным видом учебной деятельности студентов на занятиях по математике является решение задач [4].

Это позволяет нам считать одним из наиболее важных и продуктивных средств, используемых, с одной стороны, для учёта индивидуальных особенностей студентов-экономистов, с другой стороны, для реализации профессиональной направленности обучения математике, задачи с профессионально-экономической составляющей. Под профессионально ориентированными математическими задачами с экономической составляющей мы понимаем задачи, содержание которых связано с объектами и процессами будущей профессиональной деятельности обучаемого, а их исследование с помощью математического аппарата способствует осознанному применению математических знаний при изучении цикла специальных дисциплин и формированию профессиональной компетентности будущего экономиста [3].

Анализ задачников по теории вероятностей показал отсутствие или недостаточное количество во многих из них экономико-математических задач. Большинство задач либо являются формализованными, либо их фабула не связана с экономикой и финансами. Это позволяет нам говорить о наличии противоречия между необходимостью использования профессионально направленного содержания при изучении математических дисциплин и отсутствием необходимого для этого задачного материала. В этой связи у преподавателя возникает необходимость конструировать такие задачи самостоятельно. Примеры профессионально ориентированных задач, используемых нами в курсе теории вероятностей и математической статистики, приведены в работах [1], [2], [4].

Взгляд на математику как на универсальный язык науки, как на совокупность математических объектов, являющихся моделями явлений и процессов других областей познания, позволяет говорить о ее возможности в формировании профессиональных компетенций, связанных с построением и исследованием моделей явлений и процессов окружающей действительности.

При построении модели объект, как правило, упрощается, схематизируется и схема объекта описывается с помощью того или иного математического аппарата. Процесс построения математической модели представляет собой математическое моделирование, в котором традиционно выделяют три основных этапа: 1) перевод практической ситуации на язык математики (формализация), 2) процесс работы с математической моделью средствами выбранной теории (решение модели), 3) перевод результата решения математической задачи на язык той области деятельности человека, в которой была сформулирована исходная задача (интерпретация).

При решении профессионально ориентированных задач, имеющих экономическое содержание, эту схему из трех этапов можно развернуть более детально. В результате мы получим следующий перечень этапов математического моделирования, который описан в работе [1]:

- 1) Формулируются прикладные цели моделирования, ставятся задачи, определяется предмет исследования, проводится качественное описание объекта.
- 2) Проводится анализ сущности изучаемого явления, то есть выделяются структурные и функциональные элементы, соответствующие данной цели.
- 3) Словесно описываются основные взаимосвязи между элементами модели.
- 4) Определяется математическая теория, необходимая для построения модели; строится математическая модель изучаемого явления, определяются методы ее исследования.
- 5) Проводится работа с математической моделью, осуществляются необходимые расчеты.
- 6) Анализируется полученное решение и формулируются выводы.

Приведем пример использования процесса экономико-математического моделирования на примере задачи из курса «Теория вероятностей и математическая статистика» по теме «Формула полной вероятности. Формула Байеса».

Задача. В корпорации обсуждается маркетинг нового продукта, выпускаемого на рынок. Исполнительный директор корпорации желал бы, чтобы новый товар превосходил по своим характеристикам соответствующие товары конкурирующих фирм. Основываясь на предварительных оценках экспертов, он определяет вероятность того, что новый

товар более высокого качества по сравнению с аналогичными в 0,4, такого же качества — в 0,35, хуже по качеству — в 0,25. Опрос рынка показал, что новый товар конкурентоспособен. Из предыдущего опыта проведения опросов следует, что если товар действительно конкурентоспособный, то предсказание такого же вывода имеет вероятность, равную 0,75. Если товар такой же, как и аналогичные, то вероятность того, что опрос укажет на его превосходство, равна 0,4. И если товар более низкого качества, то вероятность того, что опрос укажет на его конкурентоспособность, равна 0,2. С учетом результатов опроса оцените вероятность того, что товар действительно более высокого качества и, следовательно, обладает более высокой конкурентоспособностью, чем аналогичные.

Испытание в этой задаче состоит в исследовании поведения нового товара на рынке. Причем это испытание может быть разбито на этапы: 1) Определение качества товара по сравнению с товарами конкурентов; 2) Определение конкурентоспособности изучаемого товара. Возможные варианты осуществления первого этапа испытания порождают гипотезы. На втором этапе испытания происходит рассматриваемое событие (товар конкурентоспособен) вместе с одной из гипотез. Выделение двух этапов испытания и формулировка соответствующих событий на каждом из них подсказывают студентам, что в этой задаче будет использоваться формула полной вероятности.

Используя схему применения метода математического моделирования к решению вероятностных задач, представим ее полное решение по всем выделенным выше этапам.

1 этап. Предмет исследования — новый товар, выпускаемый на рынок. Цель исследования — оценка вероятности того, что товар более высокого качества, чем аналогичные товары конкурентов, и, следовательно, более конкурентоспособный на рынке.

2 этап. Структурные элементы:

случайное событие А, состоящее в том, что новый товар конкурентоспособен;

гипотезы, характеризующие качество нового товара по сравнению с аналогичными товарами конкурентов:

H_1 — товар более высокого качества, чем аналогичный товар конкурентов;

H_2 — товар такого же качества, как аналогичный товар конкурентов;

H_3 — товар хуже по качеству, чем аналогичный товар конкурентов.

Гипотезы образуют полную группу событий, т. к. являются попарно несовместными и одна из них обязательно наступит в данном испытании.

Необходимо оценить условную вероятность гипотезы H_1 при условии, что событие А наступило.

3 этап. По условию задачи известны:

статистические данные о степени качества товара, выпускаемого на рынок, по сравнению с аналогичным товаром конкурентов (т. е. вероятности гипотез);

статистические данные о степени конкурентоспособности товара при различном его качестве (т. е. условные вероятности события А).

4 этап. Ввиду того, что требуется определить вероятность наступления одной из гипотез в предположении, что событие А произошло, т. е. оценить условную вероятность первой гипотезы, задача может быть решена с использованием формулы Байеса:

$$P(H_i / A) = \frac{P(H_i) \cdot P(A / H_i)}{P(H_1) \cdot P(A / H_1) + P(H_2) \cdot P(A / H_2) + \dots + P(H_n) \cdot P(A / H_n)}$$

5 этап. Выполним необходимые расчеты.

Найдем сначала вероятности гипотез: $P(H_1) = 0,4$, $P(H_2) = 0,35$, $P(H_3) = 0,25$ (сумма вероятностей гипотез равна 1, т. к. они образуют полную группу событий).

Условные вероятности события А при наступлении каждой из гипотез равны:

$P(A|H_1) = 0,75$, $P(A|H_2) = 0,4$, $P(A|H_3) = 0,2$.

Вычислим полную вероятность события А, воспользовавшись соответствующей формулой: $P(A) = P(H_1) \times P(A|H_1) + P(H_2) \times P(A|H_2) + P(H_3) \times P(A|H_3) = 0,4 \times 0,75 + 0,35 \times 0,4 + 0,25 \times 0,2 = 0,49$.

Определим вероятность того, что новый товар оказался более высокого качества, чем аналогичные товары конкурентов, при условии, что опрос указал на его конкурентоспособность на рынке:

$$P(H_1 / A) = \frac{0,4 \cdot 0,75}{0,49} = 0,61$$

6 этап. Таким образом, вероятность того, что выпущенный на рынок новый товар будет более высокого качества, чем аналогичные товары конкурентов при условии, что он оказался конкурентоспособным на рынке, составляет 0,61 или 61 %, что чуть больше 50 %.

Усиление профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам студентов экономических направлений подготовки, в частности, за счет использования математических задач с профессионально-ориентированной составляющей, позволяет перенести акцент с абстрактного характера математических знаний на прикладной, что будет

способствовать формированию представлений студентов об этой дисциплине как о важнейшем инструменте решения его будущих профессиональных задач в финансовой сфере.

Литература:

1. Никаноркина, Н. В. Некоторые аспекты использования профессионально ориентированных задач в обучении математике студентов-экономистов/Н. В. Никаноркина // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании. Материалы Международной научно-практической конференции/Под ред. Ю. А. Дробышева, И. В. Дробышевой — Калуга: ИП Стрельцов И. А. (Изд-во «Эйдос»), 2015. с. 214–220.
2. Никаноркина, Н. В. К вопросу об использовании профессионально направленных задач как средства формирования профессиональной компетентности студентов экономических вузов при обучении математике/Н. В. Никаноркина // Актуальные проблемы обучения математике. Сборник научных трудов. Выпуск 12/Под ред. Ю. А. Дробышева. — Калуга: ИП Стрельцов И. А. (Изд-во «Эйдос»), 2014. — с. 124–131.
3. Никаноркина, Н. В. Об использовании задач с профессионально-ориентированной составляющей при обучении математике студентов-экономистов/Н. В. Никаноркина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia. OfflineLetters): электронный научный журнал. — 2015. № 8 (август). ART 2397. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2397.htm>, ISSN 1997–8588. — [дата обращения 14.12.2015].
4. Никаноркина, Н. В. Профессионально ориентированные задачи как средство осуществления профессионально направленного обучения математике студентов экономических вузов/Н. В. Никаноркина // Журнал «Молодой учёный» № 13 (72)/2014. — с. 276–279.

Формирование первоначальных навыков плавания у детей дошкольного возраста на основе использования системы игр и игровых упражнений

Образцова Надежда Николаевна, инструктор по физической культуре
МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Вопросы физического воспитания детей дошкольного возраста в последние годы устойчиво занимают важное место в сфере научных интересов специалистов разного профиля. Повышенный интерес к поиску эффективных средств педагогического воздействия на детский организм обусловлен в основном двумя группами факторов: с одной стороны, детский организм наиболее восприимчив к различным внешним воздействиям, с другой — именно на этом этапе закладывается основа почти всех характеристик взрослого человека.

В основе физического воспитания дошкольников лежит развитие двигательной активности. И наиболее оптимальным видом физической активности является плавание, так как оказывает на ребёнка благоприятное укрепляющее и психологическое воздействие.

В медико-физиологическом аспекте — это укрепление различных функциональных систем детского организма (*сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной и пр.*), в психологическом аспекте — формирование произвольной регуляции движений и действий, в педагогическом. В то же время акватория бассейна — это, прежде всего иная среда обитания, которая предъявляет особые требования к двигательным способностям ребенка.

Современная педагогическая и учебно-методическая литература предлагает разнообразные методики и техно-

логии в овладении плавательных навыков у младших дошкольников.

Опыт показывает, что не всем детям дошкольного возраста доступен набор столь сложных упражнений, рекомендуемых методикой Т. И. Осокиной, которая утверждает, что к концу учебного года дети младшей группы в воде должны уметь: достать со дна игрушку, погружаясь в воду с открытыми глазами; и т. д.

По мнению Слуцкой С. Л., научного руководителя АНО ДО «Планета детства «Лада», «игра — естественный спутник жизни ребёнка, источник радостных эмоций, поэтому игры были и остаются традиционным средством педагогики». Проведение занятий в бассейне в игровой форме доставляет детям большое удовольствие, избавляет их от скучного, нарочитого изучения движений.

Н. Ж. Булгаков писал, что игра на воде помогает быстрее освоиться с водой, избавиться от страха, изучить плавательные движения. Превращение учебного материала в игровую ситуацию способствует последовательный переход от простого передвижения по дну к разучиванию определенных плавательных движений. Принцип перехода от простого к сложному выступает, как условие усвоения более сложных приемов плавания, их технике и приучения ребенка к самостоятельному выполнению упражнений на все большей глубины: по пояс, по грудь, по плечи.

Целью можно определить: создание системы занятий в бассейне с использованием игр и игровых упражнений, направленных на формирование первоначальных навыков плавания у детей дошкольного возраста.

Задачи:

— Осуществить теоретический анализ естественнонаучной, психолого-педагогической литературы по проблеме опыта.

— Исследовать основные формы, средства и методы обучения плаванию детей дошкольного возраста, а также особенности проведения занятий в воде с использованием игрового метода.

— Разработать методику начального обучения плаванию с использованием игр на занятиях.

— Оценить эффективность использования методики по начальному обучению плаванию детей дошкольного возраста на основе игр и влияние их на физическое, психическое, функциональное развитие, и овладение начальными навыками плавания.

— Подобрать и систематизировать игровые упражнения, способствующие эффективному овладению навыкам плавания.

Основная цель занятий на первом этапе по обучению плаванию младших, средних дошкольников направлена на преодоление у детей страха перед водой и на ознакомление с ее свойствами воды: плотностью, текучестью, сопротивлением и т.д. Для этого совместно с воспитателями групп было запланировано ряд образовательных развивающих ситуаций на игровой основе по темам: «Вода, водичка», «Где живут рыбки», «Тонет не тонет», «Поплывет не поплывет», «Веселые лягушата», «Волшебные превращения» составленных на основе интеграции образовательных областей: познание, художественное творчество, чтение художественной литературы, физическая культура. Широко используется метод экспериментирования и активного включения ребенка в деятельность.

Для преодоления у детей страха перед водой и для ознакомления с ее свойствами используются надувные бассейны с водой и разнообразные яркие плавающие и тонущие предметы, пластмассовые кольца и шарики, а так же нестандартное оборудование. Проводятся игры «Дождик», «Поймай рыбку», «Кораблик», «Тонет, не тонет», «Кто быстрее», «Лягушата» и другие.

Также используются пальчиковые игры, которые вырабатывают ловкость, умение управлять своими движениями, концентрируют внимание на одном виде деятельности дети, повторяя движения в воде, активизируют моторику рук, это игры: «Мотаем ниточки», «Ковшик», «Бокс», «Кулачки и пальчики», «Фонтаны», «Разотру ладошки», «Волны» и другие. На этом этапе педагог использует заводные игрушки, различное нестандартное оборудование.

И только после того как детей заинтересовали игры с водой, начинается знакомство малышей с бассейном и правилами поведения в воде. В непосредственно образовательной деятельности на игровой основе про-

должается ознакомление со свойствами воды на основе игр: «Фонтан», «Игра с мячом», «Найди свой домик», «Пузырь», «Волшебные мячики» и другие. Предлагаются игры с лейками, брызгалками, водными пистолетами. Детям нравится выполнять простые действия: набирать, выливать воду, поливать себя и соседа. Такие игры — не пустая забава. Они имеют высокий смысл и глубокое значение: проявляется творчество, самостоятельность детей, способствующих возникновению у ребенка уверенности в себе и ощущения, что вода его любит и держит.

На следующем этапе по освоению ребенком пребывания в воде и обучение движениям в ней используется блок игр: «Змейка», «Караси и щука», «Пятнашки»,

«Карусели», «Переправа» и др. Так как у детей младшего возраста еще сохраняется стремление ползать, то планируются такие игры как «Кошечки», «Карака-тицы», «Раки», «Фонтаны» и др. полезные для укрепления различных групп мышц и разгрузки позвоночника. Эти игровые упражнения являются подготовительными для освоения скольжения на груди. Обучая детей плаванию, надо не останавливаться на том, что уже усвоено ими. Постепенно повышая требования к детям, необходимо создать условия на занятиях, чтобы они стремились овладеть более сложными движениями.

Тренировке и приобретению навыков пребывания в воде и обучение движениям помогают игры: «Поймай меня» (*бег в воде на мелком месте*), «Лягушка» (*прыжки на мелководье*), «Дельфин» (*погружение с головой в воду с последующим выскакиванием из нее по поясу*), «Водолаз» (*ныряния для доставания предметов со дна*). Используются также надувные резиновые круги и пенопластовые плотники, с помощью которых малыши совершенствуют навыки движения рук.

Самое трудное на данном этапе — это научить ребенка делать выдох в воду медленно и постепенно. Так как психологически трудно малышу окунуться в воду, очень важно, чтобы он сделал это в первый раз совершенно самостоятельно, для того, чтобы решить данную проблему предлагаются игры: «Котенок умывается», «Умой личико» (*дети, стоя в воде, умывают лицо*), «Прятки», «Летний дождик», «Поливаем цветочки» (*дети, стоя в воде, брызгают вверх*).

А чтобы научить ребенка делать быстрый вдох через нос и продолжительный выдох педагог использует игровые упражнения: «Пусти пузыри», «Переправа», «Футбол» (*на выдохе дети загоняют теннисные мячики в обруч, не касаясь их руками*), «Оса». Каждое занятие в воде — для малышей большая радость.

В средней группе после того как, ребенок овладеет навыками выдоха в воду, планируется ряд игр на приобретение навыков лежания на воде с помощью игровых упражнений: «Крабы», «Раки», «Крокодилы». Во время игр обращать внимание на правильность выполнения используются игровые приемы: «Какая ровная спинка у Ванюшкого крокодилчика», а как красиво плавает Колин

«крокодилчик», а Таниному «крокодилчику» надо выпрямить ручки». Для закрепления навыков лежания на груди и спине с помощью поддерживающих предметов (круг, мяч, доска, игрушка) на основе игр: «Звезда», «Медуза», «Акула», «Море волнуется».

При обучении передвижениям в воде, (*бегу, ходьбе, прыжкам*) педагог использует игры на звукоподражание, например «Машина», «Пчелки», «Самолеты», и др. Передвигаясь в воде, дети с произвольной громкостью произносят подражаемые звуки. Такие движения развивают координацию, дети учатся ориентироваться в водном пространстве и двигаться в заданном темпе и ритме.

На занятиях по плаванию инструктор по физической подготовке решает задачи не только по развитию физических качеств ребенка, но и умственных способностей, с помощью игр «Найди свой домик», «Разноцветные шары», «Добеги до флажка», «Радуга — дуга» (*уточнение формы, цвета, свойств предметов, ориентировка в пространстве*).

Одним из средств, используемым педагогом в обучении детей младшего, среднего дошкольного возраста, являются игры с элементами соревнования в упрощенной форме, такие игры как: «Переправа», «Рыбалка», «Загони мяч в ворота», «Кто вперед» (*плавание на кругах до флажка*) и другие, позволяющие детям чувствовать себя на начальном этапе обучения детей плаванию более безопасно и уверенно.

Игры на воде позволяют не только совершенствовать и закреплять технику плавания, но и расширяют диапазон двигательных возможностей в воде, способствуют раскрепощению и комфорту детей в водной среде. После занятия по плаванию с включением игры с элементами соревнования, у малышей заметно повышается настроение и появляется больше желания посещать занятия по плаванию.

Итогом таких занятий является награждение, как правило, призы получают все. В качестве поощрительных призов используются маленькие медали, или вырезанные веселые картинки, морские камешки, ракушки, картинки-смайлики. Все это создает у ребенка положительное отношение к плаванию в целом и повышает его эмоциональный уровень.

Для повышения интереса к выполнению двигательных заданий в воде планируются игры со считалками, стихи. Такие образно-игровые движения в воде развивают способность к импровизации, слух, внимание, мышление, творческую фантазию и память. В результате чего у детей расширяется двигательный опыт в воде. Младшие дошкольники стали лучше, быстрее адаптироваться в водной среде, воспринимают воду, как еще одну жизненную среду, не боятся и любят ее. Они научились без боязни передвигаться по ней различными способами, погружаться с головой в воду и лежать на поверхности воды, освоили технику дыхания. В дальнейшем дети быстрее овладевают более сложными плавательными умениями и навыками.

Литература:

1. Большаков, И. А. Маленький дельфин. Нетрадиционная методика обучения плаванию детей дошкольного возраста. М., 2005. — 24 с;
2. Булгакова, Н. Ж. Плавание./Азбука спорта/М., 1999. — 184 с;
3. Булгакова, Н. Ж. Познакомьтесь — плавание. М., 2002. — 160 с;
4. Булгакова, Н. Ж. Игры у воды и на воде и под водой. М., 2000. — 77 с;
5. Велитченко, В. Как научиться плавать. М., 2000. — 96 с;
6. Еремеева, Л. Ф. Научите ребенка плавать. Программа обучения плаванию детей дошкольного и младшего школьного возраста. С-П., 2005. — 108 с;
7. Рыбак, М., Глушкова Г. «Раз, два, три, плыви» Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений М., 2008. — 105 с;
8. Чемева, А. А., Столмакова Т. В. Система обучения плаванию детей дошкольного возраста. С-П., Детство-Пресс, 2005 г. — 334 с.

Опыт оценки и контроля качества обучения иностранному языку при реализации лично-деятельностного подхода в учреждении дополнительного образования

Плаксина Анастасия Сергеевна, педагог дополнительного образования
МАУДО «Рязанский городской Дворец детского творчества»

Для педагогической науки и практики проблема оценки результатов образования (обучения и воспитания) не является новой, она входит в традиционную педагоги-

ческую проблематику. Однако научно обоснованная трактовка результатов образования как показателя его качества и собственно разработка общепедагогической теории

качества приобрели особую актуальность в последние 15–20 лет. Это обусловлено рядом причин, главные из которых: активное вхождение России в мировое образовательное пространство, сопровождающееся повышением академической мобильности и потребностью в унификации образовательных систем; усиление конкуренции на рынке труда и рынке образовательных услуг; появление новых требований к деятельности образовательных учреждений и критериев ее оценки со стороны личности, общества и государства.

Благодаря усилиям представителей разных наук (философии, экономики, педагогики, теории управления и др.) в теории образования сложилась совокупность научных представлений о качестве образования, которые нашли отражение в определениях, предлагаемых разными авторами. Приведем некоторые из них, наиболее показательные в плане отражения современных представлений о данной категории.

По мнению Н.А. Селезневой, качество образования представляет собой социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [4, с. 95].

В.И. Загвязинский объединяет показатели качества образования в следующие группы: знания, умения и навыки; личностное развитие; компетентность учителей и руководителей образования; престиж учебного заведения в социуме; отрицательные эффекты образовательного процесса [2, с. 65–67].

В.И. Добренков и В.Я. Нечаев определяют качество образования как соответствие учебно-дисциплинарной динамики формам культурной институциональной практики, подчеркивая, что при отсутствии качества образования утрачивается смысл образования как социального института [1, с. 13].

Г.В. Скок при определении качества образования на первое место ставит качество ценностей, целей и норм, где цель формируется в русле заявленных ценностей при условии возможности проверки ее достижения [5, с. 312].

М.М. Поташник определяет качество образования личности как соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития обучаемого [3, с. 247].

В.А. Сухомлинский писал, что оценка — это один из самых острых и тонких инструментов воспитания, использование которого требует огромного умения и культуры.

Получение оценки — всегда значительное явление, с ней зачастую связаны сложные переживания: чувства удовлетворения и радости, огорчения и разочарования.

Система контроля и оценки достижений учащихся, занимающихся по программе в «Английском клубе» Дворца

детского творчества, имеет своей целью не только проверку усвоения знаний и выработки умений и навыков по данному предмету, но и формирование ответственности, развитие у детей умения проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность. Этому способствует ведение учащимися дневника юного лингвиста. Кроме того, дневник показывает, как развивались умения и навыки учащихся в период его обучения.

Новизна данной разработки состоит в следующем:

- создана модель отслеживания результатов обучения педагогом, учащимися, родителями; обращения педагога к родителям; регистрации успехов обучения;
- предлагается система оценки результатов обучения воспитанников Английского клуба;
- разработана бонусная система поощрения учащихся.

В дневник педагог заносит результаты работы учащихся на каждом занятии (А — отлично, В — хорошо, С — неудачно, D — плохо, F — не справился).

При выставлении того или иного балла, педагог должен руководствоваться четкими критериями:

Диалогическая речь:

Балл А: взаимодействует с собеседником, реагирует на задаваемые вопросы, проявляет инициативу в случае необходимости, задает более трёх вопросов, вопросы правильно сформулированы, ответы творческие, развернутые (сверх того, что требуется), демонстрирует разнообразие языковых средств выразительности речи, допускает не более одной грамматической и лексической ошибки.

Балл В: задает более двух вопросов, вопросы правильно сформулированы, ответы дает четкие, используя полные и краткие предложения. В ответе отражены все единицы заданной в задании информации, хорошо реагирует на вопросы, допускает две грамматические или лексические ошибки.

Балл С: задает менее двух вопросов, вопросы условно-правильные, ответы нечеткие, условно-правильные (не нарушающие смысла, но содержащие лексические и грамматические ошибки), ответ логичен, использует одну и ту же вводную речевую модель, допускает две грамматические и лексические ошибки.

Балл D: ответ не по теме, неполный, может дать ответы на наводящие вопросы, допускает две или более грамматических ошибок, а также более двух лексических ошибок, не способен взаимодействовать с собеседником.

Балл F: не задает вопроса, множественные языковые ошибки препятствуют пониманию смысла высказывания.

Монологическая речь:

Балл А: ответ творческий (сверх того, что требуется), речь корректная, количество фраз пять и более, монолог логичен, в нем четко прослеживаются три составные части: вводное предложение, основная часть, завершающее предложение; в монологе отражены все единицы заданной информации.

Балл В: учитывается общее количество фраз, построенных по различным моделям, речь корректная, содержит

три и более фраз, допускает одну лексическую и грамматическую ошибку.

Балл С: в монологе отсутствует 1–2 единицы заданной информации, в монологе есть отдельные нарушения логики изложения, допускает не более двух ошибок.

Балл D: речь условно-правильная (есть лексические и грамматические ошибки), 2–3 фразы.

Балл F: в монологе присутствует всего лишь одна единица заданной информации/заданная информация отсутствует полностью.

Аудирование:

Балл А: понимает на слух основное содержание небольших диалогических текстов, правильно передает содержание сказанного, отгадывает загадку.

Балл В: правильно передает содержание сказанного, допускает не нарушающие смысла, но содержащие лексические и грамматические ошибки, ответы, отгадывает загадку.

Балл С: понимает на слух большую часть запрашиваемой информации в небольших диалогических текстах, отгадывает загадку.

Балл D: понимает часть информации, не отгадывает загадку.

Балл F: не понимает, о чем шла речь, не отгадывает загадку

Лексические навыки:

Балл А: лексический запас соответствует программным требованиям, называет все лексические единицы по каждой теме, не испытывая при этом затруднений

Балл В: лексический запас соответствует программным требованиям, испытывает при этом затруднения.

Балл С: лексический запас не соответствует программным требованиям, называет более 60% лексических единиц по каждой теме, испытывает при этом затруднения.

Балл D: лексический запас не соответствует программным требованиям, называет менее 50% и менее лексических единиц по каждой теме, испытывает при этом серьезные затруднения.

Балл F: лексический запас не соответствует программным требованиям, называет менее 30% лексических единиц по каждой теме, испытывает при этом серьезные затруднения.

Грамматические навыки:

Балл А: знания соответствуют программным требованиям, умеет их использовать для решения поставленных перед ним задач, справляется с заданием самостоятельно, без посторонней помощи и дополнительных (вспомогательных) вопросов.

Балл В: имеет предусмотренный программой запас знаний, умеет их использовать для решения поставленных

перед ним задач, справляется с заданием самостоятельно, допускает одну-две ошибки.

Балл С: имеет предусмотренный программой запас знаний, умеет их использовать для решения поставленных перед ним задач, однако требуется помощь (подсказка) педагога, вспомогательные вопросы, допускают две и более грамматические ошибки.

Балл D: имеют предусмотренный программой запас знаний, испытывают затруднения при их использовании, помощь педагога и вспомогательные вопросы не оказывают значительного влияния на ответы, допускают более трёх ошибок.

Балл F: знания не соответствуют программным требованиям.

Фонетические навыки:

Балл А: произношение звуков соответствует программным требованиям, все звуки произносятся четко и правильно, не испытывая при этом затруднений.

Балл В: произношение звуков соответствует программным требованиям, допускают одну фонетическую ошибку.

Балл С: произношение звуков частично соответствует программным требованиям, не все звуки, произносятся четко и правильно, допускают две фонетические ошибки.

Балл D: произношение звуков частично соответствует программным требованиям, допускает три фонетические ошибки.

Балл F: произношение звуков не соответствует программным требованиям, допускает три и более фонетические ошибки.

В дневнике предусмотрен специальный раздел, где воспитанникам предлагается самим оценить свою работу: если он доволен своей работой — раскрашивает ☺, если не очень — ☹, а если вовсе недоволен — ☹. Кроме того, за каждый правильный ответ, ребята получают бонус (наклейку или картинку), который они клеивают в дневник. Воспитанники клуба, набравшие наибольшее количество баллов, награждаются грамотами, дипломами и поощрительными призами.

В дневнике есть специальная страница «Мои достижения», на которую учащиеся заносят информацию о своих успехах: количество бонусов, грамот, дипломов, а в конце учебного года — о том, чему новому они научились. Также ребятам очень интересно заполнять «Официальную страничку», где они записывают информацию о себе на русском и английском языках. Не меньший интерес у ребят вызывает заполнение разделов «Праздники в Английском клубе», «Новогодние пожелания», «Новогодние обещания», «Занимательные задания».

Литература:

1. Добренков, В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003.
2. Загвязинский, В. И. Опосредованное влияние методологии на практику // Сов. педагогика. 1990. № 3.
3. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления. М.: Педагогическое общество России, 2002.

4. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
5. Соловова, Е. Н. Итоговая аттестация за курс начальной школы. М.: Экзамен, 2014.
6. Скок, Г. В. Формирование ценностей и норм как основы построения системы качества образования // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III Международной науч.-метод. конф. Новосибирск: НГТУ, 2000.

Развитие интереса к физкультурным занятиям у дошкольников посредством рифмованных текстов

Руденко Анна Владимировна, студент

Научный руководитель: Сварковская Лина Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет

В статье изложены результаты исследования по проблеме развития интереса к занятиям по физической культуре посредством использования рифмованных текстов у детей пятого года жизни.

Ключевые слова: *интерес к занятиям физической культурой, дошкольники пятого года жизни, критерии, уровневые показатели.*

Постановка проблемы. Одной из задач Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования является развитие интереса детей к систематическим занятиям физическими упражнениями [6]. Проблему развития интереса к физической культуре у детей дошкольного возраста исследовали Т. П. Бакурова, Е. Н. Вавилова, З. Нестерова, Л. А. Сварковская [1, 2, 3, 4] и др.

Одним из средств развития интереса к занятиям по физической культуре является использование рифмованных текстов. Они выполняют следующие функции: ритмическую, эмоциональную, выразительную, учебно-познавательную, развивающую, смысловую, оздоровительную, воспитательную, развития интереса к занятиям. В рамках нашего практического исследования мы решили проследить, каким образом реализуется функция развития интереса к занятиям по физической культуре на примере дошкольников пятого года жизни.

Цель статьи — отразить результаты развития интереса к физкультурным занятиям посредством использования рифмованных текстов у детей среднего дошкольного возраста.

Организация и методы исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе ГБДОУ «Детский сад № 91 комбинированного вида» г. Севастополя в период с 17.11.2014. по 03.04.2015 года. Количество участников — две группы пятого года жизни. Для проведения эксперимента совместно с инструктором по физической культуре О. А. Ершовой нами была разработана система сюжетных физкультурных занятий для дошкольников 5-го года жизни на основе рифмованного текста. В систему занятий входили сюжетные физкультурные занятия, для которых подобраны рифмованные тексты из художественной

литературы, а также занятия, в которых использовался авторский рифмованный текст.

Методы исследования: наблюдение, беседа, методика «Ситуация выбора», педагогический эксперимент. Критериями сформированности интереса детей средней группы к занятиям физической культурой выступили: познавательная активность к физкультурным занятиям (познавательный компонент); степень личностной значимости физкультурного занятия для дошкольника (мотивационный компонент); положительное эмоциональное отношение к занятиям физической культурой (эмоциональный компонент); степень проявления внимания на занятиях по физической культуре (волевой компонент). Предложенная диагностика включала четыре уровневых показателя (начальный, достаточный, средний, высокий).

В результате использования системы сюжетных физкультурных занятий на основе рифмованных текстов в педагогическом процессе была установлена положительная динамика развития интереса к занятиям по физической культуре у дошкольников пятого года жизни. У детей экспериментальной группы улучшились уровневые показатели развития всех компонентов интереса и интереса к занятиям по физической культуре в целом. Динамика развития компонентов интереса к физкультурным занятиям у детей экспериментальной группы отражена в таблице 1.

Динамика развития интереса дошкольников экспериментальной группы по всем критериям представлена на рис. 1.

На основе данной диагностики мы определили общий уровень развития интереса по всем критериям. В экспериментальной группе высокий уровень интереса показали 33% детей, что на 26% больше, чем в начале исследо-

Таблица 1. Динамика развития компонентов интереса к физкультурным занятиям у детей экспериментальной группы, %

Критерии/уровни	Начальный		Достаточный		Средний		Высокий	
	I	III	I	III	I	III	I	III
Познавательный	34	-	40	27	20	33	6	40
Мотивационный	27	6	33	13	27	40	13	40
Эмоциональный	20	-	13	7	47	20	20	73
Волевой	27	-	27	27	33	40	13	33

I — констатирующий эксперимент, III — контрольный эксперимент.

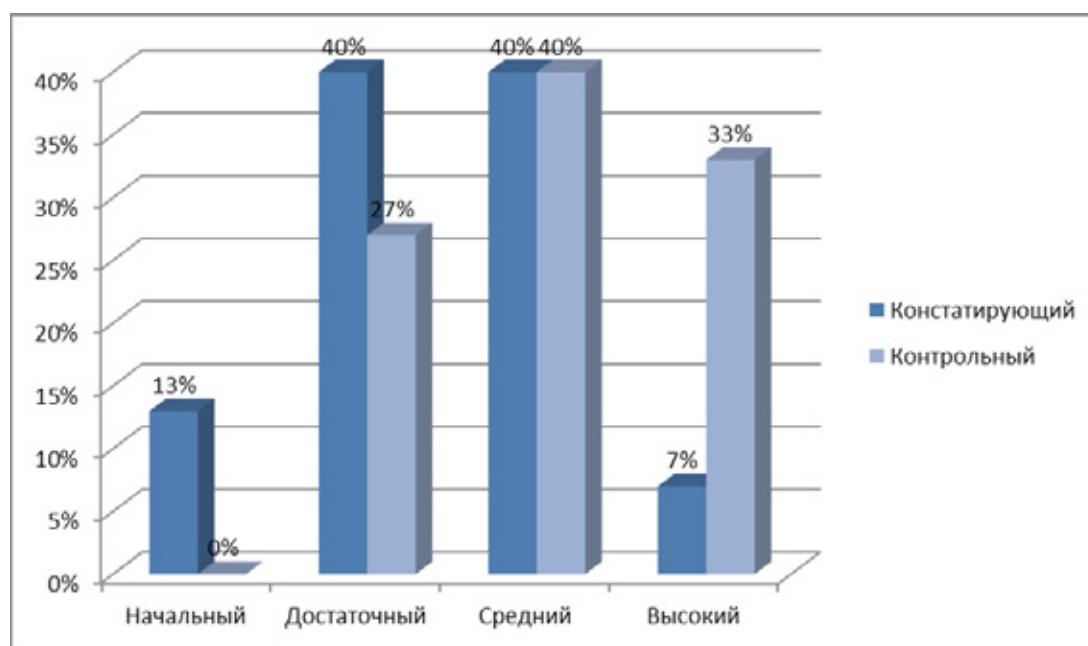


Рис. 1. Динамика развития интереса к занятиям по физической культуре у детей экспериментальной группы

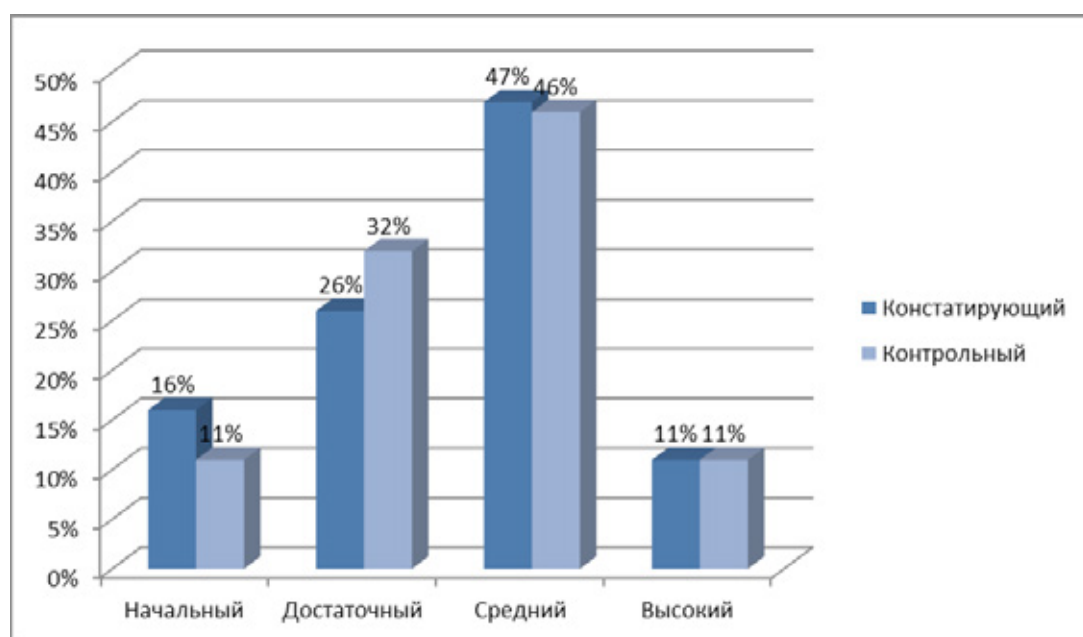


Рис. 2. Динамика развития интереса к занятиям по физической культуре у детей контрольной группы

вания; средний — 60%, что на 20% больше, чем в начале эксперимента. За счет увеличения процента высокого и среднего уровня развития интереса уменьшилось количество детей, имеющих достаточный уровень — 7%, что на 37% меньше, чем на констатирующем этапе. Начальный уровень развития интереса детей, который имели некоторые дети (13%) в начале исследования, перешел в более высокие стадии развития и не был обнаружен на данном этапе эксперимента.

Динамика развития интереса дошкольников контрольной группы по всем критериям представлена на рис. 2.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что большинство детей контрольной группы, как и в начале эксперимента, демонстрируют средний (46%) и достаточный (32%) уровень развития интереса

к занятиям по физической культуре. Дети, которые имеют начальный уровень развития интереса, составляют 11% от группы, высокий уровень — 11%. Прослеживаются незначительные изменения в динамике развития интереса к занятиям по физической культуре, что свидетельствует об отсутствии целенаправленной работы по его формированию.

На основе данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, мы можем утверждать, что уровень развития интереса к занятиям по физической культуре зависит от средств и методов работы, используемых педагогом. Таким образом, мы доказали, что использование рифмованных текстов на занятиях по физической культуре с детьми среднего дошкольного возраста способствует повышению их интереса к данному виду деятельности.

Литература:

1. Бакурова, Т. П. Эмоциональная регуляция учебно-физкультурной деятельности дошкольника / Т. П. Бакурова // Научные труды: Ежегодник. Омск: СибГАФК, 2000. — с. 14–16.
2. Вавилова, Е. Н. Формирование интереса к двигательной деятельности / Е. Н. Вавилова // Дошкольное воспитание. — 1983. — № 6. — с. 10–12.
3. Нестерова, З. Воспитание интереса к физической культуре и спорту у детей 6–7 лет / З. Нестерова // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 2. — С. 34–37.
4. Сварковская, Л. А. Развитие мотивации к занятиям физической культурой у старших дошкольников (укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 2000. — № 2. — с. 26–27.
5. Сборник статей «Воспитательный потенциал художественной литературы в современном обществе» — Курск: КГУ, 2015.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Методика работы по развитию представлений о форме у детей младшего дошкольного возраста

Синяпкина Елена Ивановна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Ознакомление детей с формой предметов наилучшим образом происходит при сочетании различных методов и приемов обучения.

Используются **наглядные** методы и приемы: «Посмотри и найди такую же фигуру», «На что похожа фигура» и др. Широкое применение в обучении находят **практические** методы и приемы: «Найди, принеси, покажи... выложи, начерти, составь узор» и другие. Наряду с наглядными и практическими используются **словесные** методы и приемы: «Как называется, чем отличаются, чем похожи; опиши, расскажи»...

Работа по развитию представлений о форме осуществляется параллельно и органически увязывается с обучением счету, с упражнениями в сравнении размеров пред-

метов. Большое значение имеет установление связи этой работы с обучением разным видам изобразительной деятельности, так как потребность воссоздать предмет (*нарисовать, вылепить, сконструировать*) вызывает необходимость четкого, расчлененного восприятия его формы.

Обучая счету, педагог попутно закрепляет представление детей о фигурах. Он предлагает детям обвести контур модели, ощупать ее, отобрать модели указанной формы (*выбрать, скажем, все квадраты*). Дети сравнивают количество фигур разного вида или одного вида, но разного цвета или размера. (*«Чего больше: квадратов или треугольников? Больших треугольников или маленьких?» и т.п.*). С новыми геометрическими

фигурами детей знакомят, сравнивая модели с уже знакомыми, или друг с другом: прямоугольник с квадратом, шар с кубом, цилиндр с кубом и шаром. Сначала их сравнивают попарно, а затем сопоставляют группы фигур, например квадраты с треугольниками и тому подобное. Рассмотрение и сравнение фигур проводят в определенном порядке: «Что это? Какого цвета? Какого размера? Из чего сделаны? Чем отличаются? Чем похожи?»

Определенный порядок вопросов приучает детей последовательно рассматривать и обследовать фигуры, производить сравнения по однородным признакам, выделять существенные свойства и отвлекаться от несущественных свойств (*цвет, размер, материал, положение в пространстве*). Важно организовать разнообразные действия детей с моделями фигур, так как уровень представлений о них определяется богатством опыта восприятия формы.

Большое значение имеет осязательно-двигательное обследование моделей. Подключение руки к работе глаза улучшает восприятие формы. Дети ощупывают модель кончиками пальцев, обводят ее контур. Педагог побуждает их следить за движением пальца по контуру фигуры: «Посмотрите, как палец побежит!» Обведение контура модели завершается проведением рукой по ее поверхности. Действуя с моделями, дети пробуют их катать, ставить в разные положения и выявляют их устойчивость или неустойчивость. Взаимное наложение одной фигуры на другую — круга и квадрата, квадрата и прямоугольника, квадрата и треугольника — позволяет четче воспринять особенности фигур каждого вида, выделить их элементы.

Большую пользу приносят упражнения в группировке фигур по форме и другим свойствам, в раскладывании фигур в порядке возрастания и убывания размера. В средней группе для упражнений детей в различении фигур вне занятий широко используются игровые упражнения и дидактические игры «Чего не стало?» или «Что изменилось?». Дети говорят, какую фигуру спрятали или заменили. Игра «Чудесный мешочек» проводится в разных вариантах. Дети узнают фигуры, находят их на ощупь по зрительно воспринимаемому образцу или, напротив, зрительно находят фигуры по осязательно воспринимаемому образцу. Игры «Найди свой домик», «Самолеты» позволяют развивать константность (*устойчивость*) в восприятии формы. Домиками, аэродромами в этих играх служат выложенные из шнуров квадраты, треугольники и др.

Н.А. Сакулина предложила методическую модель обучения детей обследованию предметов, определяя форму как их основной признак, в ней выделяют:

- Целостное восприятие предмета;
- Анализ предмета — вычленение характерных существенных особенностей, определение формы отдельных частей предмета (*круглая, квадратная, треугольная, длиненькая, закругляется...*), уподобление данной части геометрической фигуре, наиболее близкой по форме;

- Двигательно-осознательное ощущение формы — обводящие движения с одновременным проговариванием, т. е. обследование предмета;

- Построение модели из заданных форм или частей.

На основании этой схемы обучения детей была разработана конкретная методика — последовательность в формировании знаний о геометрических фигурах (*Э. Е. Лебедева, Л.А. Венгер, Л.И. Сысуева, В.В. Колечко, Р.Л. Непомнящая*):

- Демонстрация геометрической фигуры и название ее.

- Обследование геометрической фигуры путем конкретных практических действий.

- Показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине.

- Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с этой фигурой.

- Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.

- Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (*овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.*).

- Закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, рисования, выкладывания, построения и др.

Дети должны научиться основным действиям по обследованию формы предметов. Обследование геометрической фигуры осуществляется путем конкретных практических действий (*обводящих по контуру*). Важным элементом обследования является сравнение фигур, различных по форме и величине. После того как дети научились сравнивать геометрические фигуры с предметами, близкими по форме, необходимо предоставить им возможность закреплять свойства геометрических фигур в рисовании, лепке, аппликации, конструировании.

Дошкольников следует научить правильно показывать элементы геометрических фигур (*углы, стороны, основания и так далее*). При пересчитывании углов ребенок должен указывать только на вершину угла. Воспитатель не объясняет, что такое вершина, а показывает точку, где соединяются две стороны. Показывая стороны, ребенок должен проводить пальцами вдоль всего отрезка — от одной вершины угла до другой. Сам угол как часть плоскости показывается одновременно двумя пальцами — большим и указательным. В объемных фигурах дети выделяют и называют боковые стороны и основания.

В каждой возрастной группе методика ознакомления с геометрическими фигурами имеет свои особенности. Так, во **второй младшей группе** дети учатся различать шар и куб; круг и квадрат, пользуясь приемом попарного сравнения: шар и куб, куб и брусок — кирпичик; круг и квадрат; шар и круг; куб и квадрат. При этом предмет следует держать в левой руке, а указательным пальцем правой руки обвести его по контуру.

Для демонстрации геометрических фигур необходимо использовать разные по величине и цвету фигуры. Дети разглядывают и сравнивают шар и куб, находят общее и разное в этих предметах (*фигурах*). Обращаясь с вопросом к детям воспитатель привлекает их внимание к особенностям фигур: «Что это?», «Какого цвета шары?», «Какой из них меньше?» По заданию воспитателя один ребенок берет в руки маленький шар, а другой — большой. Дети передают шары по кругу: маленький шар догоняет большой шар. Потом направление движения меняется. В процессе таких игр дети уточняют особенности шара — он круглый, у него нет углов, его можно катить. Дети сравнивают шары разных цветов и размеров. Тем самым воспитатель подводит их к выводу о том, что форма не зависит от цвета и размера предмета.

Аналогично уточняются и обобщаются знания детей о кубе. Дети берут куб в руки, стараясь прокатить его. Он не катится. У куба есть углы и стороны (*грани*), он устойчиво стоит на столе, полу. Из кубов можно строить домики, столбики, ставя один куб на другой. Самым важным моментом при ознакомлении детей с формой является зрительное и тактильно-двигательное восприятие формы, разнообразные практические действия, развивающие его сенсорные способности. В организации работы по ознакомлению детей с формой предмета значительное место занимает показ (*демонстрация*) самой фигуры, а также способов ее обследования. Воспитатель учит детей при обследовании предмета держать предмет в левой руке, указательным пальцем правой руки обводить его по контуру.

Для развития у детей навыков обследования формы предмета и накапливания соответствующих представлений организуются разные дидактические игры и упражнения.

Так, с целью усвоения названия и уточнения основных особенностей отдельных геометрических фигур воспитатель организует игры: «Назови геометрическую фигуру», «Волшебный мешочек», «Домино фигур» и др. В игре «Волшебный мешочек» воспитатель учит детей выбирать фигуры на ощупь, находить по образцу. На столе размещаются знакомые детям геометрические фигуры, а в мешочек складываются такие же. Сначала обращается внимание на геометрические фигуры, размещенные на столе. Дети называют их. Потом по указанию воспитателя ре-

бенок находит в мешочке такую, которая, стоит на столе, и показывает ее. Если ребенок не может выполнить задание, то воспитатель еще раз напоминает способы обследования фигуры: правой рукой медленно обводит по краю (*контур*) (*можно и левой рукой помогать*). Такие задания являются трудными, но в целом доступными для детей. Они развивают у них способность анализировать окружающую обстановку, абстрагироваться при восприятии формы предметов. Ребенок, воспринимая эстамп, который висит на стене перед ним отвлекается от сюжета картины, а выделяет лишь форму рамки (*квадрата*).

В свободное от занятий время дети данной возрастной группы очень любят игры с разрезными картинками, мозаикой, строительным материалом.

Постоянно используют приемы осязательно-двигательного обследования предметов. Дети обводят контур предметов, ощупывают их. Можно задать, например, такие вопросы: «Как вы догадались, что косынка треугольная, а тарелка круглая? Чем похожи предметы?» Дети делают обобщение по признаку формы. В конце года им предлагают описать форму предметов, состоящих из 2–5 частей (*неваляшка, машина и другие*).

Основными приемами могут быть: практические действия с предметами (*катают, ставят*); накладывание и прикладывание; обведение по контуру, ощупывание; упражнения в группировке и упорядочивании — дидактические игры, упражнения на усвоение особенностей геометрических фигур; сопоставление форм предметов с геометрическими образцами; анализ сложной формы. От детей требуется развернутое словесное обозначение своих действий (*описать форму предмета, состоящего из 2–4 частей: неваляшка, машина и т. д.*).

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста детей учат обследовать простую и сложную форму предметов, придерживаясь определенной последовательности: сначала выделяют общие контуры и основную часть, потом определяют форму, пространственное положение, относительный размер других частей.

Следует научить их замечать не только сходство, но и отличия формы предмета от знакомой им геометрической фигуры. Это имеет большое значение для совершенствования изобразительной и других видов самостоятельной деятельности детей.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Дидактические игры и игровые упражнения по сенсорному воспитанию/Л. А. Венгер. — М.: Просвещение, 1985. — 96 с;
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика/С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М.: Академия, 2007. — 416 с;
3. Коррекционно-развивающие программы Череповецкого центра психолого-медико-социального сопровождения/ред. О. А. Денисова, Н. В. Афанасьева. — Вологда: Издательский центр ВИРО, 2005. — 256 с;
4. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста/А. М. Леушина. — М.: Просвещение, 1974. — 368 с.

Анализ концепций образования и развития организационной культуры в коллективе

Стешенко Богдан Владимирович, старший преподаватель
Донецкий областной институт последипломного педагогического образования (Украина)

В статье проанализированы теории возникновения организационной культуры в педагогическом и учебном коллективе. Рассмотрены теории формирования коллектива и содержание понятия «организационная культура».

Ключевые слова: организационная культура, педагогический коллектив, группа, взаимодействие.

Актуальность проблемы. С момента появления понятия «организационная культура» все больше учёных старается изучить данный феномен с целью улучшить производительность коллектива. Так, в науке и в повседневной практике мы все чаще слышим о такой проблеме, как регулирование организационной культуры коллектива учебного заведения либо фирмы. Современные исследователи обратили внимание на то, что изменения в организационной культуре вызвана увеличением рабочих групп, образованием более сложного процесса управления рабочим коллективом, соответственно снятием рабочего стресса, уменьшению психологического выгорания сотрудников.

Анализируя эту проблему мы отмечаем, что нерешённым вопросом является образование и развитие организационной культуры в коллективе. Решение данного вопроса позволит уточнить природу феномена «организационная культура», а также рассмотреть формирование более благоприятных условий по поиску новых способов повышения эффективности работы коллектива, увеличения стрессоустойчивости и т. д.

Цель: установить, что является первоосновой объединения людей в коллектив.

Анализ публикаций: общими вопросами развития и управления организационной культуры посвящены труды таких учёных как К. Камерон и Р. Куин, А. Коен, Д. Штат и др. Среди отечественных и российских учёных данным вопросам занимаются Г. Лафтунина, В. Спивак, О. Тихомирова и др. Организационную культуру в сфере образования рассматривают В. Бузни, И. Гондюла, М. Рыбченко и С. Кошевенко, Н. Яблонская, и т. д. Основы данного понятия заложено в трудах таких советских педагогов как П. Блонский, А. Макаренко, В. Сухомлинский, В. Шацкая, С. Шацкий, Н. Шульгин и др.

Основной материал. Сегодня в сфере научно-педагогической сфере успешно конкурируют три концепции образования и развития организационной культуры в коллективе. Первая концепция базируется на идее того, что организационная культура есть продуктом жизнедеятельности коллектива. Данную идею можно проследить в работах А. Макаренко. В частности в работе «Педагогическая поэма» на примере развития детского коллектива в колонии М. Горького.

Вторая концепция является противоположной первой, т. е. коллектив — это продукт организационной культуры. В основе лежат исследования корпоративной этики и корпоративной культуры. Особое внимание заслуживают работы И. Гондюла, которые посвящены изучению особенностям корпоративной культуры общеобразовательных учебных заведений.

Третья концепция базируется на мысли, о том, что организационная культура это внутренний фактор процесса развития коллектива. Основные положения данной концепции изложено в работах Ф. Хмель [8].

В соответствии с основным положением первой и третьей концепции, из выше приведённых, коллектив есть основополагающим, то целесообразно изучить данные понятия с позиций разных методологических подходов.

В психолого-педагогической литературе существует несколько позиций по его трактовке.

В словаре С. Ожегова коллектив определяется как группа людей, которых объединяет работа, учёба, интересы. [4, с. 244]

В педагогическом словаре Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров [5], коллектив также является группой людей, но в отличие от предыдущего определения, в данном говорится об образующейся «связи» между людьми. Причина появления данной связи обусловлено наличием общей цели, интересов, наличие правил и совместно выполняемой деятельности, единство воли и наличием лидера, совместной работы на протяжении определённого времени. То есть коллектив представляет собой группу людей, взаимоотношения которых выводит их деятельность на более высокий уровень взаимодействия.

В Большой психологической энциклопедии [1] идёт перечень характеристик, согласно которых можно идентифицировать коллектив:

- уровень группового развития (высокий уровень взаимодействия);
- групповая сплочённость (наличие ценностно-ориентировочного единства);
- деятельность опосредствованного межличностного отношения (принятия ответственности за результаты совместной деятельности);
- внутригрупповая идентификация (наличие единого группового эмоционального состояние);

- наличие условий интеграции и персонализации;
- присутствие благоприятного психологического климата и т. д.

Однако, между данными терминами и описанием процесса развития коллектива. Так, в современной научной психолого-педагогической литературе распространённым взглядом являются этапы развития коллектива, которые представлены в работах А. Лутошкина [3]:

- «Песчаная россыпь»;
- «Мягкая глина»;
- «Мерцающий маяк»;
- «Алый парус»;
- «Горящий факел».

Автор описывают поэтапный процесс набирание педагогическим коллективом «силы», и упускает естественный процесс «увядания» и «расформирования».

Дословно их можно описать следующим образом.

На первом этапе между членами коллектива отсутствуют прочные связи между членами коллектива, и организатором (лидер) ещё себя не показал.

Переход на второй этап происходит при наличии лидера и налаживания системы взаимодействия между членами коллектива, что способствует его сплочению.

Для третьего этапа характерно набирание лидером авторитета и появление инициативной группы.

Когда отношения между сотрудниками стали положительными и присутствует «чувство локтя», тогда коллектив переходит на четвёртый этап.

Если рабочий коллектив становится уже как семья, каждый готов взять ответственность и за другого. Такое явление характерно для последнего, пятого этапа развития коллектива. Так как в последующем идёт его деградация.

Таким образом, мы видим несоответствие позиции развития коллектива с общепринятыми терминами. Мы считаем, что в терминологии ученые стараются дать представление уже полностью сформированного и организованного коллектива.

Если рассматривать организационную культуру, то в современной философской и психолого-педагогической литературе можно встретить два терминологических варианта: организационная культура, корпоративная культура. Вопросы в относительности между данными понятиями не является целью нашей статьи. Потому, учитывая специфику изучения вопроса и путаницы, что появилась между терминологией, мы будем считать их равноправными.

Понятие организационная культура рассматривается как сложный феномен, который включает в себя такие компоненты: взаимодействие духовного и материального мира личности, коллектива и профессии, которые выражаются через первичные и вторичные элементы организационной культуры; поддержка, развитие и передача другим людям первичных и вторичных компонентов, чрез теоретическую, практическую и непосредственно профессиональную деятельность; обеспечивает более быстрый

процесс решения индивидуальных и коллективных задач и удовлетворение определённых потребностей.

Организационная культура, по нашему мнению, призвана решать задачи по формированию конкурентоспособности и развитию педагогического коллектива, потому что:

- это источник стабильности педагогического коллектива, так как развивает у сотрудников профессиональную идентичность и социальную защиту;
- существенно снижает негативные последствия вестернизации и глобализации, помогая реализовывать разумную селекцию между предложенным и своим;
- развивает креативность и повышает инновационную привлекательность педагогического коллектива;
- способствует эффективному развитию коллектива та нацеливает на выполнении его миссии;
- стимулирует самосознание каждого сотрудника и, соответственно, высокую ответственность, и качество труда;
- помогает новым сотрудникам быстрее адаптироваться в рабочей среде и уменьшает сопротивление нововведению;
- является сильным мотивационным двигателем, способным настроить сотрудников на получение высокого результата.

Несмотря на наличие большого количества описаний данного понятия, все учёные отмечают, что организационная культура состоит из таких групп элементов как: первооснова (цель, ценности, нормы и правила), и второстепенные (легенды, мифы, табу, система коммуникаций и др.) [6].

К первооснове относятся только четыре элемента, так как именно их наличие создают условие для объединения людей в коллектив. Второстепенные — характерны для «более зрелого», стабильного коллектива.

В работах учёных, занимающихся формированием, развитием и управлением организационной культуры представлен процесс развития организационной культуры и коллектива. Анализируя данный материал, мы построили своё виденье по соотношению развития между коллективом и организационной культуры (см. табл. 1) [7, с. 170–172].

На первом этапе происходит первичное ознакомление людей в коллективе друг с другом. Эта стадия характеризуется тем, что люди принимают в первую очередь поставленные цели. В дальнейшем они будут их доделывать и утверждать окончательный вариант. Происходит процесс формирования традиций, обычаев и коллективных легенд. В случае отсутствия символики — ее разработка.

Процесс сплочения коллектива вокруг лидера (официальный лидер становится также неофициальным) характерно на второй стадии. В организационной культуре уже присутствуют чётко прописанные правила; формируются более устойчивые микрогруппы, налаживается связь между членами коллектива, формируется фирменный стиль и имидж, каждый «шаг» делается осторожно.

Таблица 1. Соответствие стадий развития коллектива этапам организационной культуры

№	Стадии развития коллектива	Этапы организационной культуры
1	Создание и начало группирования	Создание и детство
2	Формирование команды лидера	Развитие
3	Эффективность	Зрелость
4	Старения	Старость
5	Расформирование и перегруппирования	Аннулирование или перерождение

Когда в коллективе сформировался фирменный стиль, имидж, развитая и чётко структурированная система социального обеспечения, то коллектив находится уже на третьей стадии развития. Для него также характерно присутствие легенд, и традиций, которые поддерживаются каждым членом коллектива. Атмосфера является положительной и доброжелательной. Коллектив является большой дружной семьёй. Микрогруппы образуются при необходимости решения определённых, специфических вопросов, затем они растворяются в общей рабочей группе.

Ухудшения внутреннего климата ведёт к упаду традиций и бюрократизации системы контроля, резко поднимается процент конфликтов. Причина появления микрогрупп кроется в открытом либо закрытом противостоянии интересов, с целью выкинуть соперника из рабочей группы, блокируют ведению новых идей. Это характерно при пере-

ходе к четвёртому этапу развития коллектива в четвертой стадии развития организационной культуры.

Последняя стадия, пятая — коллектив переходит в эту стадию, когда в нем ослабляются внутренние связи. Авторитет лидера или теряется, или исчезает. Через некоторое время коллектив или прекращает своё существование, или реанимируется во время перемен, обновления на более актуальные цели. Тогда возвращается дух коллективизма, мотивация.

Вывод. Анализ концепций образования и развития организационной культуры в коллективе позволяет нам сделать вывод о том, что, прежде всего, является продуктом коллектива и его процесса (им создаётся, с его помощью развивается). Наша позиция опирается на анализ на результаты анализа генезиса научных взглядов на проблему культуры в отечественной и зарубежной психологической и педагогической практике.

Литература:

1. Большой психологической энциклопедии [Электронный доступ] — Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/905/коллектив> (13 декабря 2015)
2. Коллектив. Стадии развития коллектива [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://u4isna5.ru/konspektlekcii/43-lekciimenedger/210-menedgtem4> (13 декабря 2015)
3. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой. — М., 1981
4. Ожегова, С. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/под. ред. чл. — кор. р. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — 18-изд., стереотип. — М.: Рус. Яз., 1987. — 797 с
5. Педагогический словарь. Под. ред. Г. М. Коджаспирова., А. Ю. Коджаспиров. [Электронный доступ] — Режим доступа: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (13 декабря 2015)
6. Стеклов, О. Е. Организационная культура: учебное пособие/О. Е. Стеклова. — Ульяновск: УЛГТУ, 2007. — 127 с.
7. Стешенко, Б. В. «Взаємозв'язок між стадіями організаційної культури і етапами розвитку колективу» // Наукові записки: [збірник наукових статей]/М-во освіти і науки України, Нац. Пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014 — Випуск СХVII (117). — С 165–173
8. Хміль, Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні: проблеми теорії та практики/Ф. І. Хміль. — Л.: Львівська комерційна академія, 1996. — 206 с.

Разработка методических материалов по физике для курсантов на период адаптации в ведомственном вузе

Сычев Игорь Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент;
Москалева Екатерина Алексеевна, кандидат технических наук, доцент;
Железный Сергей Владимирович, кандидат технических наук, начальник кафедры
Воронежский институт МВД России

В статье рассмотрен комплекс мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в ведомственном вузе и способствующий повышению эффективности преподавания физики как базовой дисциплины.

Курсанты первого курса в начальный период своей учебной деятельности сталкиваются с рядом трудностей, связанных с резким переходом от методик преподавания, характерных для среднего образования к совершенно новым для них образовательным технологиям высшей школы. Необходимость включиться в учебный процесс с первых дней вступает в противоречие с трудностями, возникающими в начальный, адаптационный, период [1]. Подобные проблемы характерны для всей системы высшего образования. Они носят разнообразный, в том числе методический и психологический характер, и нередко первый год становится самым сложным годом за весь период обучения. Особенно ярко это наблюдается в ведомственных вузах, в том числе — в вузах МВД. Спецификой вуза МВД, в частности, является то, что абитуриентами института становятся выпускники средних школ всех регионов России, накладывает ряд особенностей на качественный состав курсантов первых курсов. По уровню базовой подготовки по профильным предметам, этот состав оказывается крайне неоднородным. Это подтверждает анализ уровня подготовленности курсантов первого курса радиотехнического факультета, проводимый в виде «входного контроля» на первых занятиях.

Базовые учебные дисциплины, с изучения которых курсанты начинают учебу в ведомственном вузе, выполняют важную роль по обеспечению дальнейшего успешного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин. На первом этапе изучения физики одной из основных задач учебного процесса является систематизация и восстановление школьных знаний. Однако, первые занятия по базовым дисциплинам выполняют не только образовательную функцию. Именно на них у курсантов должны быть выработаны общие подходы к учебному процессу, курсанты должны изучить виды учебных занятий и единые для вуза требования, связанные с их проведением, получить правильную психологическую установку на аудиторную и самостоятельную деятельность. Курсантам должны быть привиты навыки самостоятельной работы и работы с литературными источниками, которые являются особенно важными для решения проблемы устранения разницы в степени подготовленности

курсантов путем дополнительных занятий «слабых» курсантов на самоподготовке. Роль преподавателя при этом сводится к контролю правильности выполнения заданий и консультированию. Для повышения эффективности самостоятельных занятий должен использоваться индивидуальный подход: в заданиях «сильным» обучающимся желательно давать дополнительно 1–2 задания повышенной сложности, требующих логического мышления, рассуждения и использующих внутривидеодисциплинарные связи различных разделов дисциплины, а «слабым» — предусматривать дополнительные задания из школьного курса физики для устранения выявленных «пробелов». Например, задача 10.73 из раздела «Электрический ток» использует внутривидеодисциплинарные связи разделов «Термодинамика» и «Электрический ток», знание законов Ома и Джоуля — Ленца [2]: В ртутном диффузионном насосе в единицу времени испаряется масса $m = 100$ г/мин ртути. Каково должно быть сопротивление нагревателя насоса, если он включается в сеть напряжением $U = 127$ В? Удельная теплота парообразования ртути $q = 296$ кДж/кг.

Для самостоятельной работы также желательно предусмотреть компьютерный практикум, разработанный преподавателями самостоятельно, например, [3], или профессиональный, например, электронные курсы компании Физикон «Открытая физика», «Открытая математика», «Открытая химия» и т. п.

Использование компьютерных экспериментов имеет большое значение. Во-первых, эксперимент, хоть и компьютерный, позволяет наглядно раскрыть исследуемые закон, закономерность, явление, процесс на высоком теоретическом уровне. Во-вторых, как метод обучения является интерактивным, развивающим самостоятельность и интеллектуальный потенциал обучающегося, упрочняющим усвоение материала. Кроме того, задания по компьютерному лабораторному практикуму могут выполнять отсутствовавшие, например, по болезни, курсанты в свободное время. Дополнительные занятия преподавателя с отсутствовавшими на занятиях далеко не всегда возможны по различным причинам, а самостоятельное выполнение компьютерной работы, аналогичной пропущенной, восполняет уровень знаний обучающегося. Применение заданий в форме компьютерных лабораторных

работ показало, кроме того, возрастающий интерес курсанта к дисциплине.

Федеральные государственные образовательные стандарты предписывают осуществление научно-исследовательской деятельности обучающимися, поскольку она обеспечивает комплексное формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Важно отметить, что это предписание касается всех обучающихся. Научно-исследовательской деятельностью должны быть охвачены все без исключения обучающиеся. Научные работы могут выполняться как индивидуально, так и небольшими коллективами, причем, в коллектив могут быть включены не только обучающиеся, но и преподаватели, представители производственных организаций, научных центров и институтов. Для технических наук первый вариант предполагает, как правило, проведение небольшого экспериментального исследования, а второй — научно-исследовательскую работу довольно высокого уровня. Талантливых, обладающих большими способностями для изучения определенных дисциплин курсантов можно готовить к участию в международных Олимпиадах, конкурсах. Остальные должны быть охвачены исследовательской деятельностью на кафедрах вуза. Преподаватели должны давать посильные творческие задания, пользуясь индивидуальным подходом. В вузе ежегодно должен проводиться конкурс научно-исследовательских работ и учебно-методических разработок обучающихся. В ходе подготовки конкурсных работ стимулируются познавательный и поисковый виды деятельности, систематизируются приобретенные знания. Ценными дополнительными результатами являются:

- обсуждение современного состояния и перспектив развития науки на вузовских конференциях, семинарах, круглых столах;
- формирование навыков проектной и конструкторской деятельности;
- обновление банка лабораторных работ по дисциплинам в соответствии с современными программным обеспечением и техническими разработками;
- развитие навыков составления технически грамотных отчетов и документов и написания научных статей;
- расширение тематики научно-исследовательской работы преподавателей.

Специфика ведомственного вуза, обилие новой информации, обязательная начальная профессиональная подготовка, подготовка к принятию присяги и, подчас, отсутствие возможности пользоваться библиотекой, приводят к тому, что на первых месяцах обучения первокурсник фактически дезориентирован и не представляет себе ни цели, ни структуры учебного процесса и способен лишь организованно посещать учебные занятия. При таком положении вещей курсант приходит на все виды занятий практически не подготовленным и, в результате, общая эффективность учебного процесса заметно снижается.

Помочь в разрешении приведенных проблем может создание методического сопровождения, разработанного

для курсантов-первокурсников, в частности, по дисциплине физика, включающего в себя

- учебно-методические материалы для подготовки к входному контролю,
- методические рекомендации к различным видам учебных занятий,
- информацию о модульной системе обучения (если используется),
- информацию о рейтинговой системе оценки знаний,
- информацию о научных кружках вуза;
- перечень учебной литературы,
- учебно-методические пособия, необходимые для подготовки к занятиям,
- компьютерный лабораторный практикум.

С учетом современных условий, методические материалы должны быть продублированы в электронном виде. Большинство обучающихся имеют планшеты и другие мобильные устройства, и могут работать с электронными версиями документов, методических разработок, дидактических материалов, презентациями, видеолекциями, разработанными преподавателями.

Разработанные методические материалы должны содержать не только учебные материалы — конспекты лекций, задачи и методические указания для практических занятий, лабораторный практикум и видеofilмы, демонстрирующие проведение лабораторных работ самими курсантами, — но и давать сведения об организации учебного процесса в соответствующем вузе. Обучение в Воронежском институте МВД России организовано по модульно-рейтинговой системе [4]. При этом осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные и тематические модули и проводится регулярная оценка знаний и умений курсантов с помощью контроля результатов обучения по модулям и дисциплине в целом. Рейтинговая система оценки успеваемости обучаемых призвана усилить мотивацию учебной деятельности путем более четкой дифференциации оценки результатов учебной работы каждого обучаемого, уменьшить влияние субъективных факторов со стороны преподавателя, что способствует повышению качества обучения. В основе рейтинговой системы лежит постоянный контроль и оценка различных направлений деятельности курсанта с учетом коэффициентов значимости и определение индивидуального рейтинга курсанта. Индивидуальный рейтинг курсанта первого семестра обучения складывается из оценок, полученных на практических, лабораторных и семинарских занятиях, оценок контрольных работ и рубежного контроля; зависит от посещаемости учебных занятий с учетом отработки пропущенных занятий и неудовлетворительных оценок. Курсанту поясняется, что для получения высокого рейтингового балла требуется постоянная и напряженная работа в течение всего семестра с первого дня обучения.

В методических материалах должны объясняться основные формы организации учебного процесса с курсантами первого курса: лекция, семинарское занятие,

практическое занятие, лабораторное занятие, консультация, самостоятельная работа, контрольная работа. Данные виды занятий в системе Высшей школы существенно отличаются от форм обучения, практикуемых в средней школе. Соответственно курсантам первого курса, полезно заранее ознакомиться с особенностями каждого вида занятий, чтобы получать от них максимальную пользу.

Таким образом, разработка методических материалов по изучаемой дисциплине, в частности физике, дополненной информацией о самом учебном процессе может существенно оптимизировать процесс адаптации первокурсников к условиям вуза, оптимизировать учебную деятельность курсантов, способствовать развитию личности курсанта, повышению организационной культуры института.

Литература:

1. Сычев, И. В. Прикладные аспекты преподавания курса общей физики в Воронежском институте МВД России/И. В. Сычев, В. А. Логинов, С. В. Железный // Актуальные проблемы теории и практики профессионального образования: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Выпуск 2. Калининград: Калининградский филиал СПбУ МВД России, 2014.
2. Волькенштейн, В. С. Сборник задач по общему курсу физики/В. С. Волькенштейн. — М.: Книжный мир, Профессия, 2008. — 328 с.
3. Казакова, Е. Л. Методические аспекты использования компьютерных технологий в лабораторном физическом практикуме/Е. Л. Казакова, А. И. Назаров // Физическое образование в вузах. Т. 15, № 3, 2009. — с. 86–94.
4. Леванова, Н. Г. Модульное построение курса общей физики с применением компьютерных технологий/Н. Г. Леванова, С. Н. Потемкина, С. В. Талалов // Физическое образование в вузах. — 2006. — т. 12. — № 1-с. 38–41.

Проблемы формирования компетенций при обучении будущих медицинских сестер

Торобаева Данакан Калгожоевна, старший преподаватель
Медицинский колледж Ошского государственного университета (Кыргызстан)

Компетентностный подход является важным связующим звеном между образовательным процессом и рынком труда, определяемым экономической конъюнктурой и конкретными интересами работодателей.

Компетенции — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей.

Осуществление и совершенствование профессионального обучения на компетентностной основе способствует качественной подготовке медицинских сестер.

Ключевые слова: компетенция, ключевые компетенции, компетентность, компетентностный подход, реформирование системы образования, профессиональные компетенции медсестер, подготовка медицинских сестер на компетентностной основе, профессиональная деятельность медицинских сестер.

Compensative approach reeves as the most important link rink unit between educational process and practice, which defines economic requirement and concrete interest of work markers.

Competuceis an expercfed and measurable acliemeuts of graduates which dewousfrates their leno ledge, ekills and abilities.

Realization and perfection of professional educatiouon the base of competence promotes qualitative degree of medical nurses training.

Key words Competence, key competence, competent, competent approach, educational system reform, professional competence, nurses training, on the competes base, professional activity of medical nurses.

Коренные социально-экономические преобразования во всех сферах жизни: в политике, экономике, финансовой системе и других, которые произошли в конце XX — начале XXI вв. в Кыргызской Республике, выдвинули на первый план проблему реформирования си-

стемы образования Кыргызстана на компетентностной основе.

В настоящее время в системе образования Кыргызстана идет переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной, т. е. ориентированной на сферу

профессиональной деятельности. Проблема подготовки компетентных кадров отмечена в Стратегии развития образования Кыргызской Республики на 2011–2020 гг.

Реформирование системы образования на компетентностной основе направлено на подготовку компетентных кадров.

В Докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1997) так определяется компетенция: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетенция, которая рассматривается как своего рода набор навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [4. 40].

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней профессионального образования. Язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Ориентация стандартов, образовательных программ на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными. Результаты образования, выраженные на языке компетенций — это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций [3]. Другими словами, результаты образования — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Компетенция как категория призвана обеспечить системную интеграцию образования, выразить собой рост системно-социального (системно-профессионального) качества выпускника вуза и спуза.

Компетенции включают в себе овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по программе среднего образования, сотрудничество в этом вопросе с коллегами и профессиональной средой.

Компетентность — обобщенные способность личности к решению жизненных и профессиональных задач, это качество владения профессией, способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения.

«Компетентность — это знания, умения, навыки и приемы их реализации в сфере деятельности» (Л. Митина) или «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменившимся условиям» (В. Веснин) [1].

В наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией [2].

Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода — создание жизненно важных для индивида ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции, так как сегодня, в условиях демократического общества и рыночных отношений, обществу нужен специалист с высоким уровнем профессионального самоопределения, обладающий системой профессионально значимых ценностных ориентаций, высокой мотивацией своей деятельности, умеющий принимать нестандартные решения в сложнейших жизненных и производственных ситуациях.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что студент будет знать и уметь «на выходе».

Подготовку кадров среднего звена медицинского профиля в Кыргызской Республике осуществляют 11 организаций среднего профессионального образования, 4 из которых являются структурными подразделениями высших учебных заведений.

Особую актуальность приобретает проблема качественной подготовки будущих медицинских сестер на основе компетентностного подхода, где будущие медсестры получают специальную медицинскую подготовку, необходимую для работы в условиях технического развития медицины, с учетом современных требований подготовки специалистов среднего уровня.

В профессиональную деятельность медсестер входит участие в лечебно-диагностических, реабилитационных (восстановление) мероприятиях совместно с врачом при работе в больницах, клиниках, госпиталях, поликлиниках, диспансерах, профилакториях, центрах реабилитации, МЧС, осуществление и организация сестринского ухода в стационаре и на дому, оказание неотложной доврачебной медицинской помощи пациентам при острых заболеваниях и несчастных случаях, оказание помощи населению в экстремальных условиях, деятельность, направленная на облегчение страданий пациента.

Деятельность медицинской сестры направлена на оказание помощи отдельным лицам, семьям и группам населения и включает:

- сохранение и укрепление здоровья;
- профилактику заболеваний;
- обеспечение ухода, облегчение страданий больного, — реабилитацию.

Профессиональная деятельность медсестер отличается полифункциональностью (участие в лечебно-диагностических, реабилитационных (восстановление) ме-

роприятия совместно с врачом при работе в больницах, клиниках, госпиталях, поликлиниках, диспансерах, профилакториях, центрах реабилитации), многоаспектностью выполняемых функций (сохранение и укрепление здоровья, профилактика заболеваний, обеспечение ухода, облегчение страданий больного, реабилитация), поэтому в профессиональной подготовке медсестер важным является личностное развитие, особенно стимулирование профессиональной мотивации.

Сегодня медицинская сестра должна обладать следующими профессиональными и личностными качествами: обладание навыками и умениями, необходимыми для профессиональной деятельности, развитие профессионального мышления, коммуникативные умения, потребность к самообразованию и самовоспитанию, развитие организационных навыков.

Профессиональные компетенции медицинских сестер включают:

- **личностные компетенции** специалиста, т.е. его личностные качества:

- милосердие,
- терпимость к пациенту,
- гуманность,
- аккуратность,
- точность,
- ответственность,
- дисциплинированность,
- сострадание,
- отсутствие страха и др.

Развитие образования на компетентностной основе предполагает ориентацию не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на его личность, на его познавательные и созидательные способности, на профессиональное самоопределение. Поэтому современные условия профессиональной подготовки специалистов требуют от студентов именно в годы обучения в спуззе осознать свое положение, определить свое будущее как профессионал и личность, и соответственно своей жизненной цели, организовывать свое развитие и самоактуализацию как личность.

Формирование будущих медицинских сестер — это процесс становления (развития) личности под воздействием различных факторов (социальная среда, обучение и воспитание и др.). Следовательно, профессионально-личностное формирование будущих медицинских сестер — это процесс становления (развития) профессиональных и личностных качеств, совокупность которых определяет готовность к профессиональной деятельности. В соответствии с новыми общественными потребностями возникла необходимость осуществления поиска новых путей развития личности медицинских сестер.

Личность — это активная фигура, которая способна выступить со своими идеями, целями, затем умением их реализовать, принося тем самым пользу и себе, и окружающим людям. Например, к личности медицинской сестры предъявляются высокие профессиональные

требования, в том числе к ее поведению: быть опрятно одетой, расположить пациента к себе, успокоить, объяснить ход предстоящей процедуры, приободрить, похвалить пациента за выдержку и терпение во время процедуры, уверенно проводить все манипуляции, точно соблюдать назначенное время для проведения процедур и др.

Спузовское образование требует от студента целенаправленной, систематической, планомерной, последовательной работы на всех этапах обучения.

Качественная подготовка специалистов в спуззе начинается с первых же дней поступления студента в спуз. На первых же занятиях знакомя студентов со спецификой их будущей профессии, преподаватели начинают психологически готовить их к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, вырабатывают установки на самообразование и самосовершенствование. В учебно-воспитательном процессе необходимо формировать у студентов положительную мотивацию к будущей профессии (интерес, склонности к ней), стремление совершенствовать свою квалификацию.

В учебно-воспитательном процессе в медицинском колледже необходимо формировать у студентов положительное отношение к будущей профессии (интерес, склонности к ней), стремление совершенствовать свою квалификацию и удовлетворять духовные потребности (занимаясь умственным трудом в сфере избранной профессии), развивать идеалы, взгляды, убеждения, представления о престиже профессии.

Положительное отношение к профессии начинается с возникновения профессиональных интересов. Оно достигается путем разъяснения целей и значимости избранной профессии, с помощью различных способов воздействия на сознание студентов. Знакомя студентов со спецификой их будущей профессии, преподаватели начинают психологически готовить их к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, вырабатывают установки на самообразование и самосовершенствование.

Мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности и др.) лежит в основе учебной деятельности студентов. Это положение относится ко всем этапам системы обучения, но особую значимость оно приобретает именно по отношению к обучению студентов. Объясняется это тем, что студент, как самостоятельный субъект деятельности, сам должен определить цели своего учения, выбрать его формы, способы, методы, средства и оценить успешность своих достижений.

Формирование у будущих медсестер положительного отношения к будущей профессии способствует стремлению совершенствовать свою квалификацию, повышать представления о престиже профессии, способствовать формированию у них общих и профессиональных компетенции.

Усвоение студентом профессиональных знаний, умений, навыков и учений — процесс приобретения и за-

крепления им способов учебной деятельности — протекает при постоянном самоконтроле.

В.Д. Шадриков в психологическую схему деятельности включает мотивы, цели, программы, информационную основу, принятие решений, подсистему профессионально важных качеств [5, 97–112].

В исследованиях И.С. Якиманской особое значение приобретает формирование учебной деятельности, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и овладение способами учебной работы, умением самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить более рациональные способы, переносить их в условия, не заданные непосредственно обучением [6, 134].

Студент, осознающий предстоящие перед ним цели и задачи, становится субъектом собственной деятельности. Для того чтобы достичь желаемой цели, индивид выбирает наиболее значимые условия, соответствующие предстоящей задаче,

Процесс обучения в спузe предполагает включение студентов в систему общественных отношений и усвоение ими социальных ценностей. Специфические особенности обучения в спузe помогают формированию у студентов собственной жизненной позиции, расширению контактов с другими людьми.

Современные условия требуют от студентов именно в годы обучения в СПУЗЕ осознать свое положение, определить свое будущее как профессионал и личность, и, со-

ответственно своей жизненной цели организовывать свое развитие и самоактуализацию как личность. Ведь именно от жизненных позиций и общественной активности студентов начинается свой отсчет эпохи качественных преобразований в нашем обществе. Ценность специалиста складывается не из того, какой объем информации он выучил и запомнил, а из его личностного развития. В условиях глобализации и информационных технологий активная позиция студента по отношению к своей личности, к своей будущей профессиональной деятельности является важнейшим мобилирующим фактором для саморазвития.

Выводы

1. В подготовке медицинских сестер особое место занимает формирование профессиональных умений и навыков, от которых зависит практическая работа медсестер.

2. Осуществление и совершенствование профессионального обучения на компетентностной основе способствуют качественной подготовке медицинских сестер к практической деятельности.

3. Формирование навыков и умений, личностных профессиональных качеств является главным в компетентностном подходе образования.

4. При компетентностном подходе к подготовке медсестер для **формирования** у них **профессиональных компетенций** занятия должны иметь четко выраженную практическую направленность и отражать особенности сестринского процесса.

Литература:

1. Митина, Л. М. Психология профессионального развития. — М., 1998.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
3. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — с. 3–13.
4. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст]/В. Д. Шадриков — М.: Наука, 1982. — 185 с.
6. Якиманская, И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления./И. С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.

The advantages of creating the tutorial multimedia applications of educating english for pre-school and school age children

Тураев Батыр Закирович, старший преподаватель;
Курбанов Султанбай Казакбаевич, ассистент
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Turayev Botir Zokirovich, Kurbanov Sultanbay Kazakbayevich. Senior teachers
Tashkent University of information technologies, Tashkent, Uzbekistan

In the current article, the advantages are discussed of using the tutorial multimedia applications in learning English by pre-school and school age children. Moreover, the opportunities and using process of application «Funny English» is presented.

Today it is fact that the government is regularly reforming the educational system year by year. The main purpose of these reforms is to reach the quality of personnel preparation to the international standards. According to these reforms the modern pedagogic technologies are widely being implemented in all education phases and built new modern educational buildings in our country.



Picture 1.

These reforms are being done under the legal basis which consists of the Decree and Resolution of the President of Uzbekistan. For example the resolution about «The measures of developing the system of studying foreign languages» was accepted by the President Islam Karimov on the 10th of December in 2012. This Resolution is oriented for educating English in the Republic on the basis of the standards of the world.

In particular, we should tell about practical works in the area of educating English for pre-school and school age children. While educating English for children we should allow for their psychological and own possibilities. Therefore, nowadays the education system needs modern manuals and multimedia educational applications, which have been written and created for different aged children. The solution of this problem depends on not only English teachers but also specialists of information technologies [2, 3].

The current article is about a tutorial multimedia application which was created with the opportunities (pictures, colorful views) of the audiovisual technologies. The application is oriented for developing the process of the educating English in the initial stages of the educational system. If we clearly describe the article it consists of some information about the opportunities of the multimedia application for teaching English effectively, advantages of using computer

graphics programs while creating the applications, developing the area of the using the application.

Using new information technologies in educating pre-school and school age children

From the education year of 2013–2014 in our Republic, many processes have been done about teaching foreign languages exactly English by the government. For instance, simple speech lessons have been tutored as speech games for first classes of school and the alphabet of English has been taught for second classes and for the next classes English lessons have been gradually taught which consist of reading and grammar.



Picture 2

According to this processes the elementary classrooms of the all schools of the Republic have been provided English literatures and dictionaries [5] and DVDs of multimedia lessons. The state education standard of educating the foreign languages has been made. The book is named «Kid's English» has been used in teaching English for 1st classes.

Nowadays the number of the multimedia tutorial applications for pre-school and school age children is rising day by day. Of course, it depends on widely using information technologies in pre-school education system, for example nursery schools. In the result in this kind of places the quality of education and the process of educating is developing.

The information technologies have an important role in the community. They can hasten the process of knowing and spreading and using new knowledge by the community.

Moreover, information technologies improve the intellectual resources of the society and get better the quality of life.

The multimedia technologies are one of the perspective and universal types of the information technologies. They contain sound, video, animation and visual effects. The multimedia technologies allow creating compositions, hyper-texts, interfaces, controlling mechanisms. After appearing the multimedia technologies many changes have been done in the education system, the professional processes, the spheres of science and art.

Multimedia data consists of not only traditional statistic elements (text and graphic) but also dynamic elements (videos, sounds and animation).

Statistic graphic images are presented with vector graphics and pictures. According to information the children are able to understand 95 percent of visual information which have been presented with pictures and graphics. Visual information can be accepted easier than text information.

The following results can be achieved after presenting the information on the method multimedia:

- The children can easily acquit concepts of subjects (forms, colors, number);
- The possibility of getting the orientation on the space, plane and action process improves;
- The exercise of the attention and memory is done;
- The children can learn to read and write earlier than their ages;
- The vocabulary regularly increases and sensitive coordinates of eye and hand actions develop;
- The possibilities of orienting the target and attention to exactly purpose configure;
- After using the multimedia application the children are easily able to imagine and creative.

Computer graphics applications as a factor of multimedia education

Computer graphics is a very wide discipline, so we want to focus our attention on one type of these kinds of applications, the Real Time ones. Their main characteristics are, the use of 2D and 3D graphics, a very important degree of interaction, a realistic answer to the user actions and immersive possibilities, depending on the equipment used [1].

Due to the kind of people who are going to use our tools, all of them are non-immersive Real Time applications, which only need a computer (with screen, keyboard, mouse and joystick) to use and interact with the tool easily. This option was selected in front of other more immersive versions (like using head mounted displays, cyber globes or caves installations) because it is cheaper and accessible for all the schools, associations and special centers, it is less invasive than other elements, the user can interact with the application easily almost without previous training and it allows for collaborative work between the teacher and the child. Some tests were done with the same version of the tool but one using immersive equipment (head mounted display and cyber globes) and another

using tactile screen and joystick. The answer of the participants (all of them with learning difficulties) suggested higher levels of acceptance and interaction in the non-immersive version, easier adaptability to the interfaces used with less previous training and better interaction between the child and the teacher.

When the type of application to be used is clear, it is necessary, during the design process of any tool, to specify the characteristics of the final group of people who are going to use it. In our case, it is important to know the specific profile of individuals with learning difficulties and to determine the content that the application may have to satisfy in the areas of knowledge that are necessary for their intervention and educational process.

For that reason, before defining the possibilities of using this kind of software to help people with learning difficulties, we want to define in more detail the group of people to whom these tools are addressed.

The opportunities of the software of computer graphics while creating the tutorial multimedia applications

Many programs of computer graphics are used while creating the tutorial multimedia applications. These programs are divided into three groups:

1. Multimedia or hypertext applications (presentation, animations, the articles in the Internet, sound files). These kinds of applications are made on base special operative software. For instance:

- Adobe Flash;
- Macromedia Dreamweaver;
- Microsoft FrontPage;
- Microsoft Power Point;
- Easy Help.

2. Author programs which are oriented for creating educational applications of educating. For example:

- Adobe Author ware;
- Hyper Method;
- Tool Book Assistant;
- Web Course Builder.

3. Universal programming languages. These kinds of languages have an important role in creating tutorial multimedia applications but much knowledge are required for creating applications from the creators. The universal programming languages are in the following list:

- Delphi;
- JavaScript;
- C++;
- C#.

The opportunities of the tutorial multimedia application «Funny English» on base Adobe Flash technology

Adobe Flash is a professional program. Nowadays it is widely used for creating multimedia interactive animation

applications and Web sites. The program has the following general opportunities:

- It is universal;
- The program can be connected to other programs;
- It has some advanced multimedia opportunities: simple and complex animation, multimedia electron books;
- It is possible to make layers while using the program;
- Cartoons, tutorial games, electron simulators (to tutor for using other applications) can be created;
- To import and export ready files;
- The program is able to match for any types of Operation Systems [4].

The program is so popular in area of animation designers therefore why we have chosen Adobe Flash for creating the current application that are called «Funny English» and tutors English. The application has more possibilities than to other pedagogic methods. The application contains the heroes of Uzbek national tales and fruits and the pictures of other subjects what the children always use in daily life. The application has created so simple even the children are able to use it themselves. After using the application the possibility of knowing and learning English possibilities of children have increased. After listening English letters, the children are able to pronounce fluently the letters.

The application has got the registry number of 2182 in the Uzbekistan Fundamental Library of Academy of Sciences Republic and it is being used in practice.

Some functional opportunities of application:

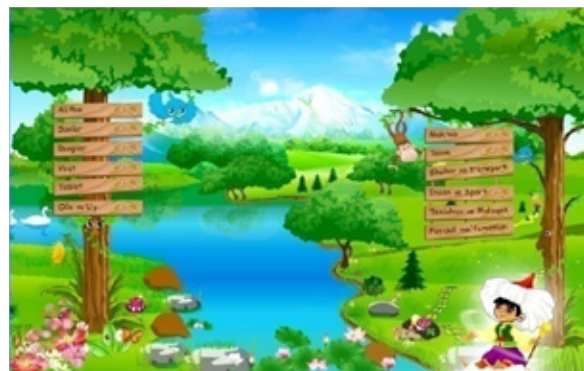
- The application is very simple interface. Even the children can use it themselves;
- Two languages (Uzbek and English) have been used on the application;
- The application not only tutors for children English but also develops their intellectual knowledge;
- The application contains 12 control panels (3-picture);
- Every panel consists of two steps. On the first step some new words are taught. The next step is performed as an interactive game. On this game user can learn to match new words to their pictures (4-picture);
- There are some rules of writing English letters correctly on the application;
- By clicking on the any picture it is sounded English and Uzbek pronunciations of this picture;

References:

1. Bent B. Andresen, Katya Van den Brink. Multimedia v obrazovanii: spetsializirovanniy uchebnyy kurs/Bent B. Andresen, Katya Van den Brink. — M.: Obuchenie — Servis, 2005. — S. 36–43.
2. Bim I.L. Nekotorie aktualnie problemi sovremennogo obucheniya inostrannim yazikam. — IYaSh. 2001. № 4. — S. 37–90.
3. Galskova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannim yazikam. — M.: Izdatelstvo ARKTI. 2003. — S. 49–127.
4. Nazirov Sh.A., Nuraliyev F.M., Tillayeva M.A., Rasulbayev M.M. Flash texnologiyalari. — T.: Cho'lpon. 2012. — 114 b.

— The application is connected to XML therefore it is possible to widen the application by adding new words and updating pictures;

— The total storage of the program is not so large that is why you can use the application on the different configured computer.



Picture 3



Picture 4

Conclusions

Creating the tutorial multimedia applications is one of the popular parts of the computer graphics. On these days, these kinds of applications are becoming the main resources of the media distance education. The application «Funny English» which has created on base Adobe Flash animation program will have an important role in the education process in the future.

In addition, if many tutorial multimedia applications are created the process of teaching English will be developed. In this case the education system of Republic should provide this process.

Плюсы и минусы частного образования в Республике Казахстан

Туркенов Талгат Куанышевич, кандидат педагогических наук, доцент;
Коростелева Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;
Хомутова Асель Куатовна, студент
Академия «Болашак» (Казахстан, г. Караганда)

В работе анализируется проблема выбора частного и государственного вуза для обучения на основе представления их достоинств и недостатков.

Ключевые слова: *высшее образование, частный вуз, государственный вуз, качество образования.*

Образование граждан во всех развитых странах мирового сообщества является основным приоритетным направлением и ведущим показателем их развития. Получение высшего образования, как одного из уровней, всегда было, остается и будет одной из значимых целей в жизни любого человека, особенно в условиях современного мира с его жесткой конкуренцией на рынке рабочих мест. Например в Республике Казахстан (РК) в 2015 году 35% (более одной трети) взрослого населения имеют высшее образование, а 17% — два высших профессиональных образования.

На современном этапе развития казахстанского общества высшее образование в Казахстане, как обозначение уровня образования, определяет достаточный уровень профессионального образования в трёхуровневой системе (после среднего общего или профессионального образования) и включает в себя весь комплекс систематизированных теоретических знаний и практических умений и навыков, которые позволяют решать работнику теоретические и практические задачи по профессиональному профилю.

В 2010 году Республика Казахстан официально присоединилась к «Болонской декларации» и стала полноправным членом Европейской зоны высшего образования. Кроме того, 60 казахстанских вузов (частных и государственных) подписали «Великую Хартию Университетов» и таким образом, был осуществлен переход на трехуровневую модель подготовки специалистов: бакалавр — магистр — доктор Ph. D, основанную на принципах Болонской декларации (известна также как Великая Хартия Университетов, 19 июня 1999 г.). В данных условиях ведущей задачей современной системы высшего образования в Республике Казахстан является обеспечение качественного и доступного образования в условиях рыночной экономики.

Формы получения высшего образования в Казахстане различны, так как высшее образование здесь можно получить на базе общего среднего образования (11 классов), начального профессионального, среднего профессионального (последнее образование) и высшего образования; в очной, заочной, вечерней, дистанционной форме и экстернатом; платно и бесплатно и др. Остановимся на в разномобразии форм, в которых возможно учиться в учебных заведениях высшего образования в РК.

Итак, на базе общего среднего образования и начального профессионального образования высшее образование получают в обычном порядке, то есть весь срок обучения составляет 4 года для бакалавриата. На базе среднего профессионального образования, если высшее образование получать по смежной специальности (например, педагогическое образование в колледже и в вузе), и высшего образования (так как одно высшее образование уже есть, то поступать можно на любую другую) высшее образование получают по сокращенным срокам обучения (на базе колледжа, как правило, около 3 лет, на базе высшего образования — 2 года). Следует отметить, что это не касается случаев поступления абитуриента на неродственную специальность после среднего профессионального образования (учился в медицинском колледже, поступаю на экономическую специальность) и на те специальности, по которым не предусмотрены сокращенные сроки получения второго высшего образования (после первого технического образования поступаю в медицинский вуз).

Очная форма обучения — самая распространенная и традиционная в Казахстане. Как следует из термина «очный», студент находится «под надзором» преподавателей и деканата все годы обучения, т.е., учебный процесс — это основной род деятельности для студента все время обучения. При этом, учебный процесс организован таким образом, что дисциплины и часы равномерно распределены в течение года на семестры или триместры, занятия ведутся как минимум 5 дней в неделю по несколько часов в день, с обязательными лекциями, семинарами, лабораторными работами и другими видами учебных занятий (самостоятельная работа студента, самостоятельная работа под руководством преподавателя); сессией, каникулами и проч.

Следующая, заочная форма обучения, как правило, предполагает, что студент является 2 раза в год на интенсивные занятия продолжительностью примерно около месяца, по окончании которых сдает экзамены. При этом с 2008 года по некоторым специальностям в Казахстане получение высшего образования по заочной форме обучения на базе общего среднего образования (после 11 классов) исключено (например, медицинские специальности), заочно можно учиться только на базе среднего профессионального и высшего образования (3 или 2 года обучения).

Вечерняя форма обучения, которую называют очно-заочной, заключается в том, что учебный процесс перенесен на вечернее время, то есть студент имеет возможность днем работать, вечером посещает занятия в вузе. В Казахстане на вечернюю форму обучения поступают после любой ступени образования, однако также предусмотрены сокращенные сроки обучения по родственным специальностям или на базе высшего образования, и запрет на получение некоторых специальностей по данной форме.

Очень популярной является дистанционное обучение, представляющее собой совокупность технологий, которые обеспечивают доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения через Интернет-технологии. При этом, государственные экзамены и защиту дипломной работы (если она предусмотрена) студенты сдают в обычном порядке, то есть непосредственно в вузе.

Экстернат, как форма обучения, подразумевает самостоятельное изучение общеобразовательных программ высшего (также применяется в общем среднем образовании) образования с промежуточной и государственной (итоговой) аттестациями. Суть экстерната состоит в возможности получить среднее или высшее образование, не посещая школу, университет ежедневно, на основе индивидуальной образовательной траектории с совмещением обучения и работы или обучения в двух вузах одновременно. Двухгодичная (или более) программа может быть пройдена за один год со сдачей промежуточной и государственной (итоговой) аттестаций.

Хочется подчеркнуть, что в современных государственных стандартах документов о высшем образовании указания на форму обучения нет, то есть в дипломе указываются только вуз, специальность, данные владельца диплома. Кроме того, у современных граждан Казахстана есть возможность получить первое высшее образование бесплатно на конкурсной основе, то есть посредством государственного заказа. Помимо образовательных грантов, практикуется присуждение грантов руководителям областей, ректоров вузов, самих вузов, партнеров вузов, частные гранты.

Для остальных граждан остается договорная форма получения образования, т.е., платная, на которой и обучается подавляющее большинство студентов Казахстана.

В настоящий момент времени Казахстан испытывает трудности с перенасыщением рынка образовательными услугами учреждениями, предоставляющими получение высшего образования (университеты, академии, институты, высшие школы и т.д.). Сегодня в Казахстане на данный момент времени оказывают образовательные услуги около 140 вузов, из которых, примерно одна треть является государственными. В данных вузах обучаются свыше 775 тыс. студентов, которые когда-то, являясь

абитуриентами, стояли перед выбором учебного заведения [1].

Все мы привыкли к аббревиатурам «КАРГУ», «КазГУ», «КарГТУ» и т.д., где в расшифровке присутствует слово «государственный». Для абитуриентов это обычно символизирует престиж, статус, уверенность в том, что завтра твой диплом не будет служить «ковриком для мышки», а обеспечит востребованность на рынке труда.

Но сегодня взгляды молодых людей и казахстанского общества в целом на государственное образование в вузах сильно меняются, так как все большую привлекательность обретают частные образовательные учреждения, работающие не под государственной эгидой. Существуют много споров о том, что же такое частное образование — достойная замена государственному или же бизнес с оттенком науки? Сама суть частного образования явление отнюдь не новое.

Ещё в 17-ом столетии грамотные люди обучали письму, чтению, счету за деньги, а представителям дворянства было обязательно владеть музыкальными инструментами, иностранными языками. Вернёмся в наше время. Разумеется, никто не отменял Государственные общеобразовательные стандарты образования и другие нормативные документы образовательной сферы, и из курса высшей математики не выпадет несколько тем лишь потому, что вуз является частным.

Современной тенденцией в системе высшего профессионального образования РК является увеличение разрыва во взаимодействии вузов с сектором науки, производством и экспериментальными базами практик, что в целом неизбежно приводит к снижению качества образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих специалистов. В рамках данной работы, рассмотрим преимущества и недостатки государственной и частной систем высшего профессионального образования (таблица 1).

Возможно, что в будущем частное образование будет набирать обороты, расширяться и даже вытеснять государственные вузы и школы. Каждый родитель желает, чтобы его ребёнок разобрался в сфере экономики, знал свои права и мог защитить себя, выразить свои мысли, рассуждать об искусстве, имел свою собственную точку зрения в каждой ситуации и мог ее отстаивать, знал о том, что нужно делать, выйдя за ворота школы, дабы занимать престижное место в обществе, начать своё дело и т.д. Например, в государственной среднеобразовательной школе не учат многим важным моментам, например: «Как заработать деньги?», но в частном центре развития подростки 12–13 лет разрабатывают собственные бизнес-планы, которые после определенных корректив вполне осуществимы. С одной стороны, всё перечисленное может создать образ идеального выбора молодёжи на пути к успеху, но на данный момент частное образование так же имеет определенные недостатки. Например, материальная сторона, которая сопровождает почти каждый аспект современной жизни. Сегодня расходы на образование

Таблица 1. Преимущества и недостатки государственных и частных вузов

Преимущества системы высшего образования в государственных вузах	Преимущества системы высшего образования в частных вузах
<p>Больше шансов найти работу. Выше уровень образования. Престижнее диплом. Наличие грантов/стипендий. Профессиональней профессорско-преподавательский состав.</p>	<p>Облегченные условия приема. Шире спектр специализаций. Ориентация на студентов. Выше уровень образования Профессиональней профессорско-преподавательский состав</p>
Недостатки системы высшего образования в государственных вузах	Недостатки системы высшего образования в частных вузах
<p>Отсутствие/дефицит практики. Наличие коррупции. Высокая плата за обучение.</p>	<p>Заниженные требования к студентам Сложность трудоустройства выпускников</p>

со стороны Правительства Казахстана в основном ограничиваются в пределах государственных вузов. Далеко не каждая семья может профинансировать образование своего ребенка в вузе, поэтому малое количество или же полное отсутствие образовательных грантов в частных вузах может оттолкнуть абитуриента. В свою очередь недостаток финансирования сказывается на материально-технической оснащенности частных высших учебных заведений и, что сегодня наиболее актуально, на внедрении информационных технологий в сферу образования [2]. И так, получать образование в государственном учреждении или в частном — личное дело каждого, но да-

вать определения, что одно лучше другого будет неправильно. Необходимо рассматривать главные приоритеты при выборе вуза и конечно, учитывать свои возможности.

В заключение, следует отметить, что, полная интеграция Казахстана в мировое образовательное пространство требует поднятия всей системы высшего профессионального образования на новый международный уровень. Т. е., как в частных, так и в государственных вузах страны должны быть приняты все необходимые меры по модернизации системы высшего образования, в особенности стоит уделить внимание политике повышения качества образовательных услуг.

Литература:

1. Смирнова, В.А. Казахстанский опыт реформирования высшего образования // Вопросы образования. — 2010. — № 4. — с. 268–280.
2. Жетесова, Г.С., Ерахтина И.И. Высшее образование в Казахстане: текущая ситуация и проблематика. // Фундаментальные исследования. — 2012. — № 9. — с. 92–97.

Развитие здоровьесориентированной направленности личности старшеклассника в контексте физкультурной деятельности

Фоменков Олег Николаевич, преподаватель

Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

В статье раскрываются особенности развития и совершенствования здоровьесориентированной направленности личности старшеклассника на основе физкультурной деятельности. Констатируется, что эффективное физическое развитие, укрепление здоровья возможно в случае, если педагогическая работа не будет противоречить динамике и специфике индивидуального развития старшеклассника. Отмечается, что постепенное осознание обучающимися своих возможностей позволит создать необходимые предпосылки для осмысления необходимости физического и нравственно-волевого самовоспитания как важнейшего условия развития здоровьесориентированной направленности индивида, дальнейшего личностного совершенствования.

Ключевые слова: здоровьесориентированная направленность, старшеклассники, физкультурная деятельность, воспитание, самовоспитание, педагогическая стратегия.

Эффективное развитие здоровьесориентированной направленности подрастающей личности — одна из наиболее значимых проблем, стоящих перед современным отечественным образованием и обществом. Важнейшим аспектом этой проблемы является создание необходимых обоснованных условий для надлежащей реализации данного процесса. Планируемые условия должны позволить старшеклассникам ощутить себя субъектами собственной образовательной деятельности, своего саморазвития и самосовершенствования. При этом для подростка нити педагогического воздействия должны быть незримы и неощутимы. Являясь объектом педагогического руководства, обучающийся уже по-настоящему живет, хотя для педагога сама жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни, протекающей за стенами образовательного учреждения [1, с. 34].

Следует отметить, что эффективное физическое развитие, укрепление здоровья будет возможным, если педагогическая работа не будет противоречить динамике и специфике индивидуального развития старшеклассника, это залог будущих нравственно-волевых и спортивных достижений. Гармоничное сочетание теоретических занятий в классах с занятиями физической культурой позволит старшеклассникам сформировать уважительное, осознанное отношение к ценностям и традициям здоровьесбережения, культуре здоровья, создаст весомые предпосылки для личностного становления и саморазвития, самосовершенствования. Грамотная организация занятий по физической культуре призвана обеспечить гармоничное развитие старшеклассника, заложить основу, детерминирующую последующее самовоспитание личности, опирающееся на высшие человеческие ценности.

Особую значимость приобретают подвижные спортивные игры, учитывающие потребность обучающихся в двигательной активности, насыщающие занятие, придавая ему непринужденный, естественный характер. Спортивная игра определенным образом стимулирует развитие здоровьесориентированной направленности лич-

ности, поскольку у обучающегося повышается динамика процессов нравственно-волевой сферы, появляется интерес к игровой активности, пробуждается желание победы.

Целенаправленно не анализируя своих действий, обучающийся принимает активное участие в игровом процессе, преодолевая усталость, предпринимает попытки достичь желаемого результата, тем самым прибегая к самопринуждению. В последствии способность к преодолению своего нежелания будет проявляться в других видах деятельности, постепенно укрепляясь и развиваясь, при должном педагогическом контроле [2]. Последовательное выполнение контрольных заданий позволит уточнить степень подготовленности старшеклассников к различным двигательным элементам, непринужденные беседы с ребятами позволят определить текущий настрой, готовность к предстоящим нагрузкам, уточнить степень усталости.

Важно иметь в виду, что постепенное осознание обучающимися своих возможностей позволит создать необходимые предпосылки для осмысления необходимости физического и нравственно-волевого самовоспитания как важнейшего условия развития здоровьесориентированной направленности индивида, дальнейшего личностного совершенствования. Теоретическим базисом этой работы выступает концепция адептов целостного подхода физического и нравственного воспитания, к которым можно отнести Тайчинова М.С., Соловых М.В., Станкина М.И. [6, 4, 5] В их представлении нравственное воспитание является целостным процессом формирования и развития нравственной личности. Среди основных компонентов этого процесса авторами выделяются: нравственное просвещение, формирование нравственных убеждений, соответствующего мировоззрения.

Важнейшее значение имеет проведение разъяснительной работы со старшеклассниками о традициях физической культуры, нравственно-волевых ориентирах и ценностях, значимости и актуальности личностного са-

мосовершенствования в современном мире. Особое значение следует придавать стимулированию стремления к самовоспитанию обучающихся. Образцом самовоспитания может выступать собирательный образ мастера единоборств, обладающего развитыми навыками физического и нравственно-волевого самовоспитания.

Весомую роль в данной связи играет сопровождение разъяснений убеждением и примерами, доступными для понимания и одобрения старшеклассниками с учетом особенностей возраста. Важно принимать во внимание, что для подростков старшего школьного возраста характерным является стремление к развитию, самосовершенствованию, самовыражению, что часто связано со скрытым или явным протестом к воспитательным воздействиям, проявляемым в открытой форме (нравочениям, «душеспасительным» беседам, «полезным» советам и др.). Вот почему формальный подход в данной связи не просто неэффективен — он деструктивен.

Эмоциональное воздействие на старшеклассников можно усиливать путем использования реальных примеров из жизни знаменитых спортсменов, разбирая с обучающимися их поведение в бытовых ситуациях, в которых может оказаться каждый из них. Примером высокого уровня развития физических и нравственно-волевых качеств также могут послужить личности выдающихся спортсменов прошлого и современного времени (И.М. Поддубный, И.И. Чуфистов, И.В. Шемакин). Весьма наглядными и эффективными стали примеры выдающихся представителей нашей страны, которым активное увлечение физической культурной деятельностью помогло сформировать твердый характер и несгибаемую волю, что позволило реализоваться в политике, экономико-социальной и других сферах.

В процессе учебных занятий следует обязательно делать акцент на то, что обладание внушительной физической силой не является аргументом в разрешении конфликта. Подлинная физическая и нравственно-волевая воспитанность раскрывается в умении найти конструктивный, разумный выход из непростой ситуации и способности игнорировать провокации оппонентов к силовому решению проблемы. Важно, используя нравственно-волевые ресурсы, убедить оппонента в бесперспективности и деструктивности физической силы как инструмента решения конфликта.

Избежать физического контакта с противодействующей стороной, имея перед противником физическое преимущество, может только личность, обладающая высокими нравственно-волевыми качествами. Приведение примеров из жизни позволит донести до старшеклассников

идею о том, что вступление в физический контакт — это свидетельство неспособности личности повлиять на человека силой своей воли и слов. Истинный мастер может одним взглядом прекратить развитие конфликта. Именно к этому и должны стремиться обучающиеся. Использование имеющихся навыков допустимо только при непосредственной вероятности физической агрессии в отношении себя или окружающих в целях обороны [7, с. 22-26].

Немалое значение имеет выбор стратегии педагогического взаимодействия со старшеклассниками: монологический и диалогический стиль общения. Монологический стиль предполагает установление цели воздействия не учитывая интересы обучающегося. Диалогическая стратегия основывается на признании субъективной ценности и принципиального равенства взаимодействующих сторон. Следует отметить, что особенности старшего подросткового возраста накладывают определенные ограничения на использование типа воздействия. Результаты многократного анкетирования обучающихся старшего подросткового возраста говорят о том, что использование монологической стратегии следует необходимо в тех случаях, когда это действительно оправдано.

Опрос обучающихся позволяет заключить, что диалогический стиль общения с преподавателем позволяет поддерживать в течение всего занятия высокие уровни работоспособности и учебной мотивации. Диалогический стиль общения является отличительной чертой личностно ориентированного образования. Для этого типа отношений между педагогом и обучающимся характерно действительное (а не мнимое) признание всей полноты субъектных свойств и готовность корректировать свои цели под влиянием партнера. Этот стиль будет способствовать перерастанию педагогического взаимодействия в сотрудничество партнеров, пусть различающихся по опытности, но объединенных общими ценностями и интересами и обладающих равными правами и ответственностью. Диалогический стиль обучения может оказать наиболее действенную помощь в самоопределении личности, помочь в самораскрытии и самореализации личности не только обучающегося, но и педагога [3].

Таким образом, изложенное позволяет констатировать, что учет и использование отмеченных особенностей педагогической работы со старшеклассниками будет способствовать формированию надлежащей здоровьесориентированной направленности подрастающей личности, стимулировать развитие готовности обучающихся к восприятию воспитывающих воздействий в процессе осуществления физической деятельности.

Литература:

1. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования. — Самара: СГПИ, 1994. — 165 с.
2. Межевикина, Е.А. Применение траектории индивидуального обучения в старших классах вечерней школе <http://festival.1september.ru/articles/514526/>
3. Нужнова, С.В. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к профессиональной мобильности. Методическое пособие. Троицк, 2010. 116 с.

4. Соловых, М.В. Самовоспитание подростков в процессе спортивной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1989. — 23 с.
5. Станкин, М.И. Спорт и воспитание подростков. — М.: Физическая культура и спорт, 1983. — 104 с.
6. Тайчинов М, С, Педагогические основы самовоспитания старших подростков: Автореф. дис....канд. пед. наук, — М., 1968. — 19 с.
7. Филин, В.П., Бабаков А.И., Степанов Г.И. и др. Теория и практика самовоспитания школьников-спортсменов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 1997. — № 3. — с. 22–26.

К вопросу о коммуникативной компетентности юриста

Фортова Любовь Константиновна доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;
Поликарпова Марина Жоржевна, соискатель
Владимирский юридический институт ФСИН России

В данной статье анализируется коммуникационная компетентность юриста, уточняется структура и особенности коммуникативной компетентности применительно к юридической деятельности, формулируются педагогические условия для формирования коммуникативной компетенции юриста.

Ключевые слова: юрист, коммуникативная компетентность, педагогические условия.

В современном российском обществе происходят социально-политические и экономические модификации, оказывающие закономерное влияние на сферу образования, прежде всего, на определение целевых приоритетов, изменение квинтэссенции и концепции образования. В немалой степени эти процессы затрагивают и юридическое образование, которое призвано обеспечить подготовку квалифицированных компетентных специалистов, готовых к творческой деятельности по различным юридическим профессиям.

Повышение уровня готовности студентов-юристов к компетентному осуществлению профессиональной деятельности детерминировано формируемым социальным заказом общества на подготовку профессиональных специалистов с высшим юридическим образованием.

Коммуникационная составляющая — один из основных компонентов юридической деятельности.

Грамотно организованная коммуникация в немалой степени определяет и эффективность юридической деятельности, как в целом, так и отдельных ее компонентов, а также обеспечивает профессиональную компетентность юриста и возможности для его личностной реализации. Нарастающая виртуализация общества усложняет характер межличностной реальной коммуникации.

Коммуникативная компетентность юристов невозможна без коммуникативной готовности. Профессиональная деятельность юриста предполагает не только умения ставить определенные цели, конкретизировать их в осознанных задачах, вырабатывать план общения, но и конструировать модели коммуникации, реализовывать их в различных профессионально значимых ситуациях.

Анализ подготовки студентов и слушателей в юридических вузах и на юридических факультетах констатирует значительные трудности, которые испытывают будущие

юристы в осуществлении коммуникативной составляющей юридической деятельности.

Коммуникативная составляющая тесно связана с общекультурной компетентностью студента, под которой мы понимаем комплексное, личностное образование, выступающее как диалектический конгломерат профессиональных и личностных характеристик выпускника вуза, предполагающих способность и готовность к плодотворной, креативной деятельности, многоаспектное видение и системное действие в значительном спектре социально — профессиональных ситуаций, конструктивное поведение, профессионально-личностную рефлекссию.

Общекультурная компетентность имеет многозвеньевую структуру, представленную суммой ряда элементов:

— мотивационно-ценностного (ценностные тенденции, мотивы, помогающие самореализации студентов в социокультурной и профессиональной среде);

— интеллектуально-когнитивного (внутренне опосредованные общекультурные и профессиональные знания: фактическое (информация и ее анализ); концептуальное (теоретическое знание); процедурное (представление о том, каким образом применять в некоем контексте теоретические и практические знания и умения); внутренне трансформированное (знание идентичных фактов в различных ситуациях или различных фактов в похожих ситуациях), стратегическое (прогноз того, что произойдет, если набор правил, действующих в одной ситуации, использовать в другой ситуации, являющихся фундаментом креативной деятельности);

— действенно-наглядного (умения студента или слушателя действовать в учебно-профессиональной и социокультурной среде и готовности применять эти компетенции);

— эмоционально-волевого (качества и индивидуальности-психологические особенности, демонстрируемые личностью и приобретенные в процессе деятельности (способность включать механизмы саморегуляции, эмпатию, идентификацию, стереотипизацию, рефлексивность и т. д.)

Достаточно часто работодатели вынуждены констатировать недостаточность, а порой и отсутствие у пришедших устраиваться на работу выпускников юридических вузов тех компетенций, которые представляют коммуникативную готовность. В контексте проведенного нами исследования было установлено, что работодатели отметили у бывших выпускников недостаточный уровень сформированности вербальной и письменной речи. 39% опрошенных респондентов, выпускников недостаточно владеют невербальной речью, через которую передается максимум информации — жестами, мимикой, пантомимикой. Каждый седьмой из проанкетированных работодателей недоволен уровнем имеющихся у выпускников сформированных умений производить обмен коммуникативными навыками с применением технических средств связи. Нам представляется, что выявленные претензии к уровню коммуникативной готовности выпускников юридических факультетов и вузов могут являться закономерным следствием игнорирования необходимости целенаправленного формирования такой готовности в системе высшего профессионального юридического образования.

Анализ нормативных источников, детерминирующих содержание профессиональной подготовки юристов, показал, что в них фактически не ставится задача формирования коммуникативной готовности будущих специалистов, что, несомненно, снижает качество их профессиональной подготовки.

Учет особенностей профессиональной юридической коммуникации, овладение специальными средствами коммуникации являются закономерными предпосылками формирования коммуникативной готовности специалиста юридического профиля.

Формирование профессиональной готовности — это сложный, комплексный процесс, включающий следующие этапы:

1. Формирование соответствующей мотивации,
2. Постановка цели,
3. Разработка плана с детерминацией системы взаимосвязанных действий по формированию готовности,
4. Реализация сконструированного плана в ходе специально организованной деятельности,
5. Анализ промежуточных результатов деятельности и внесение определенных корректив в ее ход,
6. Достижение результата, сводимого к формированию определенного уровня готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Жалинский, А. Э. Профессиональная деятельность юриста/А. Э. Жалинский. — М. 1997. с. 45–78

Формирование коммуникативной готовности закономерно приводит и к повышению уровня профессиональной компетентности юриста, позволяет мобильно, оперативно ориентироваться в разнообразных коммуникативных ситуациях, а также овладеть конструктивной техникой общения.

В ходе проведенного нами исследования, было установлено, что формирование коммуникативной готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности является актуальной проблемой на современном этапе развития социума в условиях модернизации высшего профессионального образования. Коммуникативная готовность студента-юриста — это интегративное динамическое образование, требующее определенного уровня сформированности мотивационно-ценностных, познавательных, деятельностных и эмоционально-волевых качеств личности и являющееся результатом образовательного процесса, направленного на формирование компетентного специалиста с высшим юридическим образованием;

— профессионально-ориентированная технология обучения, направленная на формирование коммуникативной готовности студентов — это система психологических, педагогических, дидактических механизмов взаимодействия, предполагающая индивидуальный подход педагогов и студентов, направленная на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям профессионального юридического образования, будущей юридической коммуникативной деятельности и возможностям формирования коммуникативной готовности будущих юристов;

— опытно-экспериментальная работа подтвердила, что для эффективной организации обучения, направленного на формирование коммуникативной готовности студентов-юристов, необходима профессиональная ориентированность процесса формирования коммуникативной готовности; мотивационно-ценностная ориентация профессионально ориентированной технологии обучения на решение задач по формированию заданной цели; направленность учебных курсов на формирование коммуникативной готовности к будущей профессиональной деятельности; диагностика и коррекция исследуемого процесса; системное использование возможностей, которые предоставляют изучаемые учебные дисциплины, их межпредметные связи; моделирование в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной юридической деятельности; использование методов проблемного и развивающего обучения, соответствующих концепции контекстного обучения будущих юристов; целенаправленная, систематическая подготовка преподавателей юридических факультетов к деятельности по формированию коммуникативной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Дж. Равен. — М.: Когнито-центр, 2002. — с. 253–258

Социализация детей с нарушениями в развитии речи

Хохлова Валентина Михайловна, учитель-логопед
 МАДОУ Перевозский детский сад «Солнечный» (Нижегородская обл.)

В статье рассмотрены проблемы социализации детей с недостаточно сформированной речью.

Ключевые слова: социализация, нарушение речи, дислексия, дисграфия.

В настоящее время возросло количество случаев, когда у ребёнка в процессе обучения возникают трудности, связанные с различными нарушениями речи разной сложности, при этом, дети имеют нормальные потенциальные возможности, но по тем или иным причинам задерживаются в развитии и отстают от своих сверстников. В своей теории культурно-исторического развития психики Л. С. Выготский обратил внимание на то, что любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим его миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества. [1, с. 220] На момент поступления в школу около трети всех детей имеют нарушения речи разной этиологии, характера и степени выраженности, которые обуславливают ограничения в их социализации. [2, с. 58–65] Педагоги также отмечают низкий уровень развития в коммуникативной и познавательной сфере, недостаточность произвольности поведения, эмоциональную неуравновешенность и слабо развитую речь. Конечно, с возрастом эти нарушения могут исчезнуть, но могут и приобрести стойкий выраженный характер. Всё это создаёт определённые проблемы, затрудняющие отношения ребёнка с ровесниками и взрослыми, препятствуют его успешной социализации. Недостатки в звукопроизношении сказываются отрицательно не только на развитии речи, но и накладывают негативный отпечаток на характер ребёнка. А если нарушение сложное, то оно может привести к тому, что ребёнок замкнётся в себе, перестанет общаться и говорить. Если вовремя не исправить речевой недостаток, он может перерасти в стойкий и трудно поддающийся исправлению дефект, и у ребенка на этапе школьного обучения могут проявиться специфические ошибки чтения и письма — дислексия и дисграфия (Р.Е. Левина, Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев), которые представляют собой самые распространённые формы речевых расстройств у младших школьников. [3, с. 105–109] Такие ошибки возникают из-за несформированности высших психических функций, участвующих в процессе чтения и письма. Дислексия и дисграфия имеют общие механизмы и тесно связаны с нарушением устной речи. Проблема нарушений письменной речи у школьников — одна из самых актуальных, поскольку письмо и чтение — средство дальнейшего по-

лучения знаний. Дисграфия является серьёзным препятствием в овладении письмом и чтением. Поэтому детям с нарушениями речи нужна своевременная, квалифицированная помощь.

Значительно легче предупредить нарушение письма и чтения в дошкольном возрасте. Для этого начиная с младшего возраста, проверяется состояние слуховой дифференциации звуков речи. Если у детей есть какие-либо затруднения, необходимо провести работу, позволяющую справиться с данными нарушениями. Учитель-логопед проводит логопедические занятия, требующие определенной системы по профилактике и коррекции речевых нарушений. Использует методы, направленные на развитие и совершенствование речевых функций и структурных компонентов речи, развивает общую координацию и мелкую моторику рук, формирует коммуникативную способность, развивает основные психические процессы, проводит эмоциональные тренинги, формирует адекватную самооценку, выполняет постоянный контроль за правильным артикуляционным укладом, речевым дыханием и просодической стороной речи, проводит комплексы упражнений, способствующие улучшению качества речи, развитию языкового чутья, четкости и разборчивости речи. На занятиях проходит работа по развитию диалогической и монологической речи. Дети учатся составлять рассказы по картине, серии картин, из личного опыта, пересказывают художественные произведения; выполняют творческие задания. Всё перечисленное подготавливает детей к овладению грамотой и предупреждает специфические нарушения чтения и письма.

Одним из важнейших направлений в работе учителя-логопеда является сотрудничество с воспитателем группы. Воспитатель принимает активное участие в коррекционном процессе, выполняет рекомендации логопеда. Ежедневно планирует воспитательно-коррекционную работу на каждый режимный момент.

Использует игровые упражнения, которые активизируют речевую деятельность детей, подбирает сюжетно-ролевые игры и упражнения, способствующие эффективному развитию речи, включает таких детей в коллективную деятельность, во время подвижных игр

на прогулке следит за тем, чтобы дети в игре чувствовали себя уверенно. Постоянное внимание к формированию речи детей в повседневной жизни делает их высказывания более правильными, грамотными, развернутыми. У детей повышается речевая активность, они быстро овладевают речью, как полноценным средством общения и познания окружающей действительности.

Одним из направлений в работе учителя-логопеда является просвещение родителей. Они получают все необходимые рекомендации и дидактические материалы. Такая совместная деятельность позволяет родителям участвовать в коррекционно-развивающей работе и видеть динамику развития речи своих детей.

Если ребенок все же не адаптировался в речевой среде, отказывается общаться, то значит, за всем этим скрывается серьезная проблема, а именно — недостаточность коммуникативной деятельности, коммуникативного поведения в целом, где речь является одним из важных условий успешности ребенка во взаимоотношениях с окружающими его людьми. Механизмы социализации детей с нарушениями речи имеют свои особенности. В зависимости от типа речевого нарушения дети испытывают определенные трудности в усвоении системы культуры и образцов поведения в обществе. У них затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения. Они испытывают трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может привести к дисбалансу в поведении.

Если ребёнок постоянно конфликтует, ссорится, не умеет договариваться и уступать во время совместной деятельности, если ему трудно даются налаживания дружеских и игровых отношений с другими детьми, и он предпочитает быть в одиночестве среди коллектива, то ему необходима помощь окружающих для формирования навыков коммуникативного поведения.

Большинство детей, которые посещают детские сады в коммуникативном отношении успешны. Они способны налаживать контакты, умеют договариваться о совместных игровых, трудовых и учебных действиях, планируют для себя какие-то задачи и пробуют выполнять их. Свободно излагают свои просьбы, делятся впечатлениями и задают вопросы. Но иногда бывает и так, что у ребенка-дошкольника отношения со сверстниками складываются сложно, поэтому так важно показать ему правильную модель поведения в обществе. Обратит его внимание, как на положительные, так и на отрицательные примеры общения между людьми в повседневной жизни. Не нужно жалеть добрых слов, нужно хвалить малыша за каждое «волшебное» слово, за добрые дела, которые он совершил, а главное подавать личный пример правильного поведения и общения с окружающими.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. — Изд-е 3-е. — СПб.: Союз, 2006.-с. 220

Ребёнок живёт в обществе, видит взаимоотношения взрослых между собой, копирует и переносит такие же взаимоотношения на общение со сверстниками.

Здесь важно построить общение с ребенком таким образом, чтобы оно приносило удовольствие и вызвало желание общаться, и на первый план выступает игра — как основной вид детской деятельности. С помощью разного рода речевых игр, заданий на выполнение мимических упражнений, логоритмики взрослый легко справиться с такой задачей, как обогащение активного и пассивного словаря ребенка, поможет ребенку в формировании правильного звукопроизношения и построению слоговой структуры речи, научит выражать свои мысли.

Но необходимо помнить, что не нужно перегружать ребенка заданиями. Если ребёнок получает слишком много информации, то может случиться так, что дефекты речи перерастут в заикание. Поэтому знания ребёнок должен получать соответственно возрасту и состоянию психических процессов.

Большую роль в социальном становлении ребенка играют родители. Иногда родители, по незнанию или в силу своей педагогической некомпетентности не придают большого значения нарушениям речи, которые замечают у своих детей, а порой и не видят их. Они не задумываются о том, что речевые нарушения влекут за собой такие проблемы как нарушение коммуникативной сферы, а между тем такие дети вызывают тревогу, прежде всего по тому, что самостоятельно свои проблемы они решить не могут.

Это серьезная проблема, мешающая детям чувствовать себя свободно и комфортно в играх, на занятиях и в повседневной жизни. И здесь решающую роль играют именно взрослые, и нормальное развитие ребенка во многом зависит от того, как они будут руководить процессом развития, научат ли малышей общаться с окружающими их людьми, научат ли их вежливому обращению, умению договариваться и уступать друг другу. Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации [4, с. 107–115].

Таким образом, сформированная речевая компетентность ведет к формированию таких качеств личности как адекватная самооценка, самообладание, коммуникативность, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей полезности и необходимости коллективу сверстников. У детей происходит развитие и активизация речевых, познавательных, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует формированию их положительной социализации в обществе и это является базой для формирования социально-адаптивной личности воспитанника и предпосылкой к успешному образовательному процессу в школе.

2. Грачёва, И.А., Маландина С.С. Интеграция дошкольников с патологией речи в начальном звене общеобразовательного учреждения как оптимальное условие для развития и обучения личности // Школьный логопед. — 2010. — № 4. — с. 58–65
3. Данилюк, Л.А. Инновации в деятельности школьного логопеда // Логопед. — 2010. — № 3. — с. 105–109
4. Зайцев, И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи/И.С. Зайцев // Дефектология. — 2003.-№ 5. -с. 107–115

Изучение отношения студентов педагогического вуза к детям с ограниченными возможностями здоровья

Хохлова Валерия Александровна, студент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

В статье рассмотрена проблема инклюзивного образования детей с ОВЗ. Выявлено отношение студентов, будущих педагогов начальных классов к лицам с ОВЗ.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, общеобразовательная школа.

Scrutiny attitude the students of pedagogical University for children with disabilities

Khokhlova Valery Alexandrovna, student
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas branch)

The article deals with the problem of inclusive education of disabled children. It's revealed the attitude of students, future teachers of primary school for disabled people.

Keywords: Federal State Educational Standard, disabled children, inclusive Education, comprehensive school.

В нашем обществе во все времена были дети, которых называли то «аномальные», то «дефективные», то «дети, имеющие нарушения развития». А сегодня — это дети с ограниченными возможностями здоровья. И всегда вставала проблема: как учить? и чему учить? В нашем государстве были разные формы их обучения. До 80-х годов XX века — обучение в специальных школах, 90-е годы XX века — интегрированное обучение в общеобразовательных школах, а сегодня — инклюзивное образование.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ОВЗ, и лиц, не имеющих таких ограничений [1, с. 27].

Согласно новым ФГОС в начальной школе наряду с нормативными детьми могут обучаться дети с ОВЗ,

то есть в настоящее время наше общество более склонно принять инклюзивное образование как одну из форм обучения таких детей и имеет государственную поддержку.

Опираясь на Конституцию РФ, ФГОС, Федеральный закон о защите инвалидов в РФ, Конвенцию о правах ребёнка, выделяют 8 принципов инклюзивного образования предполагающих уважение людьми друг друга.

Разобравшись, что такое инклюзивное образование и каковы его принципы, задаёшься вопросом, готовы ли современные учителя к появлению в их классе детей с ОВЗ, ведь не каждый может взять на себя такую тяжёлую, порой не приносящую никакого результата работу.

С целью выявления отношения будущих учителей начальной школы к детям с ОВЗ нами было проведено анкетирование 25 студентов 2 курса. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Отношение к детям с ОВЗ студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование»

Варианты ответов	абс.	%
Нейтральное	4	16%
Хотят помогать/помогают	21	84%
Стараются избегать контактов с ними	0	0%

Как видно из представленных данных, большая часть опрошенных (84 %) хотят помогать детям с ОВЗ, что может проявляться в разных видах деятельности, направленных на поддержание эмоционального и материального состояния детей. 16 % респондентов имеют нейтральное отно-

шение к данной категории детей. Эти студенты имеют знакомых с ОВЗ: 64 %. И нами не было выявлено ни одного студента, который старался бы избегать контактов с ними.

В таблице 2 мы представили данные по личностным качествам людей с ОВЗ, выделенных студентами.

Таблица 2. Наличие положительных и отрицательных качества у лиц с ОВЗ по результатам анкетирования студентов

Положительные качества	%	Отрицательные качества	%
Доброжелательность	68%	Завистливость	4%
Упорство в достижении цели	64%	Недоверие к окружающим	76%
Работоспособность	8%	Недостаток инициативы	16%
Терпение	60%	Чрезмерное чувство жалости к себе	32%
Сила духа	4%	Завышенные требования от других	16%

Данные таблицы 2 показывают, что среди положительных качеств у людей с ОВЗ студенты выделяют такие качества как доброжелательность — 68 %, упорство в достижении цели — 64 %, терпение — 60 % и 4 % студентов отличают у этих людей наличие силы духа. Из отрицательных качеств чаще всего выступают недоверие к окружающим — 76 % и чрезмерное чувство жа-

лости к себе — 32 %, реже отмечается завистливость — 4 %. Данные параметры могут выходить из личного общения опрошенных с людьми с ОВЗ или из информации, почерпнутой ими из средств массовой информации. Согласно данным опроса 64 % респондентов узнают о проблемах людей с ОВЗ из телевидения и 100 % от преподавателей.

Таблица 3. В какой школе лучше всего учиться детям с ОВЗ

Вид образовательного учреждения	абс.	%
Специальная школа	10	40%
Общеобразовательная школа	1	4%
Специальный класс массовой школы	14	56%
Обучение на дому	0	0%

Анализ таблицы 3 позволил выявить, что большая часть опрошенных студентов (56 %), считает, что детям с ОВЗ лучше обучаться в специализированных классах массовой школы, что может быть связано с пониманием важности обучения таких детей вместе со здоровыми сверстниками,

40 % респондентов выделили приоритетными специальные школы, считая, что там им будет оказано больше внимания и они смогут чувствовать себя комфортнее, и никто из студентов не выбрал обучение на дому, как лучший способ получения образования для детей с ОВЗ.

Таблица 4. Готовы ли Вы работать с ребёнком с ОВЗ

Варианты ответов	абс.	%
Да	11	44%
Нет	6	24%
Не знаю	8	32%

Исходя из анализа данных, представленных в таблице 4, мы видим, что среди студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», т.е. будущих учителей, в классе которых может оказаться ребёнок с ОВЗ — 44 % опрошенных готовы работать с такими детьми, 32 % не уверены в своём ответе и 24 % не готовы к такой работе. Это чаще всего связано с личными установками студентов, их социальной позицией, боязнью высокого уровня ответственности за детей с ОВЗ, неуверенностью в своих педагогических возможностях и нежеланием работать без получения положительных результатов обучения.

При этом хотелось бы отметить, что 48 % респондентов испытывают чувство особого уважения к лицам с ОВЗ, посещающим музеи, театры, концерты или занимающиеся самостоятельным творчеством. 88 % студентов считают, что эти люди имеют какие-либо дарования. И 44 % опрошенных отнесли отрицательно к тому, что человек с ОВЗ может оказаться их родственником, а в случае, если он окажется их коллегой — 64 % относятся к этому положительно.

Стоит отметить, что 96 % студентов, принимающих участие в опросе, знают о наличии в России законов, за-

щищающих права инвалидов; 68% — считают, что людям с ОВЗ нужны льготы при приёме на работу, а 96% отмечают важность льгот в транспорте, 84% указывают на необходимость пособий для их родителей и все респонденты сходятся во мнении, что таким людям должна выплачиваться достойная пенсия по инвалидности.

Подводя итог, стоит заметить, что отношение к людям с ОВЗ и инклюзивному образованию в нашей стране имеет нестабильный характер, это вызвано тем, что Россия, в отличие от Западной Европы, начала процесс «открытия» совместного обучения детей, сравнительно не давно, что было вызвано закрытостью специальных учебных заведений от общественности в СССР. С целью регулирования данной проблемы современное общество вводит инклюзивное образование через государственные документы и стандарты, обязательные для всех граждан. Данные меры помогают социализации людей с ОВЗ и уважения к ним всех без исключения.

Литература:

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений/Под ред. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011, — 144 с.
2. Юденкова, И. В., Щенникова С. В. Новые возможности обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС второго поколения // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — № 2. — с. 25–27.
3. Юденкова, И. В., Щенникова С. В. Подготовка студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 8 (36). — 114 с.

Качество подготовки бакалавров в системе инклюзивного образования

Чердакова Алла Валерьевна, кандидат экономических наук, старший преподаватель
Московский государственный гуманитарно-экономический университет

В статье рассматриваются вопросы организации профессионального обучения студентов с инвалидностью в системе инклюзивного образования; конкретизированы виды самостоятельной работы, способствующие развитию профессиональных компетенций у студентов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные технологии, профессиональная деятельность, профессиография, профиль профессии, самостоятельная работа.

Проблему качества образования студентов с инвалидностью можно рассматривать в нескольких аспектах: с экономической точки зрения важна окупаемость произведенных затрат на обучение студентов и эффективность инвестиций в человеческий капитал; социальный аспект раскрывает вопросы связанные с профессиональной адаптацией и реабилитацией инвалидов; психологический аспект направлен на формирование личности студента в процессе обучения, обладающий общекультурными компетенциями и сложившейся мотивационной сферой.

В статье предлагаем соединить знания трех наук (педагогики, психологии, социологии) в решении выявленной проблемы.

Но не стоит забывать, что инклюзивное образование должны обеспечивать высококвалифицированные специалисты, а именно: учитель-дефектолог, психолог, инструктор ЛФК, тьютор и другие, в зависимости от имеющегося у ребёнка нарушения. Один учитель начальных классов не справится с этой нелёгкой задачей. Будущих учителей необходимо готовить к работе с детьми с ОВЗ не только теоретически, но и практически, посещая различные учебные заведения, где они смогут получить опыт общения с данной категорией детей и настроить себя на работу с ними.

На наш взгляд, инклюзивное образование перспективная область общественной жизни, а доступность знаний для всех детей вне зависимости от уровня их умственной и физической подготовки один из важнейших принципов обучения на данном этапе развития системы образования.

Образовательные технологии помогают сделать управляемой всю педагогическую систему обучения, включающую не только аудиторные занятия, но и самостоятельную работу студентов, проведение с ними индивидуальных консультаций, направленных как на разъяснение сложного учебного материала, так и на адаптацию студентов и привитие интереса к выбранной профессии. Поступая в высшее учебное заведение, студенты с инвалидностью попадают в среду, социальные условия которой формируют новые нормы и правила поведения, способствуют восприятию и осмыслению полученных профессиональных знаний, приобретению профессиональных умений и навыков необходимых для трудовой деятельности. Одной из задач в учебно-воспитательной работе профессор-

ско-педагогического состава высшего учебного заведения инклюзивного образования выступает развитие у студентов профессиональной пригодности, адаптированных к профессиональной деятельности, способных выполнять социальные роли в обществе. Для студентов с инвалидностью важно осознание ими своей значимости в трудовой деятельности, выработки представления о трудовых операциях будущей профессии, формирование установок овладения знаниями по дисциплинам учебного плана.

Ориентация на национальные профессиональные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты «3+» позволят повысить качество компетентного подхода в обучении студентов с инвалидностью по направлениям подготовки, и обеспечит конкурентоспособность выпускников высшего учебного заведения, реализующего концепцию инклюзивного образования [3].

Среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, широко используется метод профессиографии описательно-технической и психофизиологической характеристики профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о профессиональной деятельности и ее организации с разных сторон. Психогаммы представляют собой «портрет» профессии, составленный на основе психологического анализа конкретной трудовой деятельности, в состав которого входят профессионально важные качества и психофизиологические составляющие, актуализируемые данной деятельностью и обеспечивающие ее исполнение. Важность метода профессиографии объясняется тем, что он позволяет смоделировать содержание и методы формирования профессионально важных качеств личности, заданных той или иной профессией, и строить процесс их развития исходя из данных науки [2].

В связи с вышеизложенным, в организации учебного процесса необходимо применять различные формы контроля не только аудиторной работы студентов, но и самостоятельной, которая может выражаться в выполнении таких заданий как составление научных тезисов по изученной теме, использование информационных технологий при решении задач, разработка служебных документов. Учебный процесс должен быть выстроен по системе познания и закрепления лекционного материала посредством применения таких способов как дискуссии, резюмирование изученной темы, фронтальный опрос и метод «повторений», который заключается в том, что через определенный период времени повторяется опрос на раскрытие сущности изученных новых профессиональных терминов на лекции. Следовательно, систематический повтор новых знаний и навыков, приобретаемых при выполнении практических заданий, позволяет сформировать тот объем необходимых компетенций, которыми должен обладать студент направления подготовки.

В организации самостоятельной работы студентов следует учитывать методическое обеспечение дисциплины, которое включает разработку заданий, наглядного мате-

риала. В процессе изучения обязательных дисциплин направления подготовки «Экономика» преподавателю рекомендуем ориентировать студентов на использование исследовательского метода профессиографии для составления портрета будущей профессии. В результате студентами осознаются квалификационные требования к избранной профессии, определяется набор необходимых компетенций на основе изученных общероссийского классификатора занятий (ОКЗ), общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР), общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО).

Портрет профессии включает следующие разделы согласно Атласу профессий:

1. Общая характеристика профессиональной деятельности.
2. Виды экономической деятельности, в которых встречается данная профессия.
3. Встречающиеся названия профессии/специальности
4. Средства труда (применяемые технологии)
5. Основные виды работ (трудовые действия)
6. Необходимые знания.
7. Необходимые умения и навыки.
8. Общие компетенции.
9. Профессиональные компетенции.
10. Требуемый уровень образования.
11. Опыт работы.
12. Условия труда.
13. Особые условия допуска к работе.
14. Родственные профессии.
15. Направление подготовки.
16. Дополнительные требования по профессии [4].

При составлении портрета профессии студентами с инвалидностью иначе воспринимается учебный материал, так как приходит осознание значимости и важности получаемых профессиональных знаний, быстрее происходит адаптация к трудовой деятельности.

Основной целью профориентационной работы в профессиональном образовании является развитие личности студента как субъекта деятельности, при этом особое внимание уделяется интеллектуальному развитию. К технологиям психологического содействия в оказании помощи студентам ВУЗа в адаптации к новым условиям жизнедеятельности относятся:

- диагностика ценностных ориентаций, мотивов учения, социально-психологических установок;
- консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранном направлении подготовки;
- коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.
- диагностика научно-познавательной деятельности студентов.
- диагностика профессиональных способностей выпускников, готовности к будущей профессиональной деятельности.

Основными методами являются дискуссии, круглые столы, тренинги, проведение научного исследования, производственные экскурсии, посещение конференций, встречи с практическими работниками.

Интерактивным методом развития специалиста по направлению подготовки выступает тренинг, основными функциями которого являются:

- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста;
- повышение социальной и психологической компетентности;
- развитие профессиональных компетенций;
- коррекция профессионально-психологического профиля личности выпускника.

В проектировании тренингов развития специалистов приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, компетенций. Проведение профессиональных тренингов предполагает хорошее знание профессии, социально-профессиональных характеристик личности специалиста. Благоприятные условия для работы группы создаются благодаря рефлексии, положительной эмоциональной атмосфере, снижающей психологическую напряженность, а также посредством овладения основными правилами поведения во время занятий.

Продуктивность профориентационной работы следует оценивать по сформированным способностям к профессиональной самопрезентации, приобретенной профессиональной идентичности.

Важную роль играет внеаудиторная работа со студентами-выпускниками в виде профессиональных кружков. Заседания кружка проводятся со студентами-выпускниками один раз в месяц по средам. Председатель кружка на основе плана-графика готовит повестку дня, секретарь протоколирует ход заседания. В самостоятельную работу членов кружка целесообразно включать участие в вебинарах, подготовку научных тезисов, статей к публикации в сборниках научно-практических конференций. В качестве примера приведем упражнение, выполняемое на тренинге развития научно-познавательной деятельности студентов.

Преподавателю в начале проведения необходимо участников ознакомить с целью: «формирование у студентов навыков проведения научного исследования, под-

готовки научного доклада». Следующим шагом дается инструкция: «подготовка научного исследования включает ряд этапов:

- определение и осознание проблемы, изучение литературы по данному вопросу;
- постановка цели исследования, имеющая теоретико-познавательный, практический, прикладной характер;
- формулировка задач, определение объекта исследования (кого изучать?), предмета (что изучать?);
- подбор методов и их сочетание [1].

Процесс исследования строится на сборе фактических данных с помощью выбранных методов. Завершающим этапом исследования является количественный и качественный анализ данных исследования интерпретация данных и формулировка выводов.

Внимание! Важно научиться работать с литературой по интересующей проблеме, теме исследования.

Разбейтесь на пары, выберите тему исследования из предложенного списка, подберите литературу, используя предлагаемые экономические словари и энциклопедии, установите основные понятия, относящиеся к изучаемой теме; составьте библиографию по данным периодических изданий, диссертационных работ в данной области исследования».

Примерными темами научного исследования для студентов направления подготовки «Экономика» могут быть:

1. Государственное регулирование трудовой миграции в Российской Федерации: положительные и отрицательные последствия.
2. Роль стимулирующих надбавок в повышении производительности труда управленческого персонала.
3. Нормирование рабочего времени госслужащих: проблемы и перспективы.
4. Тенденции развития бестарифной модели оплаты труда.
5. Роль государственной поддержки инвалидов в трудоустройстве.

Таким образом, применяемые образовательных технологий и виды организации научно-познавательной деятельности студентов с инвалидностью в профессиональном обучении позволяют повысить качество их подготовки, а, следовательно, содействуют трудовой реабилитации, включающую такие мероприятия как профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, способствующие успешному трудоустройству выпускников.

Литература:

1. Волков, Б. С., Волкова Н. В., Губанов А. В. Методология и методы психологического исследования/Науч. Ред. Б. С. Волков: Учебное пособие для вузов.-4-е изд., испр. и доп. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир».2005—352 с.
2. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 2003. — 544 с.
3. Чердакова, А. В. Профессиональная подготовка специалистов./Молодой ученый — май.-2015-№ 10 (90) — с. 1329.— 1331
4. Атлас профессий. URL: <http://atlas.rosminzdrav.ru/>(дата обращения 01.05.2015).

Направления и технология оценки деятельности педагогов общеобразовательной школы в условиях реформирования образования

Чисникова Валентина Вячеславовна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 5 (г. Моздок, РСО — Алания)

В процессе внедрения новых образовательных стандартов и требований к качеству образовательного процесса актуализировалась потребность в проведении каждой школой глубокой всесторонней оценки результатов и целого ряда качественных характеристик реализуемых образовательных программ как на содержательном (содержание образования), так и на деятельностном (деятельность педагогов) уровне. Последнее принципиально, так как эффективное управление качеством образования возможно только при наличии достоверной и объективной информации о процессе и результатах деятельности каждого педагога школы.

Содержание образования в школе фиксируется в программе образования, которая разрабатывается и реализуется школой самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов. Образовательная программа — нормативный управленческий документ, который характеризует:

- специфику содержания обучения, воспитания и развития учащихся;
- особенности организации, кадрового и методического обеспечения педагогического процесса и инновационных преобразований школьной педагогической (дидактической и воспитательной) системы [5, с. 54].

Известно, что образовательная программа определяет направление развития школы и является основой выработки различных образовательных маршрутов для учащихся в условиях конкретного образовательного учреждения. Но, важно, что образовательная программа так же позволяет разрабатывать направления оценки деятельности педагогов школы. Оценка деятельности педагогов представляет собой сложную и многофункциональную систему, включающую, в том числе, текущую и итоговую оценку результатов деятельности учащихся школы.

Оценка деятельности педагогов является важной задачей повышения эффективности деятельности педагогического коллектива, необходимым условием выработки направлений совершенствования работы учителей. Она реализуется по трем направлениям: административному, информационному и мотивационному.

Административное направление включает изучение необходимости и целесообразности изменения статуса педагога школы (понижение, повышение в должности, перевод на другую работу), пролонгирование или прекращение трудового договора с педагогом. Реализация данного направления позволяет повысить эффективность деятельности школы в целом, так как позволяет привлекать к работе квалифицированных педагогов, а также помогает удовлетворению стремления педагогических

работников к успеху, потребности в достижении и самоуважении [2, с. 45].

Информационное направление оценки деятельности педагогов необходимо для того, чтобы осуществлять постоянное освещение относительного уровня качества работы учителей, что позволяет выработать направления совершенствования профессионализма педагогов [2, с. 45].

Итоговая оценка результатов работы педагогов является важным *мотивирующим фактором* их организационного поведения, так как достигнутые высокие результаты в педагогической деятельности бывают отмечены со стороны администрации школы моральными и материальными поощрениями, стимулирующими высокую самоотдачу в труде [2, с. 46].

Специалисты по образовательному менеджменту подчеркивают, что для осуществления оценки деятельности педагогов необходимы *критерии*, определяющие объект и способы оценки; *методы* оценивания, обработки и анализа информации; *субъекты*, осуществляющие оценку; *организационные процедуры* оценки, определяющие, кто какие функции выполняет.

Вся совокупность связанных между собой методов, критериев, процедур и субъектов образует *систему оценки*. Как правило, в педагогической среде применяют *два вида оценки*: текущую (формирующую) и итоговую (аттестационную, или суммарную). *Текущая оценка* осуществляется образовательным учреждением периодически в течение всего учебного года. При этом применяемые формы оценки, как правило, не имеют цель охватить всю деятельность учителя, а ориентированы на оценку отдельных участков его работы.

Итоговое (суммарное) оценивание направлено на определение того, насколько деятельность учителя соответствует профессиональным требованиям с точки зрения квалификации и качества его деятельности. Оценка осуществляется по широкому кругу выработанных и согласованных критериев, охватывающих все стороны деятельности педагога [3, с. 56].

Грамотно выстроенная *система оценки* деятельности педагогов позволяет им повысить удовлетворенность своим трудом, осознать свою значимость в коллективе и тем самым повышает потенциальную стабильность коллектива посредством:

- положительного влияния на мотивацию сотрудников (обратная связь благоприятно сказывается на мотивации, позволяя сотрудникам скорректировать свое организационное поведение);
- планирования обучения членов педагогического коллектива (оценка позволяет выявить недостатки

в уровне квалификации каждого сотрудника и выработать меры по их исправлению);

— планирования карьерного роста и профессионального развития педагогов (оценка сотрудников определяет их слабые и сильные профессиональные качества, что позволяет подготовить индивидуальные планы развития и эффективно спланировать карьеру);

— принятия решений о вознаграждении, продвижении, увольнении (регулярная и систематическая система оценки кадров предоставляет руководителю школы возможность принимать грамотные решения о материальном стимулировании, повышении в должности или увольнении, вознаграждении сотрудников) [4, с. 9].

В условиях изыскания способов повышения качества деятельности педагогов, а также их профессионального развития, система оценки должна быть ориентирована на получение информации о том, какая помощь необходима конкретному учителю. При этом важно учесть, каким образом такая система воспринимается самими педагогами. Система оценки может выполнять мотивирующую функцию только в том случае, если соответствует следующим условиям: убежденности преподавателя в объективности оценки, восприятия ее как полезной для себя; наличия знаний о том, что нужно сделать, чтобы устранить выявленные недостатки, желания их устранить, а также понимания, что руководитель окажет необходимую помощь в этом.

Большинство существующих систем оценки деятельности педагогов предполагает, что на основе оценивания результатов разнвариантных аспектов деятельности педагога складывается общая оценка. Для оценки разных аспектов деятельности вырабатываются определенные критерии.

Каждый такой критерий состоит из оценочного показателя и соответствующей ему шкалы. Показатели оценки определяют исходя из содержания выполняемой работы. Их можно разделить *на три группы*: показатели учебно-воспитательной, инновационной деятельности и работы по саморазвитию учителей. В качестве основы

при разработке показателей целесообразно использовать ясно сформулированные цели школы и четко определенные функциональные обязанности учителя.

Не существует какого-то единого для всех школ набора показателей оценки. В зависимости от общей ориентации школы, ее типа и вида к педагогам предъявляются разные требования, на которых и должны строиться показатели оценки.

В рамках каждого аспекта деятельности можно условно выделить группу показателей ее результатов и показателей профессионального поведения, создающих условия для достижения необходимых результатов.

Показатели профессионального поведения определяют те действия, которые должны быть выполнены педагогом для получения конечных результатов, а также его поведение в коллективе, оказывающее влияние на эффективность совместной деятельности (ответственность, участие в управлении, совместимость и т. д.).

При разработке критериев важно, чтобы каждый из используемых показателей можно было измерить, т. е. внести в оценочную шкалу. При этом необходимо помнить, что так же как нет единых показателей, не существует и общепринятых оценочных шкал. Поэтому они должны специально разрабатываться в каждой школе [4, с. 10].

По нашему мнению, под оценкой деятельности педагогов следует понимать анализ результатов педагогической деятельности по соответствующим критериям и в соответствии с поставленными целями образовательной организации, а так же определение соответствия качественных характеристик педагогических работников (знаний, опыта, способностей и сил), позволяющих/не позволяющих достигать поставленных образовательной организацией целей. Стратегическая задача системы оценки деятельности педагогов — реализация целей развития общеобразовательной школы. Таким образом, в условиях модернизации образования оценка педагогических кадров является необходимым условием повышения эффективности деятельности и педагогов, и всей школы в целом.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015)// СПС «Консультант плюс».
2. Афанасьева, Т.П., Елисеева И.А. Управленческая компетентность руководителей школ в регионе: оценка и совершенствование. — М.: Наука, 2010.
3. Афанасьева, Т.П., Елисеева И.А., Немова Н.В. Аттестация педагогических и руководящих кадров образования. — М.: Педагогика, 2006.
4. Утешева, Т.П. Оценка педагогических кадров — необходимое условие повышения эффективности деятельности педагогов // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 12. — с. 9–11
5. Шукаева, Т.М. Оценка деятельности учреждений общего образования по формированию универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 5. — с. 54–56.

Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

Шилова Анна Александровна, студент

Научный руководитель: Попов Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Современный мир крайне нестабилен и полон перемен. Взрослые люди подчас сталкиваются с рядом проблем, вызванных различными негативными факторами: неустойчивым экономическим положением, ростом преступности, зависимостью от алкоголизма или от каких-либо других наркотических средств, жестоким обращением в семье и т. д.

Детское восприятие значительно отличается от взрослого. Иногда сущий пустяк может превратиться в настоящую трагедию, сильно травмировать и расстроить маленького человечка. В результате малыш попадает в сложную ситуацию, и взрослым важно понимать, как можно помочь ему пережить все ту боль, с которой ребенку приходится сталкиваться в силу различных жизненных обстоятельств.

В современной психологии дается ряд определений термину «трудная жизненная ситуация». Так педагог Н. Ф. Басов под трудной жизненной ситуацией понимает ситуацию, нарушающую жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с болезнью, сиротство, безнадзорность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество), которое он не может преодолеть самостоятельно [4].

По мнению Л. С. Выготского трудная жизненная ситуация — это не субъект и внешние обстоятельства жизни, воздействующие на него, а человек, находящийся внутри ситуации и оценивающий, интерпретирующий, понимающий ее как трудную для себя.

В трудах И. Е. Холостовой трудная жизненная ситуация трактуется, как ситуация, которая нарушает или грозит нарушить, возможности нормального социального функционирования указанных объектов.

Необходимо подчеркнуть, что трудная жизненная ситуация влияет на формирование самооценки ребенка. Учеными доказано, что между самооценкой ребенка и сплоченностью семьи, вовлеченностью в его жизнь родителей существует прямая зависимость [2, с. 31].

По мнению А. А. Белана, самооценка — это оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей. Начав формироваться еще в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, она продолжает видоизменяться на протяжении всей жизни, становясь все более критичной и содержательной. Сензитивным периодом для становления самооценки как осознанного компонента самосознания является младший школьный возраст [3, с. 41].

Психолог Л. В. Бороздина утверждает, что ребенок в младшем школьном возрасте еще не способен к полноценной самооценке и имеет тенденцию переносить на себя оценочные суждения. [1, с. 62]. Отсюда следует, что основным критерием самооценки младшего школьника является отношение окружающих к нему. Не получая должной заботы и внимания от родителей, наблюдая за конфликтами в семье, ребенок ищет причины именно в себе, и, ощущая негативное или безразличное отношение, начинает чувствовать себя изгоем, неудачником, переживает большое психологическое напряжение, а это, в свою очередь, приводит к снижению самооценки и уверенности в себе и своих силах. Для успешного развития ребенка и его совершенствования необходимо формировать у него адекватную самооценку.

Для изучения самооценки младших школьников на базе ГКУСО ВО «Владимирского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних» было проведено эмпирическое исследование, выборка которого составила 20 детей.

В качестве инструментария использовался ряд методик:

- 1) методика исследования самооценки Дембо-Рубенштейн;
- 2) методика исследования самооценки В. Г. Щур «Лесенка»;
- 3) методика «Нарисуй себя» А. М. Прихожан и З. Васильяускайте;
- 4) методика на определение эмоционального уровня самооценки, автор А. В. Захарова;
- 5) тест на определение самооценки из методического пособия Л. С. Бочкаревой.

Результаты, полученные после интерпретации исследования по методике Дембо-Рубенштейн представлены на рис. 1.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что у детей данной выборки преобладает заниженная самооценка, в особенности по шкалам уверенности в себе (60%) и отношение к своей внешности (55%).

Анализируя результаты методики «Лесенка», представленные на рис. 2, мы видим, что дети с завышенной и заниженной самооценкой находятся на одном уровне (30%), но при этом у 60% детей наблюдается несоответствие их оценки себя самих с отношением, по их мнению, окружающих к ним. Из них 40% считают, что о них думают хуже, чем они сами о себе. 20% детей думают, что их переоценивают. Такие результаты говорят об эмоциональном неблагополучии у детей младшего школьного возраста.

Методика А. М. Прихожан и З. Василюскайте «Нарисуй себя» показала, что количества детей с заниженной самооценкой значительно много (40%). Однако, у 45% диагностируемых наблюдается адекватная самооценка (рис. 3). Тем не менее, результаты исследования свидетельствуют о наличии психических переживаний у детей, что сказывается на эмоционально-ценностном отношении их к себе и своей самооценки.

На следующем этапе исследования самооценки использовалась методика

А. В. Захаровой на определение эмоционального уровня самооценки.

По итогам данной методики можно сделать вывод о том, что существует тенденция к заниженной самооценке (35%), но при этом количество детей с адекватной прева-лирует (45%), это мы можем видеть на рис. 4.

Следующим тестом для выявления уровня самооценки является методическое пособие Л. С. Бочкаревой «Как стать уверенным».

Результаты теста показывают, что у детей младшего школьного возраста преобладает низкая самооценка (40%).

Подводя итоги по результатам всех проведенных методик, можно сделать вывод о том, что существует тенденция к за-

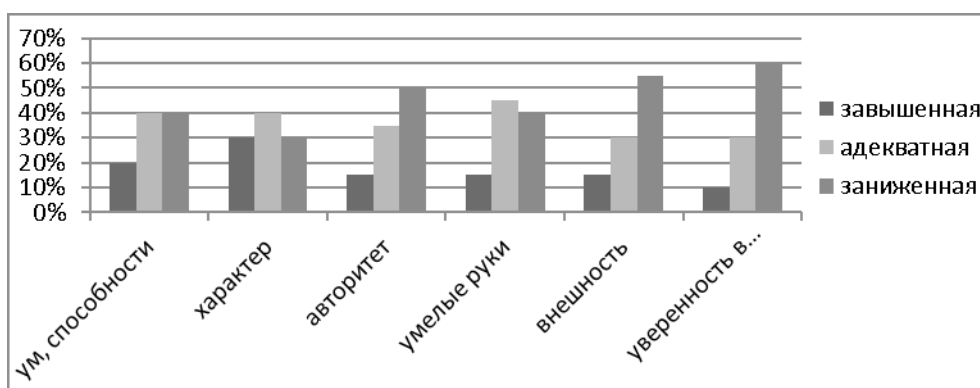


Рис. 1. Результаты методики Дембо-Рубенштейн

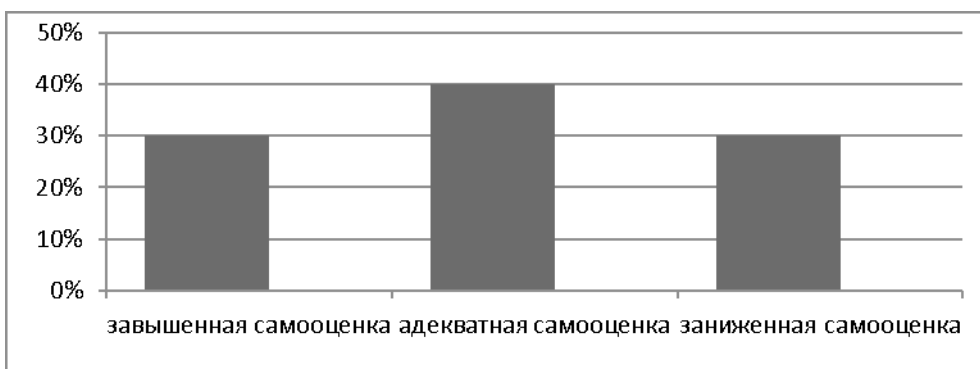


Рис. 2. Результаты методики «Лесенка»

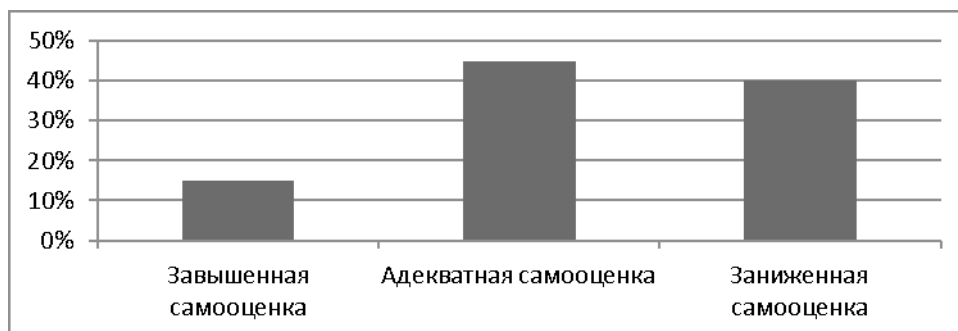


Рис. 3. Результаты методики «Нарисуй себя» А. М. Прихожан и З. Василюскайте

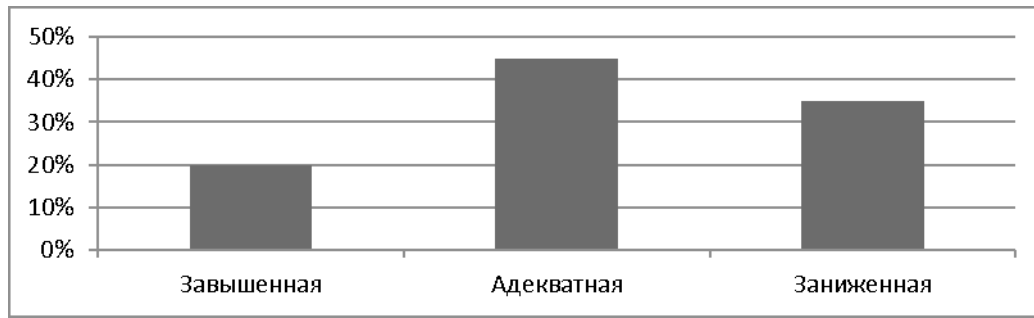


Рис. 4. Результаты методики А. В. Захаровой

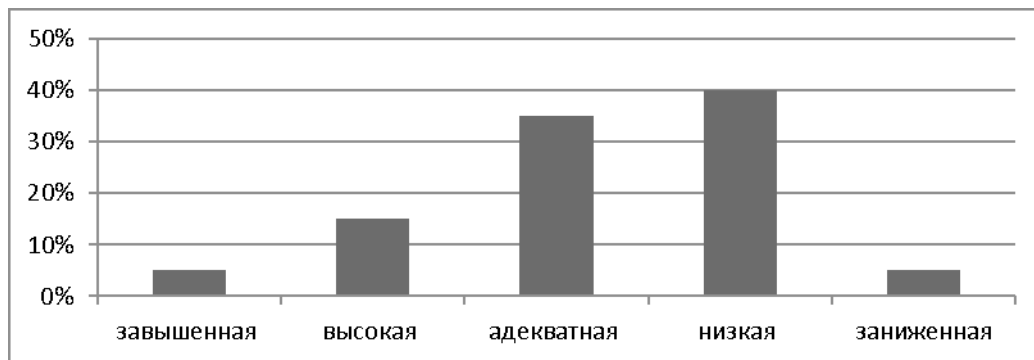


Рис. 5. Результаты теста на определение самооценки Л. С. Бочкаревой

ниженной самооценки у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Результаты исследования показали, что количества детей с адекватной самооценкой — 40%, но у 25% она является неустойчивой, также было выявлено 20% детей с завышенной самооценкой, из которых 15% — с устойчивой завышенной. Важным моментом является то, что большой процент детей исследуемой группы (40%) имеет заниженный уровень самооценки. Такие дети не умеют оценивать свои сильные и слабые стороны, они не уверены, видят в себе только отрицательное, проявляют повышенную самокритичность.

Для здорового развития таких детей и их дальнейшей успешной жизнедеятельности необходимо с раннего возраста воспитывать у них адекватную самооценку к себе. Дети, которые не получают полноценного развития в семье, нуждаются в этом как никто другой.

Для формирования адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, была составлена программа, в которой использовались такие приемы как беседа, проективные рисунки, игры, этюды, упражнения. Перечисленные приемы были направлены на снижение уровня эмоционального напряжения, повышение уровня уверенности в себе и свои силы, развитие способности видеть в себе «хорошее», формирование коммуникативных навыков. Программа состояла из 12 занятий, общее время реализации программы составило 8 недель.

По завершению работы у детей были сформированы доверительные отношения, был понижен общий уровень тревожности, налажены коммуникативные способности, а также повышена активность и уверенность детей в своих силах.

Для проверки результативности программы было проведено итоговое тестирование с использованием тех же методик, что и в констатирующем эксперименте.

Результаты вторичных проведенных методик показали, что уровень детей с адекватной самооценкой резко вырос. У 35% детей самооценка перестала быть заниженной, из них у 25% сформировалась устойчивая адекватная самооценка.

Контрольный этап данного исследования показал, что работа по формированию адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, будет результативна, если программа будет состоять из мероприятий, направленных на снижение уровня эмоционального напряжения у детей; формирование доверительных отношений в группе; повышение уверенности детей в себе и своих силах; формирование коммуникативных навыков.

Таким образом, самооценка детей формируется с момента осознания себя. Ее формирование зависит от того в каком социальном окружении находится ребенок, и какое участие в его жизни принимают взрослые.

Литература:

1. Бороздина, Л. В. Сущность самооценки и её отношение с Я-концепцией // Вестник Московского Университета СЕР. 14. Психология, — № 1. — 2011. — с. 54–65.
2. Белоборыкина, О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки // Вопросы психологии. — 2011. — № 4. — с. 31–38. ISSN 0042–8841
3. Молчанова, О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: Учебное пособие / Молчанова О. Н. — М.: Изд-во: «Флинта, Наука», 2010. — 392 с.
4. Пронина, А. Н. Самооценка и её значение в процессе социализации индивидуализации детей-сирот дошкольного возраста // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Научный потенциал мира — 2008». — Т. 4. Педагогические науки, — 2008. — с. 109–120.
5. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 272 с. ISBN 5–305–00089–0.
6. Формирование смысложизненных ориентаций личности — фактор профилактики социальных отклонений молодёжи / Под общ. Ред. В. А. Попова. — Владимир: ВГПУ, 2008. — 260 с. ISBN 978–5–87846–612–7

Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе

Шинкарева Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Карманова Анна Викторовна, студент,
Иркутский государственный университет

Рассматривается сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: *воображение, творческое воображение, развитие, направленное воображение, творчество, деятельность, психическая деятельность.*

Известно, что творческий человек способен эффективнее решать жизненные задачи, планировать будущие цели, тем самым обеспечивая большую свободу выбора, поступков, действий и для себя, и других. Это дает ему возможность эффективно построить свою деятельность в условиях развивающегося общества. Следовательно, творческий аспект деятельности человека является важным условием формирования активной жизненной позиции.

Проблема воображения, в частности творческого воображения исследовалась еще Сократом. Он определял понятие воображение, как неотделимую часть искусства, а искусство представляется подражанием космосу или деятельности людей и животных [5, с. 96].

Платон и Аристотель впервые поставили данную проблему как научную, раскрыли сущность и основные черты. Платон описывает воображение как смешение чувственного ощущения и мнения. По мнению Аристотеля: «Воображение является определенным родом деятельности специфическим продуктом, которого являются познавательные образы окружающей действительности» [5, с. 97].

Воображение не есть сама действительность но в тоже время оно не может существовать без самой действитель-

ности без питающей ее среды. И в тоже время воображение задает программу жизнедеятельности человека оно порождает замысел. Как считал К. Маркс даже самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем что прежде чем строить ячейку из воска он уже построил ее в своей голове. То есть приступая к работе человек «видит» цель своей деятельности ее будущий результат который еще в начале деятельности человека имелся в его представлении т.е. идеально. Воображение порождает «образ» того что лишь будет создано в процессе творческой работы [3, с. 312].

Как отечественные так и зарубежные авторы с разных точек зрения рассматривают сущность понятия «воображения» и «творческого воображения».

Л. Н. Коган А. Г. Спиркин утверждали, что «воображение — это психологическая деятельность, заключающаяся в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом непосредственно не воспринимавшихся человеком» [2, с. 39].

Интересно отметить, что Ж. Пиаже считал воображение «временной стадией искаженного отражения, и поэтому воображение деформирует представления ребенка о реальности, не давая взамен ему ничего нового, а лишь искажая картину самой действительности» [5, с. 125].

Я.Л. Коломенский определяет воображение как своеобразную форму отражения действительности, заключающуюся в создании новых образов и идей на основе имеющихся представлений. Под воображение он понимал: «способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер» [3, с. 317].

Л.С. Выготский отмечает, что «воображение не повторяет в тех же сочетаниях и в тех же формах отдельных впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Иначе говоря, привнесение нового в само течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением».

По мысли Л.С. Рубинштейна, основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата и промежуточных результатов. Без воображения не был бы возможен прогресс ни в науке, ни в технике, ни в искусстве. По его мнению: «воображение связано с нашей способностью и необходимостью творить новое. При этом воображение — это отлет от прошлого опыта, преобразование его, это преобразование данного, осуществляемое в различной форме» [3, с. 318].

Л.С. Коршунова считает, что при помощи воображения человек отображает реальную действительность, но в иных, необычных, часто неожиданных сочинениях и связях. Воображение преобразует действительность и создает на этой основе новые образы.

Е.И. Игнатьев рассматривает основные признаки процесса воображения, замечая, что «в той или иной конкретной практической деятельности заключается в преобразовании и переработке данных восприятия и другого материала прошлого опыта, в результате чего получается новое представление» [5, с. 136].

Согласно современной философской энциклопедии: «воображение определяется как психическая деятельность, заключающаяся в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом непосредственно не воспринимавшихся человеком в действительности».

Экспериментальное изучение творческого воображения стало предметом интереса западных психологов начиная с 50-х годов. В первой половине XX века influentialным направлением в американской и европейской науке был бихевиоризм, представители которого игнорировали существование образов, исключая их из круга явлений, подлежащих изучению.

Н.А. Шинкарева, А.А. Иванова, творческое воображение необходимо развивать с самого раннего возраста создавая благоприятные условия в контексте разных видов деятельности и в первую очередь в тех, которые по сути

своей основаны на этом психическом процессе, не могут без нее существовать [6].

А. Осборн описывал творчество как направленное воображение, скомбинированное с намерением и усилием.

По мнению Р. Ассаджиоли: «функция воображения — построение и создание образов — была признана важнейшей человеческой способностью».

С. Ариети; С. Парнс изучали роль воображения, они указывали, что «роль воображения в творческом процессе приравнивалась к роли знания и суждения».

Дж. Юлли и М. Кетчиол утверждали, что «качественное своеобразие воображения отражает сложность стадии познавательного развития объекта» [1, с. 34].

Р.С. Немов подчеркивает то, что «воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны» [4, с. 78].

В отечественной и зарубежной психологии и педагогике само понятие «творчество» имеет множество определений, но все они сходятся в одном — это деятельность ребенка по созданию новых, оригинальных, общественно-значимых ценностей.

Л.С. Выготский говорил: «творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение».

Как отмечает Запорожец А.В., одним из важнейших компонентов творчества, без которого немислимо создание нового является воображение.

А.В. Петровский считает, что «Творческое воображение, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности» [1, с. 46]. Результатами творческого воображения могут быть материальные и идеальные образы. Существенный критерий данного вида воображения — социальная ценность его результатов, проникновение в сущность отображаемых сторон действительности, акцентирование, усиление наиболее существенных сторон действительности.

В ходе творческого воображения ребенок самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются в оригинальных продуктах деятельности. Как видно, существенным признаком воображения считается способность субъекта создавать новые образы. Но этого недостаточно, потому что нельзя тогда провести различия между воображением и мышлением.

Многие исследователи отмечают, что воображение есть процесс создания новых образов, протекающий в наглядном плане. Эта тенденция относит воображение

к формам чувственного отражения. Другая тенденция считает, что воображение создает не только новые чувственные образы, но и продуцирует новые мысли.

Таким образом, понимание воображения как процесса, противоположного мышлению, а мышления, протекающего по законам логики, как нетворческого — неправомерно. Одна из черт, характерных для воображения, состоит в том, что оно связано не только с мышлением, но и чувственными данными. Воображения нет без мышления, но оно не сводится и к логике, так как в нем (в во-

ображении) всегда предполагается преобразование чувственного материала.

Под творческим воображением понимается создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение.

В заключении обратим внимание на тот факт, что воображение есть и создание новых образов, и преобразование прошлого опыта, и то, что такое преобразование совершается при органическом единстве чувственного и рационального.

Литература:

1. Боровик, О. В. Развитие воображения. М.: ООО «ЦГЛ «Рон», 2002. 112 с.
2. Дудецкий, А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974. — 153 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология. М.: Знание, 2005. 592 с.
4. Немов, Р. С. Психология. — М.: Просвещение, 1994. Книга I.
5. Скоробогатов, В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии. М.: Союз, 2002. 356 с.
6. Иванова, А. А. Развитие творческого воображения старших дошкольников [Текст]/А. А. Иванова, Н. А. Шинкарева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 08 мая 2015 г.) — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — с. 136–138.

Конструкторы Lego как полифункциональное и трансформируемое средство образовательной среды группы

Шкарупова Ольга Владимировна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Особое значение в образовательной системе придается дошкольному воспитанию и образованию. Ведь именно в этот период закладываются фундаментальные компоненты формирования личности ребенка.

В соответствии с современными требованиями развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной, должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию программы, что соответствует новым (ФГОС п. 3.3.4.)

Конструкторы LEGO (Education серии) идеально соответствуют этим требованиям, а также тематике сюжетно-ролевых творческих игр для детей дошкольного возраста, позволяют решать широкий круг учебно-игровых задач: отрабатывать пространственные понятия, развивать коммуникативные навыки и речь, развивать социальные навыки, получать начальные знания о жизни человеческого общества, мире животных, о работе устройств, о причинах и следствиях и многое другое через игровую деятельность.

LEGO — одна из самых известных и распространенных ныне педагогических систем, широко использующая трех мерные модели реального мира и предмет-

но-игровую среду обучения и развития ребенка. Наборы LEGO зарекомендовали себя во всем мире как образовательные продукты, удовлетворяющие самым высоким требованиям гигиеничности, эстетики, прочности и долговечности. В силу своей педагогической универсальности они оказываются наиболее предпочтительными наглядными пособиями и развивающими игрушками. Причем этот конструктор побуждает работать, в равной степени, и голую, и руки ребенка.

Так как именно в игре можно одновременно развивать тело ребенка, упражнять его внешние чувства, знакомить с окружающими людьми, миром природы, общественной жизнью, готовить к школе.

Готовность ребенка к школьному обучению в значительной мере зависит от уровня форсированности у него сенсорных процессов, т.е. от того, насколько полно и точно воспринимает ребенок, окружающий мир. Важнейшими процессами при этом являются: достаточная тонкость и точность восприятия сенсорной информации, высокая сенсорная координация и двигательная умелость, способность устанавливать связи между основными признаками и явлениями внешних событий, достаточное развитие мелкой моторики рук, фонематического слуха и т.д.

Ядро педагогической системы, предложенной Фребелем, позволяющий пробудить «чувственный мир ребенка» и подготовить его к школьному обучению, составило использование игр со специально разработанными «дарами» — игровыми предметами: деревянными шарами, кубиками, брусками, призмами, конусами. По мысли ученого, эти предметы должны были знакомить малыша со свойствами геометрических тел, вырабатывать пространственное воображение и умение соединять части в целое, давать первоначальные навыки конструирования. То есть все то, что позволяло обеспечить достаточный уровень развития его сенсорных процессов.

Со временем, заложенные выдающимся педагогом предметы, трансформировались и приобрели новое звучание благодаря появлению серии удивительных конструкторов датской фирмы LEGO. Это поразительно яркий, безопасный, трансформируемый и полифункциональный материал, предоставляет колоссальный простор для познавательно — исследовательской, социально — коммуникативной и игровой деятельности дошкольников.

Базовый набор LEGO, способный увлечь и объединить детей в возрасте от 3 до 7 лет. Изначально данный комплект был рекомендован разработчиками к использованию в практике работы с детьми старше пяти лет, но наш опыт свидетельствует о возможности и целесообразности его применения и при взаимодействии с детьми младшего дошкольного возраста. В комплект входят: белая плата — основание, фигурные детали четырех основных цветов, элементы с нарисованными глазами, платформа с колесами и дверью, четыре человечка в одежде разных цветов. Целесообразная продуманность комплектования продуманность комплектования набора обеспечивает взрослым большое разнообразие содержания, которое можно реализовать, имея в группе такие базовые комплекты.

Работа с детьми

Виды деятельности:

- Самостоятельные игры-LEGO по замыслу, по схемам, по чертежам;
- Дидактические игры;
- Включение игр LEGO в интегрированные мероприятия, досуги;
- Детские конкурсы LEGO-творчество;
- Индивидуальные Игры-LEGO с педагогом;
- Спонтанные и коллективные игры — LEGO.

Игровые упражнения для детей 3–7 лет.

Приведу небольшую подборку игровых упражнений для детей 3–7 лет, способствующих реализации различных образовательных областей ФГОС дошкольного образования. Эти упражнения мы используем в своей педагогической деятельности. Обращаю внимание, что конструктор LEGO является полифункциональным оборудованием, применение одних и тех же игровых упражнений способствует поли сенсорному развитию детей, поэтому предлагаемая классификация заданий по образовательным областям достаточно условна.



Познавательное развитие:

«Чудесный мешочек» («Найди такой же!», «Найди и назови!»)

Цель: развивать зрительное и слуховое внимание, зрительную и тактильную память; познакомить с понятием «элемент», «деталь»; формировать умение различать геометрические фигуры, действовать по заданному образцу и словесной инструкции.

«Найди пару!»

Цель: способствовать развитию зрительного и слухового восприятия; конкретизировать представления и форму предметов; продолжать формировать умение действовать по заданному образцу.

«Запомни и повтори ряд!»

Цель: развивать наблюдательность, зрительную память; познакомить с понятием «чередование элементов», «симметрия»; формировать умение действовать по заданному образцу.

«Что изменилось?» или «Чего не стало?» (3–7 лет)

Цель: развивать зрительное внимание, ориентировку в пространстве; продолжать формировать представления о цвете и форме предметов; способность обозначать свои действия словами.



Социально-коммуникативное развитие:

«Светофор» (3–5 лет)

Цель: продолжать знакомить с правилами безопасного перехода через проезжую часть; развивать пространственную ориентировку, цвет восприятие.

«На дороге» (5–7 лет)

Цель: закреплять представления о правилах дорожного движения; побуждать создавать тематические постройку и обыгрывать их совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; способствовать пониманию конструктивных особенностей построек (устойчивая, неустойчивая, опасная и т. д.)

«Незнакомая собака» (3–5 лет)

Цель: познакомить с правилами поведения при встрече с уличными животными; сформировать представления об опасности взаимодействия с ними; проигрывать ситуации безопасных контактов с животными.

«Когда за дверью незнакомец» (5–7 лет)

Цель: познакомить с правилами безопасного поведения в ситуации, когда ребенок находится один дома и не-

знакомец звонит в дверь; развивать активную речь; воспитывать разумную осторожность поведения.

Речевое развитие:

«Выложи схему слова!»

Цель: формировать умение осуществлять звуковой анализ слов, состоящих из трех-шести звуков; продолжать учить выкладывать схему слова, обозначая гласные звуки красным цветом, согласные синим, согласные мягкие зеленым цветом; закреплять представления о понятиях «слово», «звук», «буква».

«Расскажи сказку!» (5–7 лет)

Цель: развивать связную речь, формировать умение составлять сюжетный рассказ в логической последовательности, используя три структурные части повествования (зачин, развитие действия, концовка); развивать воображение и словесное творчество детей.

Литература:

1. Варяхова, Т. Примерные конспекты по конструированию с использованием конструктора ЛЕГО // Дошкольное воспитание. — 2009;
2. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. — М.: Гардарики, 2008;
3. Комарова, Л. Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001;
4. Конструируем: играем и учимся Lego Dacta // Материалы развивающего обучения дошкольников. Отдел ЛЕГО-педагогики, ИНТ. — М.;
5. Кузьмина, Т. Наш ЛЕГО ЛЕНД // Дошкольное воспитание. — 2006;
6. ЛЕГО-лаборатория (Control Lab): Справочное пособие. — М.: ИНТ, 1998. — 150 с;
7. Петрова, И. ЛЕГО-конструирование: развитие интеллектуальных и креативных способностей детей 3–7 лет // Дошкольное воспитание. — 2007;
8. Селезнёва, Г. А. Сборник материалов «Игры» для руководителей Центров развивающих игр (Леготека) — М., 2007.
9. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников. Учебно-методическое пособие. — СПб: Детство-Пресс, 2003.

Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций педагога ДО, работающего в сфере НОО

Штина Мария Юрьевна, магистрант

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье раскрываются проблемы формирования профессиональных компетенций педагога дополнительного образования, работающего с младшими школьниками. Автор рассматривает взаимосвязь дополнительного образования и внеурочной деятельности, а также их различия. В статье дано обоснование и подтверждение данных проблем, проведён опрос. Также, в статье подробно рассказывается о двух значительных проблемах формирования профессиональных компетенций педагога, таких как: смешивание понятия дополнительное образование и внеурочная деятельность, а также проблема не достаточного знания своей должностной инструкции и не достаточно хорошее знание документов, связанных с профессиональной деятельностью работника образования.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых, компетенции, педагог дополнительного образования, зона интеграции, трудовые функции.

В свете реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) дополнительное образование основательно вошло в общую систему учебного процесса. На основе этого вышел профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых, который предусматривает трудовые и обобщённые трудовые функции педагога. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования (далее ДО) направлен на реализацию основной цели вида профессиональной деятельности. Целью является организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации; обеспечение достижения обучающимися нормативно установленных результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ [1 п. 1].

Реализация данной цели ведёт к формированию и развитию гармоничной и разносторонне развитой личности. Такой выпускник начальной школы будет не только успешен на дальнейших ступенях образования, но и будет чётко представлять жизнь за школьными стенами, будет готов к труду и поиску информации, её применению и апробации. Иными словами, к концу обучения в начальной школе мы получим полноценную личность, гражданина и человека, обладающего духовно-нравственными ориентирами и умением реализовать свои цели, идеи на благо обществу.

Но получение такого высокого и значимого для общества результата не так просто, как это кажется на первый взгляд. Существует ряд проблем и трудностей, которые встают перед педагогом дополнительного образования детей.

Первой и самой главной проблемой являются недостаточные знания педагога ДО, трудность в отличии до-

полнительного образования детей от внеурочной деятельности. Необходимо помнить о том, что организация внеурочной деятельности младших школьников является составной частью основной общеобразовательной программы НОО, которая призвана обеспечить развитие способностей обучающихся в разных сферах деятельности, формирование высокого уровня самосознания воспитанников, умения сделать правильный нравственный выбор, а также позволяет решить среди других проблему свободного времени в рамках системно-деятельностного подхода к организации культурно-творческой, интеллектуальной, оздоровительной деятельности, рациональной самоорганизации обучающихся начальной школы [3, с. 107].

Существуют зоны интеграции между дополнительным образованием, внеурочной и урочной деятельностью. Педагогу стоит очень хорошо представлять данную модель, имеющую зоны пересечений.

В рамках проделанной работы была изучена и адаптирована модель, представленная Рассказовым Ф.Д. и Соловьёвым Е.О. в статье «Работа педагогов по соблюдению эффективной внеурочной деятельности младших школьников» [3, с. 109]. С помощью кругов Эйлера-Венна не сложно изобразить такую модель (рис. 1).

Из данной модели следует, для получения конкретного результата в каждой и представленных сфер образования нужно чётко понимать, какие зоны интеграции существуют и как реализовать непрерывный и взаимосвязанный педагогический процесс. Для этого педагогу нужно:

1. Иметь прочные знания в своей области преподавания и воспитания детей, а также умение их применить в практической деятельности;
2. Знание должностных инструкций и профессионального стандарта педагога.
3. Умение выстраивать образовательный процесс в соответствии с изменениями в жизни страны, общества и интересов подрастающего поколения (детей).



Рис. 1. Общая модель деятельности педагогов

Пояснение модели:

Зона интеграции 1 — кружки и занятия по подготовке детей к различным предметным олимпиадам, по метапредметным конкурсам.

Зона интеграции 2 — концерты, выставки, праздники, праздничные выступления.

Зона интеграции 3 — курсы по выбору, концерты, выставки, экскурсии, конкурсы рисунков, поделок, чтецов, фотографий; посещение музеев, выставок, театров.

Зона интеграции 4 — дни науки, праздники, фестивали художественной самодеятельности.

Автором проведено исследование данной проблемы, в котором участвовали 7 педагогов дополнительного образования детей младшего школьного возраста, работающих в различных центрах дополнительного образования и 13 учителей начальных классов, работающие в таких школах как: МАОУ «Лобановская средняя

школа», МАОУ «Платошинская средняя общеобразовательная школа», «Лицей № 1» г. Лысьва. Также приняли участие родители детей «Лобановской средней школы», которые представили своё мнение по данной проблеме. Результаты первого опроса представлены в диаграмме (рис. 2).

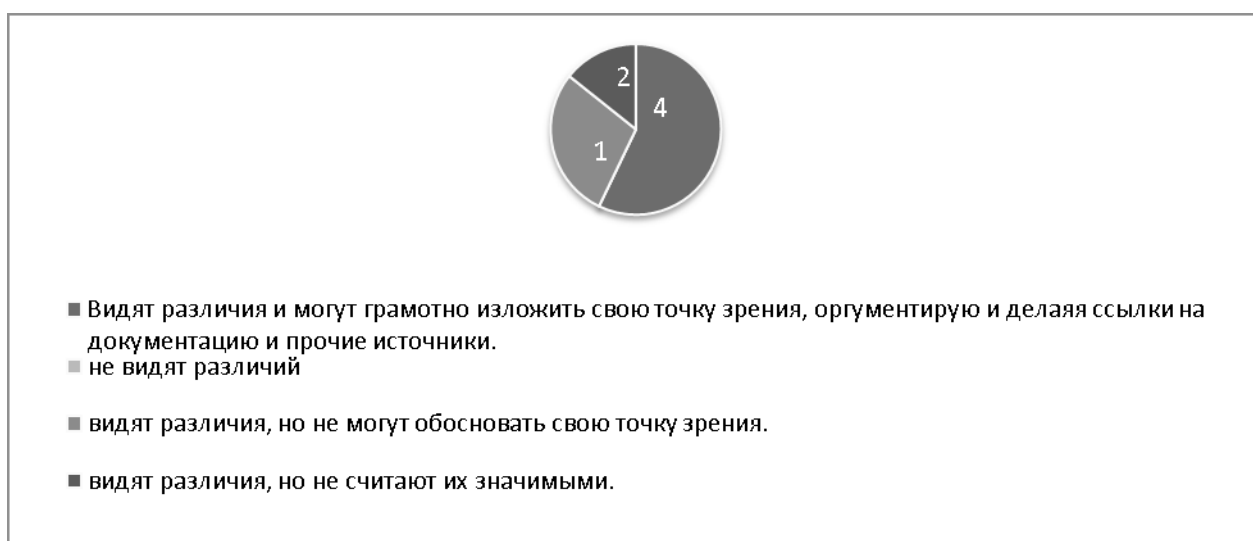


Рис. 2. Мнение педагогов дополнительного образования

Пояснение диаграммы:

Педагогам дополнительного образования был задан вопрос «В чём заключаются отличия дополнительного образования детей и внеурочной деятельностью?» В результате было выявлено, что педагоги в основном видят разницу, но не все могут обосновать своё мнение, знаний не достаточно.

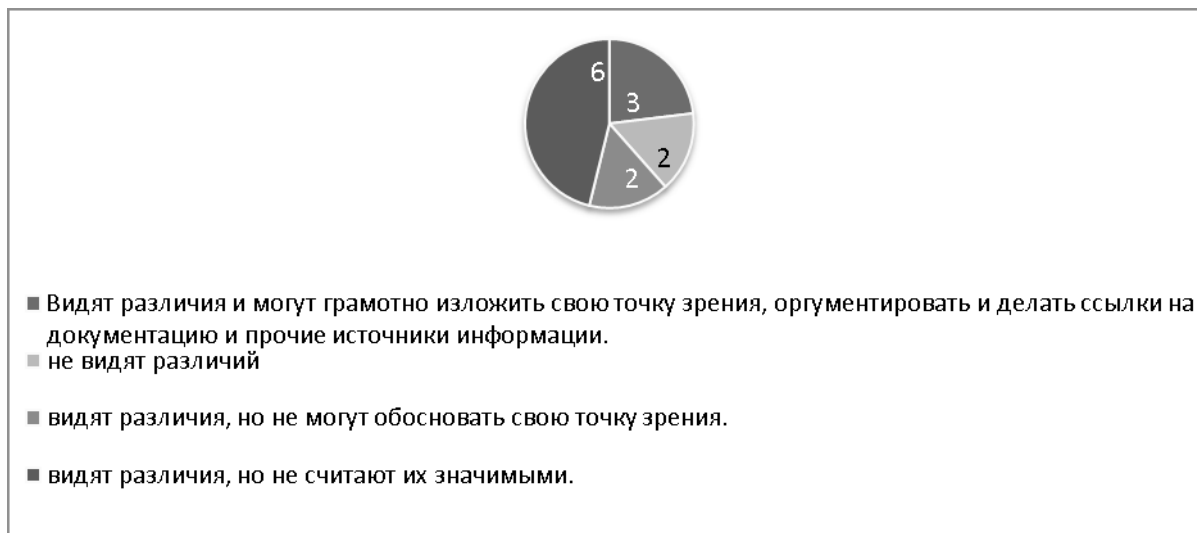


Рис. 3. Мнение педагогов дополнительного образования

Пояснение диаграммы:

Таким образом, установлено, что данная проблема существует, действительно, следует отводить большее внимание подготовке учителей, знакомить с новыми стандартами и теоретической составляющей внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Тот же самый опрос проведёт среди учителей, которые ведут факультативы, кружки у детей младшего школьного возраста. Результаты второго опроса представлены на диаграмме (рис. 3).

По мнению большинства опрошенных родителей, был сделан вывод о недостаточном качестве внеурочной деятельности. Они считают, что внеурочная деятельность не является эффективным средством развития ребёнка в отличие от дополнительного образования. Результатом дополнительного образования они считают места, занимаемые детьми на конкурсах и олимпиадах, которыми они не всегда довольны. Но это не является существенным аргументом качества дополнительного образования, ведь возможно влияние ряда других факторов, таких как:

- Индивидуальные особенности ребёнка;
- Профессионализм преподавателя и его образование;
- Стаж работы преподавателя в данной области.

Второй проблемой не достаточного профессионализма педагога ДО, является незнание своих должностных обязанностей. С ними можно ознакомиться как в трудовом договоре, так и в профессиональном стандарте педагога дополнительного образования [2]. Преподаватель должен уметь работать по образовательным программам, что предусматривает организацию деятельности обучающихся, направленную на освоение дополнительной общеобразовательной программы, организовывать досуговую деятельность обучающихся, обеспечивать взаимодействие с родителями, проводить педагогический контроль и оценку освоения дополнительной общеобразовательной программы, разрабатывать программно-мето-

дическое обеспечение реализации данной программы [2, с. 2]. Кроме данных трудовых функций нужно помнить и об обобщённых, таких как организационно-методическое и организационно — педагогическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ.

Педагог дополнительного образования должен помнить, что существуют требования к образовательному уровню, опыту практической работы и особые условия допуска к работе [2, с. 3]. Владение теоретическими знаниями должно быть обязательно дополнено необходимыми умениями, такими как проводить диагностики предрасположенности (задатков) детей к освоению выбранного вида искусств или вида спорта, использовать профориентационные возможности занятий избранным видом деятельности, анализировать и привлекать ресурсы внешней социокультурной среды для реализации программы, повышения развивающего потенциала дополнительного образования. Также преподаватель должен уметь использовать ИКТ, быть грамотным в использовании электронных образовательных и коммуникационных ресурсов.

В соответствии с современными тенденциями развития образования предполагается реализация новой модели воспитательного процесса, основанная на компетентностной образовательной парадигме, активной роли всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, развитии творческих способностей обучающихся, оптимальном сочетании индивидуальных и коллективных интересов [1, с. 1].

Выше сказанное ведёт к совершенствованию и развитию профессиональной компетенции педагога ДО. Основным образовательным результатом является воспи-

тание успешного поколения граждан страны, владеющих знаниями, навыками и компетенциями.

Кроме рассмотренных проблем формирования профессиональной компетентности педагога, существуют ещё и такие, как отсутствие компетенций в области личностных качеств (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизация и общая культура). Также существует ряд проблем, направленных на постановку целей и задач педагогической деятельности (не умение перевести тему занятий в педагогическую задачу, вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач), организацию и педагогической деятельности (не умение устанавливать субъект-субъектные отношения, проводить педагогическое исследование).

Таким образом, рассмотренные проблемы не позволяют говорить о достаточной грамотности и компетентности педагогов дополнительного образования, работающих с младшими школьниками. Для преодоления каждой из проблем существует ряд решений:

1. Знать основные модели внеурочной деятельности;
2. Знание теоретических основ в сфере ДО;

Литература:

1. Гальковская, И. В., Мардвина Н. Д. Новые формы воспитательной работы как средство реализации оптимизационной модели организации внеурочной деятельности обучающихся в соответствии с ФГОС. /Муниципальное образование: инновации и эксперимент № 1, 20013.
2. Профессиональный стандарт педагога ДО детей и взрослых.
3. Рассказов, Ф. Д., Соловьёв Е. О. Работа педагогов по соблюдению эффективной внеурочной деятельности младших школьников. /Вестник ЧГПУ 12.02.20013.
4. Рыжкова, Е. М. Современные проблемы управления образовательной деятельностью и повышения компетентности педагога и родителей.

3. Грамотная работа в соответствии с должностной инструкцией и стандартом педагога дополнительного образования детей и взрослых.

Внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием детей в части создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, спортивную и другую деятельность. Связующим звеном между внеурочной деятельностью и дополнительным образованием детей выступают такие формы её реализации как факультативы, школьные научные сообщества, объединения профессиональной направленности, учебные курсы по выбору [4, с. 23–24].

В соответствии с рассмотренными актуальными проблемами формирования профессиональных компетенций педагога ДО, работающего в сфере НОО следует говорить о том, что ему необходимо повышать свой профессиональный уровень с помощью различных курсов, семинаров, лекций и других форм образования с ориентиром на достижение поставленной образовательной цели, а так же для того, чтобы избежать снижения качества образования, ухудшения его эффективности.

ПСИХОЛОГИЯ

Организация профориентационной работы в 5 классах

Бобрикова Лидия Геннадьевна, педагог-психолог
МАОУ Тисульская средняя общеобразовательная школа № 1 (Кемеровская обл.)

Статья посвящена вопросам организации профориентационной работы в образовательных учреждениях. Автор раскрывает основные понятия темы. Особое внимание уделяется организации работы по профессиональной ориентации в основной школе. Анализируются рекомендации и требования Федерального государственного стандарта основного общего образования в решении задач социализации и профессиональной ориентации учащихся. Рассмотрены возрастные особенности подросткового возраста, с учётом которых организуется работа в данном направлении. Приведены примеры методов и приёмов работы, предложен примерный перечень тематических занятий по профориентации для 5 классов.

*...Интересы не приобретаются, а развиваются.
Л. С. Выготский*

Работа по профессиональной ориентации обучающихся является одной из приоритетных в организации деятельности современной школы. В настоящее время в школе накоплен достаточно большой опыт применения различных форм и методов профориентационной работы со старшими школьниками. Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования указывается на то, что обучающимся основной школы важно ориентироваться в мире профессий и профессиональных представлений. Портрет выпускника основной школы содержит такие характеристики учащегося: активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы [5]. В Стандарте отмечается, что личностные результаты должны отражать формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающимися к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей образовательной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных представлений [5]. Необходима организация целенаправленной систематической профориентационной работы не только в старшей школе, но и в основной. Данная деятельность строится с учётом возрастных, психофизиологических особенностей младшего подросткового возраста.

Профориентация представляет собой комплекс психолого-педагогических мер, направленных на профессиональное самоопределение учащихся. Работа в данном направлении реализуется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную деятельность, целевые мероприятия. Профориентация и профконсультирование — это ориентирование школьников, а профессиональное самоопределение больше соотносится с самоориентированием учащегося (по Е. А. Климову).

Цель профориентационной работы, это, прежде всего, оказание помощи и поддержки учащимся в вопросах выбора профиля обучения, профессиональной деятельности, с учётом возможностей, способностей и требованием современного рынка труда.

Соответственно основные задачи профориентационной работы:

- информирование и просвещение учащихся в вопросах профессиональной ориентации;
- получение данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся.

Основные направления работы:

- профессиональное просвещение;
- профессиональная диагностика;
- профессиональная консультация.

Поддерживает интерес учащихся проведение конкурсных мероприятий по данной тематике, недель профориентации. Занятия в кружках и секциях по интересам играют важную роль в становлении интересов личности, в самоопределении.

Самоопределение — это этап формирования самосознания, когда юноши и девушки начинают поиск смысла жизни, осуществляют сознательный выбор жизненного пути. [2, с. 242]

Поиск смысла жизни является потребностью растущей личности. Будущие выпускники начинают более осознанно относиться к выбору будущей профессии, понимая, что случайный выбор не обеспечит успеха в будущем. Как справедливо отмечает Е. П. Ильин, ребята в старшем подростковом и юношеском возрасте уже понимают, что социальная ценность человека определяется тем, насколько его деятельность способствует прогрессу общества, и что личное счастье, полнота жизни и удовлетворённость ею зависят и от общественно значимой деятельности. [2, с. 243]

Склонность же — это стремление человека к деятельности определённого характера, избирательная и устойчивая потребность в этой деятельности. [2, с. 244]

На начальном этапе профориентационной работы, в начальной школе, формируем у учащихся ценностное отношение к труду, понимание его роли в обществе. Постепенно расширяем представления учащихся о мире профессий. В основной школе, в работе с младшими подростками, занимаемся развитием у учащихся личностного смысла в приобретении знаний о профессиях, развиваем интерес к данной теме. В старшем подростковом возрасте становятся актуальными такие формы работы как консультации по выбору профиля, занятия, направленные на самопознание. Начинаем проводить диагностику и анкетирование учащихся для выявления профессиональной направленности. В старшей школе оказываем психолого-педагогическую помощь в формировании профессионального маршрута у будущего выпускника.

При организации профориентационной работы следует также учитывать и гендерные различия. Интересные факты приводят учёные — задатки к будущим половым различиям в профессиональной направленности заметны уже на ранних этапах развития детей. В возрасте 24 недель, когда влияние среды ещё едва заметно, у девочек гораздо выше интерес к фотографиям человеческого лица, чем к предметам. Мальчики же этого возраста проявляют больший интерес к геометрическим фигурам, чем к лицу. Дальше, в возрасте 1—2 лет отчётливо проявляется большая склонность мальчиков к преобразующей деятельности, тогда как девочки предпочитают проявлять активность в установленных рамках. [2, с. 246] Наблюдая за малышами, замечаем, что предпочтения в тех же игрушках у мальчиков и девочек разные. К выпуску же из школы интересы у юношей и девушек разнообразные, кто-то предпочитает гуманитарные специальности, кто-то технические. И не всегда можно сказать, что технические специальности выбирают только юноши, а девушки, например, педагогический профиль. На выбор влияет гендерный (психологический пол), который выражается либо в маскулинности, либо в феминности, либо в андрогенности лиц обоего пола. Но, как показывает

опыт биологические и психологические составляющие пола не являются определяющими при выборе профессии, большее влияние оказывают интересы, склонности, способности ребёнка. Поэтому профориентационная работа в старшей школе направлена, прежде всего, на выявление предпочтений, склонностей к той или иной деятельности.

Педагогу, который занимается профориентационной работой в школе важно чётко понимать, какие цели и задачи будут решаться. Целесообразно проанализировать опыт работы в школе и определить основные направления работы. Составить план и определиться с содержанием занятий, а также проанализировать и составить перечень практических методик, материалов, которые будут необходимы для работы.

Мероприятия по информированию и просвещению проводим с учащимися, родителями, классными руководителями. Информацию по вопросам профориентации целесообразно размещать и на сайте школы, специальных стендах.

Повторимся, что, несмотря на то, что вопросам профориентации в образовании уделяется большое внимание — актуальности данная работа не теряет. Сохраняются и проблемы, так исследование, проведённое ГОУ ДО «Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодёжи», позволило сделать выводы о состоянии профориентационной работы в регионе. В выводах отмечается такой факт: современные школьники испытывают трудности с выбором профиля обучения и профессии, а именно, помимо прочего — недостаток информации по разным профессиям. Отмечается отсутствие возможности посмотреть, как по этой профессии работают взрослые, недостаточно информации о новых, современных профессиях, о рынке труда и востребованности в России, регионе профессий и специальностей. В ходе данного исследования был сделан, требующий внимания, вывод о том, что около 70% родителей также испытывают определённые трудности и дефицит аналогичной информации [3, с. 239].

Знакомство с профессиями начинается ещё в дошкольном детстве и продолжается в школе. Особенности работы по профориентации в основной школе, с подростками заключаются в смысловом ориентире, в этот период стоит задача создания образовательного пространства для осознанного, в последующем, выбора ребятами собственного образовательного пути. Основная школа — это этап предпрофильной подготовки. Предпрофильное образование, как известно, обеспечивает в широком смысле формирование социально-образовательных компетенций ответственного выбора жизненного пути.

Организуя работу в основной школе с младшими и старшими подростками важно учитывать возрастные особенности учащихся.

В подростковом возрасте начинают происходить сложные процессы перестройки организма, развитие самосознания, формируется новый тип отношений с окружающим миром. У ребят расширяется сфера интересов,

появляется интерес к вопросам саморазвития, они задумываются о профессиональном самоопределении и пусть пока это просто интерес без серьёзного обдумывания жизненных перспектив, самое главное — поддержать заинтересованность детей, дать ответы на возникающие вопросы.

В подростковом возрасте выделяют два периода (по периодизации Эльконина Д. Б.): младший подростковый возраст (12–14 лет), в котором ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, и старший подростковый возраст, или раннюю юность (15–17 лет), где ведущей является учебно-профессиональная деятельность (овладение системой научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения). Работа со старшими школьниками по профориентации строится с учётом вышеперечисленных особенностей. Старшие школьники, по сути, моделируют свой дальнейший образовательный маршрут, ответственно подходят к выбору профиля обучения, будущей сферы профессиональной деятельности. Работу же по профессиональной ориентации с младшими подростками следует выстраивать, учитывая их возрастные особенности.

Эльконин Д. Б. в качестве центрального новообразования младшего подросткового возраста рассматривал чувство взрослости, через которое подросток сравнивает себя с другими, строит свои отношения с окружающим миром. Чувство взрослости — особая форма самосознания, которая заключается в том, что самосознание выступает как форма осознания своих социальных, а не индивидуальных качеств, то есть как социальное самосознание. [6, с. 14] Формирование чувства взрослости процесс важный для личностного развития подростков, которые начинают осознавать изменения в своём физическом и гендерном развитии. Для благополучного взросления важно условия, позволяющие подростку проявить свою самостоятельность, выразить себя через индивидуальную и коллективную деятельность. Стремление подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание быть в группе сочетается с не менее сильным желанием быть принятым, понятым, признанным, с желанием, чтобы группа выслушала его точку зрения, относительно относилась к нему. Исходя из особенностей возраста, занятия по профориентации следует выстраивать, используя такие формы работы как групповые дискуссии, совместное создание заданного продукта деятельности, самопрезентацию, элементы проектной деятельности. Поддерживает интерес к занятиям активное использование интерактивного оборудования (презентации, моделирование ситуаций с помощью скрайб-презентаций, наглядное представление информации по темам занятия).

В организации работы следует также учитывать ещё одну важную особенность возраста — у подростков появляется способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом (абстрактно-логически). Содержанием такого рассуждения являются высказывания подростков. Умение оперировать гипотезами — является важным достижением возраста. [6, с. 20]

Развитие у подростков способности к рефлексии проявляется в интеллектуальной, социальной и личностной сферах. Ребята начинают предполагать, фантазировать по поводу своих планов на будущее во временной перспективе.

Возрастная динамика изменения значимости различных мотивационных и целевых установок характеризует трансформацию смысла учебной деятельности учащихся основной школы. На начальном этапе учебной деятельности подросток внешне ориентирован к учёбе взрослыми, ориентируясь при этом на нормативные социальные образцы (добросовестность, дисциплинированность). По мере взросления всё большую значимость в учебной деятельности приобретает ориентация на самореализацию (социальная и профессиональная успешность во взрослой жизни). [4, с. 14]

В программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования представлены требования к результатам формирования гражданской идентичности учащихся, где отмечается необходимость формирования потребности у учащихся в самовыражении и самореализации, социальном признании, умения строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий.

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения воспитания и социализации обучающихся по направлению социализация и профессиональная ориентация начинается с 5 класса. Программа реализуется во внеурочное время и на тематических классных часах. На занятиях младшие подростки расширят представления о мире профессий, получат информацию и практические умения, и навыки, которые будут необходимы им на этапе выбора профессии, при планировании своего дальнейшего образовательного пути. Приобретут навыки конструктивного общения, работы в группе, навыки самопрезентации и толерантности.

В структуре занятий уделяется внимание групповым формам работы. Преимущества групповых форм работы очевидны: подросток осваивает при работе в группе новые умения, экспериментирует со стилями взаимоотношений; групповая форма работы облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания учащихся.

В ходе реализации программы используются различные методики и технологии:

1. Игры, моделирование ситуаций (ролевые игры).

Игры дают возможность «примерить» ту или иную модель профессиональной деятельности и мотивируют подростков на дальнейшее общение, способствуют поддержанию интереса к темам занятия.

В качестве примера можно привести игру «Мне интересно». Участники садятся в круг, а ведущий встаёт в центре круга. Он предлагает пересечь всем тем, кто обладает каким-то общим признаком: интересом, склонностью к какому-либо занятию. Ведущий называет этот признак и все, кто им обладает, должны поменяться местами (например, пересядьте все те, кто любит рисовать; зани-

маться спортом; ухаживать за животными; помогать малышам; слушать музыку и т.п.). Затем ведущий предлагает ребятам задумать какую-нибудь профессию, выйти в круг и жестами, мимикой показать трудовые действия человека данной профессии, а остальные участники угадывают, какая профессия задумана.

2. Использование элементов арт-терапии (рисование, аппликации и т.п.), творческой деятельности помогает решить задачу сплочения участников. Элементы групповой дискуссии позволяют подросткам учиться высказывать свою точку зрения, отстаивать её, выслушивать других. Например, можно предложить ребятам подумать и нарисовать человека определённой профессии. Рисуя, нужно добавить какие-то элементы, которые помогли бы определить, человек какой профессии нарисован.

3. Использование иллюстраций-мотиваторов, притч, сказок способствует созданию позитивного настроения, активизирует внутренние ресурсы ребят.

4. Упражнения-энергизаторы, упражнения-активаторы, релаксационные техники позволяют снять эмоциональное напряжение. В качестве примера можно привести

упражнение-активатор «Апельсин». Участники располагаются по кругу, перекидывая друг другу мяч, даём любые возможные определения апельсину. Упражнение активизирует творческое мышление, внимание, хорошо поддерживает активность ребят.

Также в содержании занятий присутствуют мини-лекции просветительского характера; работа в группах; игры по направлению программы («Круг профессий», «Что к чему подходит», «Профессия на букву», «Отгадай профессию», «О чём мечтают гномы», «Рекламное агентство» и др.). Например, игра «Отгадай профессию». Участники разбиваются на две команды. Одна из команд загадывает профессию, член другой команды должен невербально изобразить названную ему одному профессию, чтобы члены его команды могли её угадать.

Использование презентаций различного формата позволяет разнообразить занятия, поддержать внимание младших подростков.

В качестве примера предлагаем примерный перечень тем занятий для учащихся 5 классов (Таблица 1).

Таблица 1. Примерные темы занятий по профориентации в 5 классе

№	Тема занятия	Сроки проведения
1	Мир профессий	Сентябрь
2	Всякое дело мастера красит	Октябрь
3	Мир профессий (часть 1)	Ноябрь
4	Мир профессий (часть 2)	Декабрь
5	Ключ к успеху	Январь
6	Всяко дело человеком ставится, человеком и славится	Февраль
7	Люби дело — мастером будешь	Март
8	Мастером нельзя родиться, мастерству надо учиться	Апрель

Таким образом, представленный в статье опыт, на наш взгляд, подтверждает актуальность данной темы и позволяет сделать вывод о том, что для достижения целей про-

фориентационной работы в школе важно начинать эту работу с 5 класса, что рекомендуется Федеральным государственным стандартом основного общего образования.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]/Л. С. Выготский. — М.: Директ-Медиа, 2008. — Т. 3–4. — 953 с.
2. Ильин, Е. П. Психология для педагогов [Текст]/Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — Стр. 239–252.
3. Журавлева, О. В., Журавлев, К. Р. Состояние и перспективы профориентационной работы в условиях профильного обучения [Текст] // Современный мир. Современное образование. Проблемы, тенденции развития, подходы. Материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции. Кемерово, июнь 2011. — М.: СГУ, 2011. — 384 с.
4. Собкин, В. С., Калашникова, Е. А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы [Текст] // Вопросы психологии — 2015 — № 3. с. 3–15.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) // сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>, свободный. — Загл. с экрана.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли [Текст]/под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
7. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности [Текст]/Д. И. Фельдштейн. — М., 1996. — 512 с.
8. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (5–6 классы) [Текст]/О. В. Хухлаев. — М.: Генезис, 2013. — 207 с.

Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения школьников

Бондарева Лилия Юрьевна, педагог-психолог
МБОУ «СОШ с. Енотаевка» (Астраханская обл.)

За последние годы взгляд на психолого-педагогические условия, определяющие профессиональное самоопределение подрастающего поколения, несколько изменился, что связано с модернизацией системы образования. В Законе Российской Федерации «Об образовании» отмечается, что содержание образования «...должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [1]. Следовательно, интерес исследователей к проблеме личностно-профессионального самоопределения в последнее время возрос. По данным исследования Всероссийского научно-практического центра профориентации и психологической поддержки населения [2, с 320], у большинства подростков очень низкая потребность в профессиональном самоопределении, в выявлении своих способностей, интересов, многие не имеют какой-либо ясной жизненной перспективы. У подростков практически отсутствуют знания, необходимые для профессионального самоопределения: о мире профессий, о себе, о потребностях своего региона в тех или иных профессиях, о возможных путях продолжения своего образования и обучения избранной профессии. В связи с переоценкой ценностей в российском обществе подростки выбирают престижные и высокооплачиваемые профессии.

Профессиональное самоопределение личности — сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Трактовка выбора профессии как деятельности дает возможность более эффективно решать проблемы, связанные с профессиональным самоопределением. Изучение детерминант, успешного выполнения данного вида деятельности, способствует соответствующей организации учебно-воспитательного процесса. Исследования мотивации профессионального выбора и обучения показывают, что ее детерминируют внутренние и внешние факторы.

В качестве внешних факторов могут выступать следующие: особенности общества, в котором формировался и формируется субъект деятельности; особенности территориальной структуры общества; взгляды на престижность профессии; профессии родителей; отношение близких к той или иной профессии, мнение и советы друзей и учителей, влияние средств массовой информации, наличие образовательных учреждений в месте проживания и другое. Все это еще раз подчеркивает неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, и позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла

в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Итак, профессиональное самоопределение является одним из способов самовыражения и самореализации личности. Эти процессы в определенной мере имеют место во всех возрастных периодах жизни человека. Однако есть период в жизни человека, когда проблема поиска смысла жизни становится действительно ключевой, определяющей — это подростковый период. Подростки испытывают огромные субъективные трудности при определении своих жизненных целей и профессиональных перспектив.

Высокая степень неопределенности жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие люди, и подростки в частности, с большой тревогой смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. Поэтому многие учащиеся выбирают будущую профессию более или менее стихийно.

На основании вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что к психолого-педагогическим условиям, способствующим профессиональному самоопределению подростков, относятся следующие:

- формирование у обучающихся чётких представлений о мире профессий;
- включение учащихся в процесс целеполагания и планирования собственной деятельности;
- ориентация на интересы и потребности подростка, учет уровня его подготовленности к предстоящей деятельности, обеспечение возможности добиться положительных результатов, успеха в работе;
- создание ситуаций выбора и самоопределения, социальных и профессиональных проб;
- использование индивидуальных и коллективных способов стимулирования творчества и активности учащихся.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что период «проектирования будущего» наступает у школьников в возрасте около 14 лет, образ идеального будущего формируется под влиянием успешного настоящего. Поэтому необходимо, чтобы помимо настоящего у подростков появился реальный опыт практической деятельности в рамках наиболее общих профессиональных направлений. Для этого нужно, чтобы он смог примерить на себя не столько профессиональную, сколько социально-профессиональную роль.

Литература:

1. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
2. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика. — М.: Академия 2008. — 320 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2012. — 304 с.
4. Кон, И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 26 с.
5. Криволапова, Н. А. Профессиональное самоопределение школьников в новых социально-экономических условиях // Народное образование. — № 5. — 2010.

Опыт реализации программы по развитию смысловых ориентаций у учащихся православной гимназии

Братищева Анна Владимировна, учитель начальных классов
НОУ «Православная гимназия во имя святителя Василия Рязанского»

В статье представлены экспериментальные данные по формированию смысловых ориентаций у учащихся православной гимназии. Статья предназначена для специалистов в области психологии, педагогики, теологии, учителей, студентов.

Нами был проведен эксперимент по формированию смысловых ориентаций у учащихся православной гимназии, в который было включено 20 учащихся, по 10 человек в экспериментальной и контрольной группах (5 девочек и 5 мальчиков). Возраст испытуемых составил 16–17 лет.

После проведения методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич), полученные результаты показывают, что в экспериментальной группе 90% учащихся ориентируются на инструментальные ценности (100%: 10 чел. x 9

чел. = 90%) и только 10% (100%: 10 чел. x 1 чел. = 10%) учащихся ориентируются на терминальные ценности.

В контрольной группе полученные результаты показывают, что 70% учащихся ориентируются на инструментальные ценности (100%: 10 чел. x 7 чел. = 70%) и только 30% (100%: 10 чел. x 3 чел. = 30%) учащихся ориентируются на терминальные ценности. Данные представлены на рис. 1.

Таким образом, как в контрольной, так и в экспериментальной группах большинство учащихся ориентированы



Рис. 1. Результаты исследования ценностных ориентаций учащихся с использованием методики М. Рокича в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе экспериментальной работы

на инструментальные ценности, т.е. на ценности — средства, что свидетельствует о недостаточном уровне развития морально — этической сферы учащихся.

После проведения методики «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева в экспериментальной и контрольной группах мы получили следующие результаты, которые представлены на рис. 2, 3. [4, с. 16]

Диагностика подтвердила предположение о том, что работа по формированию СЖО в православной

гимназии организована недостаточно эффективно и, как следствие, нами был разработан и апробирован авторский комплекс занятий, направленных на развитие СЖО.

После проведения экспериментальной работы мы получили следующие результаты: увеличилось количество учащихся (50%), ориентированных на терминальные ценности, что свидетельствует о повышении уровня развития морально — этической сферы учащихся.

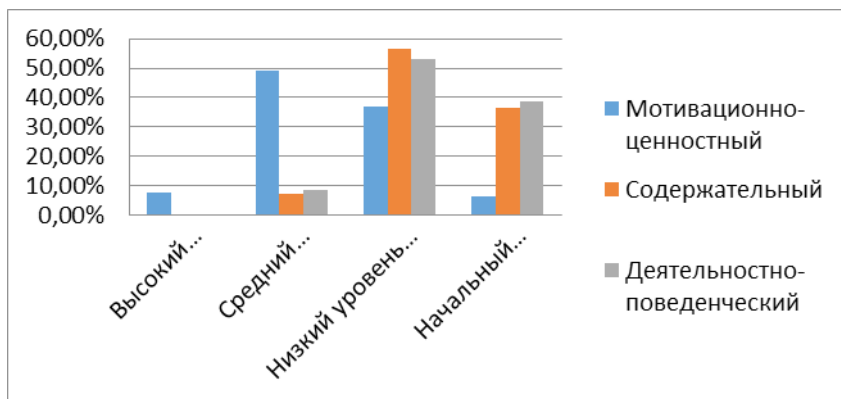


Рис. 2. Уровни сформированности СЖО у учащихся экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования

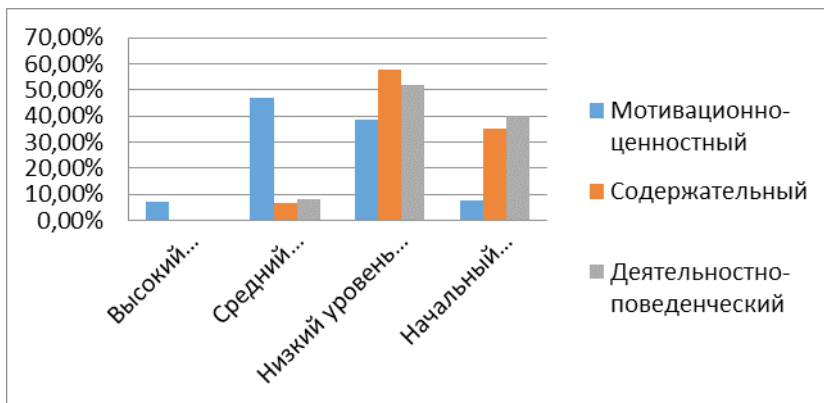


Рис. 3. Уровни сформированности СЖО у учащихся контрольной группы на констатирующем этапе исследования

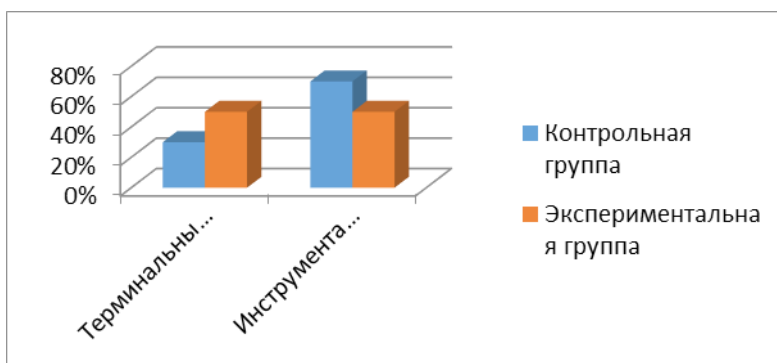


Рис. 4. Результаты исследования ценностных ориентаций учащихся с использованием методики М. Рокича в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе экспериментальной работы

За положительное направление измерения в начале и в конце эксперимента был взят уровень учащихся, ориентированных на терминальные и инструментальные ценности. Преобладающее направление изменения — положительное. С помощью G-критерий знаков определим направления сдвига в значениях исследуемого признака в двух выборках. Критерий позволяет определить изменятся ли значения переменной при переходе от одного измерения к другому в сторону улучшения или сторону ухудшения. Он не предназначен для определения интенсивности сдвигов.

Таким образом, проверив результаты исследования с помощью G-критерия знаков, мы можем сделать вывод, что количество учащихся, ориентированных на терми-

нальные ценности, повысился, т.е. увеличилось количество учащихся, убежденных в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

То есть, мы можем наблюдать смену ценностных ориентиров, господствующих в процессе обучения и основанных на прагматизме и приоритете материальных ценностей в ходе получения образования на те, которые основаны на непреходящих человеческих ценностях и направлены на благо общества. [5, с. 29]

За положительное направление измерения в начале и в конце эксперимента был взят уровень СЖО учащихся. Преобладающее направление изменения — положительное.

Таблица 1. Расчёт G-критерия знаков для экспериментальной группы (терминальные ценности)

Количество сдвигов в группах	Экспериментальная группа
Положительных	3
Отрицательных	7
Равных	0
Сумма (n)	5
Эмпирическое значение критерия знаков Gэмп	0
Критические значения критерия знаков Gкр при	3 (p>0,05)
Вывод: сдвиг в сторону более высоких оценочных показателей	Неслучаен, достоверен

Таблица 2. Расчёт G-критерия знаков для экспериментальной группы (инструментальные ценности)

Количество сдвигов в группах	Экспериментальная группа
Положительных	7
Отрицательных	3
Равных	0
Сумма (n)	5
Эмпирическое значение критерия знаков Gэмп	0
Критические значения критерия знаков Gкр при	3 (p>0,05)
Вывод: сдвиг в сторону более высоких оценочных показателей	Неслучаен, достоверен

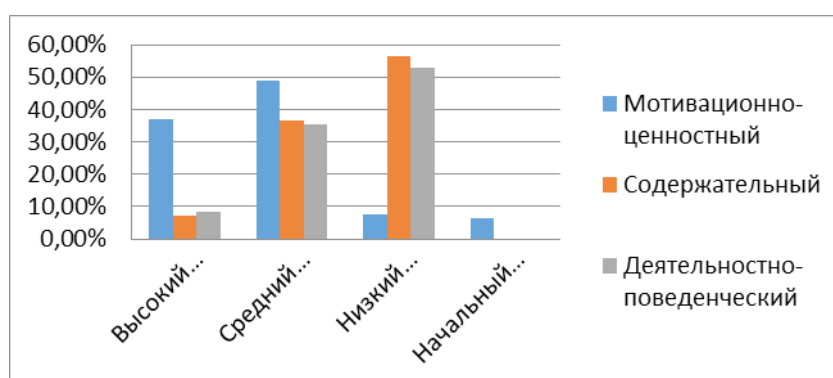


Рис. 5. Уровни сформированности СЖО у учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе исследования (по Д. А. Леонтьеву)

Таблица 3. Расчёт G-критерия знаков для экспериментальной группы (по Д. А. Леонтьеву)

Количество сдвигов в группах	Экспериментальная группа
Положительных	6
Отрицательных	0
Равных	0
Сумма (n)	3
Эмпирическое значение критерия знаков Гэмп	0
Критические значения критерия знаков Gкр при	0 ($p < 0,05$)
Вывод: сдвиг в сторону более высоких оценочных показателей	Неслучаен, достоверен

Проверив результаты исследования с помощью G-критерия знаков, мы можем наблюдать положительную динамику в уровне сформированности смысложизненных ориентаций учащихся-старшеклассников православной гимназии.

Таким образом, нами отмечен положительный сдвиг применения в образовательном процессе предложенных мероприятий. [7, с. 44]

Литература:

1. Братусь, Б. С. Русская, советская, российская психология. Конспект. рассмотрение/Б. С. Братусь. — М.: Флинта, 2000.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека/Л. С. Выготский. — Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо», 2003.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность/А. Н. Леонтьев. М.: Смысл, Академия. — 2005.
4. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. СЖО. — М.: МГУ, 1992.
5. Ульянова, И. В. Формирование смысложизненных ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе/И. В. Ульянова // Научно-методический журнал МАНПО «Педагогическое образование и наука». — 2008. — № 10.
6. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс]/Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования/www.rpmedu. 2010. — № 2. (дата обращения 07.11.2015)
7. Шмерлина, И. А. Учить или воспитывать? // журнал социологических наблюдений и сообщений «Социальная реальность». — 2008. — № 6.

Психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательного учреждения

Быстрова Евгения Владимировна, студент;
Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье представлен материал, отражающий проблему психолого-педагогической профилактики употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательного учреждения. С этой целью автором представлен анализ статистических данных по росту наркозависимых подростков, раскрыта сущность проблемы употребления психоактивных веществ ими в психолого-педагогической литературе. Проанализированы причины употребления психоактивных веществ подростками и выявлены основные эффективные стратегии позитивной психолого-педагогической профилактики употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательной школы. На основе данного материала изучена склонность подростков к употреблению ПАВ в условиях общеобразовательной школы и предложена программа позитивной профилактики употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: подростки, психоактивные вещества, стратегии профилактики, позитивная профилактика, пропаганда здорового образа жизни.

Наряду с происходящими социально-экономическими преобразованиями в нашей стране, наиболее тревожную ситуацию вызывает тенденция роста употребления подростками психоактивных веществ в России. Возникновение социально опасных форм отклоняющегося поведения подростков связано с ростом криминальных группировок, занимающихся ввозом и распространением в нашей стране наркотических веществ, появлением новых их видов (дизайнерские «легальные» наркотики, спайс и др.).

Статистические данные свидетельствуют о том, что в России более пятисот миллионов людей с заболеваниями, вызванными приемом различных психоактивных веществ и их количество ежегодно повышается. По данным Центра социологических исследований, в России в 2014 году в возрастной группе от 11 лет до 24 года: уровень потребления наркотических средств среди подростков и молодежи в РФ составляет 13,1% (около 3 миллионов подростков и молодежи), алкоголя — 80,8% (14 миллионов несовершеннолетних и молодежи), табакокурения 49,5% (12,3 миллионов). Это связано, прежде всего, с несколькими психологическими, социальными и экономическими причинами, такими как:

- наблюдается ослабление и дисфункции социальных институтов в обществе;
- оказывает влияние изменение системы ценностей, бездуховность и низкий уровень культуры молодежи;
- наблюдается рост числа молодежи и подростков с психической неустойчивостью личности;
- происходит быстрое увеличение и появление числа новых наркотических средств, расширение их ассортимента;
- недостаточный уровень профилактической работы как в правоохранительных учреждениях, так в общеобразовательных учреждениях и др.

Наряду с этим, необходимо отметить, что проблема обострения наркотической ситуации в нашей стране требует обращения внимания к вопросу о необходимости изменений в плане организации профилактики злоупотребления психоактивными веществами подростками в условиях образовательной среды.

На современном этапе в профилактической работе в основном используются такие методы работы по профилактике злоупотребления психоактивных веществ, которые основаны на «запугивании» детей и подростков. Результаты последних исследований в данной области доказывают, что результативность такой профилактической работы мала и нужны совершенно новые подходы в профилактической работе специалистов общеобразовательных учреждений. Поэтому, изучению данного вопроса было посвящено наше проведенное экспериментальное исследование.

Перед нами стояла задача рассмотреть вопрос об организации позитивной профилактики употребления психоактивных веществ подростками в условиях общеобразовательных учреждений. Для её решения нами была проанализирована психолого-педагогическая литература, в которой рассматривается данный вопрос.

Изучению данного вопроса посвящены многие научно-исследовательские работы ученых. Нельзя не оставить без внимания и тот факт, что данной проблемой занимаются исследователи из самых разных областей науки и практики: медиков, психиатров, психологов, педагогов. Во многих современных публикациях и научных статьях освещается не только вопрос важности проведения профилактической работы с молодежью и подростками, но и вопрос использования в данной работе новых эффективных стратегий работы.

Научным основанием в вопросе профилактики наркомании в России послужили работы А.С. Вирениуса,

И.И. Горбунова-Посадова, П.Ф. Лесгафта и др. В работах таких ученых, как Ю.П. Азарова, Н.М. Амосова, В.С. Битенский, Б.С. Братусь, А.М. Буянова, Н.В. Вострокнутова, Н.А. Гринченко, М.Г. Данильченко, А.В. Карпова, Д.В. Колесова и др., рассматривается вопрос профилактики употребления психоактивных веществ старшими подростками.

Как показывает краткий анализ проведенных исследований в области психолого-педагогической профилактики употребления ПАВ, сделано немало, однако, в условиях общеобразовательных учреждений специалисты нуждаются в специализированных профилактических программах работы с подростками.

Таким образом, мы отмечаем, что к настоящему времени сложилось **противоречие** между необходимостью психолого-педагогической профилактики употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы и недостаточной разработанностью соответствующих технологий в практической деятельности педагога-психолога.

На основе выдвинутого нами противоречия была сформулирована **проблема исследования**: каковы возможности психолого-педагогической профилактики употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы.

Решение сформулированной проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом исследования является профессиональная деятельность педагога-психолога.

Нами в работе был определен **предмет исследования**: психолого-педагогическая профилактика употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы.

Проблема, цель и предмет исследования позволяют выдвинуть следующую **гипотезу**: психолого-педагогическая профилактика употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы становится достаточно эффективной, если разработана и реализована программа, направленная на формирование мотивации подростков к здоровому образу жизни и уверенного поведения в проблемной ситуации, развитие навыка позитивного отношения к себе, тренировку навыков самопомощи в преодолении стресса.

Сформулированные проблема, объект, предмет и гипотеза исследования обусловило решение следующих **задач**:

Для решения первой задачи нами в исследовании была раскрыта сущность проблемы употребления ПАВ подростками в психолого-педагогической литературе. Проанализировав различные подходы авторов к данной проблеме, нами было взято за основу в нашей работе определение понятия психоактивные вещества. Психоактивные вещества (ПАВ) — это любые вещества, которые при введении в организм человека оказывают влияние на психические процессы: восприятие, настроение, внимание, способность к познанию, поведение и т.д. Некоторые из психоактивных веществ отнесены к наркоти-

ческим (морфин, героин, амфетамин и др.), другие не отнесены (алкоголь, никотин, кофеин и т.д.). Психическая зависимость основана на желании продолжать принимать препарат, включенный в обмен веществ, чтобы получить удовольствие или облегчить напряжение и избежать дискомфорта) [3, с 13].

Исследованию проблемы влияние ПАВ на развитие детей подросткового возраста посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: А.Е. Личко, Ц.П. Короленько, Б.Г. Херсонский, Н.С. Курек, В. Файн, Г. Штилер, А. Эйчхорн и др.

В исследованиях таких авторов как Н.И. Григорьев, А.М. Коровин, В.Ю. Завьялов, И.Г. Ураков, М.С. Попова, О.Л. Романова, Т.И. Петракова, У. Брем, Р. Мос и других, рассмотрен вопрос о механизме формирования различных видов зависимости у подростков (алкогольная, наркотическая). Многие исследователи считают, что данные виды зависимости у молодого поколения являются параметром неблагоприятия микросоциальной среды.

Вторая задача нашего исследования заключалась в том, чтобы определить причины употребления психоактивных веществ подростками и выявить основные эффективные стратегии психолого-педагогической профилактики употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы.

К причинам и факторам, *способствующим* употреблению старшими подростками психоактивных веществ, мы отнесли:

— *социально-педагогические*: (асоциальный тип семьи, академическая неуспеваемость, несформированность личных жизненных планов, отсутствие устойчивого интереса к здоровому образу жизни);

— *психологические*: (психологический инфантилизм, негативизм, поиск ситуации риска, высокий уровень личностной тревожности, недооценка последствий злоупотребления психоактивными веществами, отсутствие успеха в социально-значимой деятельности);

— *медико-биологические*: (низкий уровень стрессоустойчивости личности и адаптивных возможностей организма индивида; задержка и отклонение в половом созревании; неврозы, гиперактивность и разнообразные невротические нарушения, наследственная предрасположенность к употреблению психоактивных веществ) [4].

Изучив причины и факторы, способствующих употреблению подростками психоактивных веществ, мы перешли к рассмотрению вопроса об организации психолого-педагогической профилактики употребления ПАВ подростками в условиях общеобразовательной школы. За основу в исследовании мы опирались на новые стратегии работы по оказанию позитивной профилактики употребления психоактивных веществ. В связи с этим, мы использовали в работе понятие позитивной профилактики, под которой понимается «...та форма работы, которая позволяет через развитие личности формировать установки на здоровый образ жизни, не «запугивая» детей и подростков» [2].

Смысл позитивной профилактики заключается в том, чтобы у подростков, склонных к алкогольной и наркотической зависимости, развивать личностные качества, социальные навыки, проводить их обучение с целью овладения новыми адекватными формами поведения, а также формировать у них стрессоустойчивость в различных возникающих ситуациях и способность самостоятельно выстраивать свой жизненный путь. В соответствии с Концепцией профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде, именно эта стратегия профилактической деятельности является приоритетной.

В зависимости от тактики профилактической работы мы предлагаем использовать в работе специалистов следующие подходы:

1. Информационный подход.
2. Подход, основанный на аффективном (эмоциональном) обучении.
3. Подход, основанный на формировании жизненных навыков.
4. Подход, основанный на учете роли социальных факторов.
5. Подход, основанный на альтернативной наркотикам деятельности.
6. Подход, основанный на укреплении здоровья.

Проанализировав данные подходы, мы пришли к выводу, что в работе специалистов очень важно использовать подход, направленный на формирование здорового образа жизни среди подростков и молодежи и изученную стратегию позитивной профилактики. Кроме того, мы определили, что наиболее результативным путем профилактики употребления психоактивных веществ в работе педагога-психолога является сочетание психолого-педагогических и здоровьесберегающих методов и средств [1].

Для реализации третьей задачи исследования мы подобрали диагностические методики, по которым изучили склонность подростков к употреблению ПАВ в условиях общеобразовательной школы. Нами был проведен опрос 30 учащихся 15–16 лет в одной из школ г. Арзамаса. В исследовании были использованы:

1. Методика «Может ли...», целью которой было исследование оценочного компонента установки учащихся по отношению к употреблению ПАВ (алкоголя, табака, наркотиков); формирование и развитие навыков безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском приобщения к ПАВ.

По результатам анкетирования, 71% учащихся контрольной группы и 68% учащихся экспериментальной группы были убеждены в невозможности нормального существования потребителя психоактивных веществ. 29% учащихся и 32% соответственно, дали сомнительные ответы «не знаю». По результатам методики можно сделать вывод, что хотя в экспериментальной группе большинство учащихся знают про невозможности нормального существования потребителя психоактивных веществ, но все же остается 29% учащихся, которые не знают про данную

проблему, следовательно, они нуждаются в проведение программы по профилактике.

2. Методика Цветовой тест отношение (ЦТО) Эткинда проводился нами с целью изучения оценочного компонента установки по отношению к употреблению ПАВ; изучение системы отношений ребенка к себе и другим значимым людям в семье и школе. Нами было проведено индивидуальное исследование совместно с каждым подростком, который составлял список значимых людей из непосредственного окружения ребенка.

Согласно результатам теста высокую степень принятия к таким понятиям, как «Алкоголик» и «Наркотики» соответственно проявили 5% учащихся контрольной группы и 7% учащихся экспериментальной группы; и 14% контрольной группы и 13% учащихся экспериментальной группы соответственно, а также 48% учащихся контрольной группы и 51% учащихся экспериментальной группы воспринимают понятие «Мой друг курит». Таким образом, можно констатировать, что с одной стороны, с понятием «Алкоголик» большинство подростков себя не соотносят, с другой стороны понятие «Наркотики» для них значимее и авторитетнее. И третье, понятие «Мой друг курит» осознается ими как выражение личности и свободой воли.

3. Опросник «Группы риска аддиктивности» (ГРА) (Б.И. Хасан, А. Тюменева) был проведен с целью определения динамики степени (актуальности) риска, появления зависимого поведения в условиях системы образования. Опросник представляет собой ряд биполярных утверждений, которые разнесены по трем диагностическим шкалам. 1. Шкала «поведение в ситуации риска» 2. Шкала «интерес к наркотикам» 3. Шкала «социальные установки».

По результатам опросника, и в контрольной и экспериментальной группах, были выявлены учащиеся, которых можно отнести в группу «нерискующих» по каждой из вышеперечисленных шкал. Вызывает интерес данные, которые подтверждают, что «интерес к наркотикам» в данной группе проявляют из любопытства 13% и 14% соответственно. К первой группе риска «потенциально готовые к пробе» в контрольной группе «интерес к Наркотикам» проявили 21% учащихся и 19% учащихся соответственно. Во вторую группу риска «совершившие пробу» «интерес к Наркотикам» в контрольной группе проявили 3% учащихся и 2% учащихся в экспериментальной группе. И, в контрольной и в экспериментальной группах, были выявлены учащиеся, которые были выделены в третью группу риска «аддиктивное поведение», куда относятся 4% учащихся контрольной группы и 2% учащихся экспериментальной группы.

Полученные результаты исследования показали, что значительной части подростков требуется психолого-педагогическая помощь в профилактике употребления ПАВ, в информированности по ПАВ, по снятию уровня тревожности, повышению уровня мотивации достижения успеха. Таким образом, проведенное нами диагностиче-

ское исследование, подвело нас к выводу, что с подростками необходимо проводить систематическую работу по пропаганде здорового образа жизни, профилактике употребления психоактивных веществ среди молодежи и пагубного влияния вредных привычек на их здоровье.

Для решения четвертой задачи нами на основании результатов первичной диагностики была разработана профилактическая программа, включающая 10 занятий, состоящих из 4–5 упражнений, которая будет реализована в следующем году. Занятия будут проводиться три раза в неделю по 50–60 минут. Все профилактические мероприятия данной программы в связи с этим опираются на:

- формирование у подростков представлений о здоровом образе жизни;
- формирование у подростков умений и навыков активной психологической защиты от вовлечения в асоциальную деятельность;

Литература:

1. Письмо Минобрнауки, МВД России и ФСКН России от 21 сентября 2005 г. № ВФ-1376/06 «Об организации работы по предупреждению и пресечению правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, в образовательных учреждениях».
2. Приказ Министерства образования РФ от 28 февраля 2000 г. № 619 «О концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде».
3. Руководство по профилактике злоупотребления ПАВ несовершеннолетними и молодежью [Текст]/Под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Л. С. Шпилени. — СПб., 2003—167 с.
4. Свади, Х. Злоупотребление психоактивными веществами среди подростков./2000. Цит. по <http://www.psyobor.org/1998/12/5-1.php>.

— формирование мотивов отказа от «пробы» и приема психоактивных веществ;

— системную подготовку педагогов к работе с подростками по формированию устойчивого развития личности к асоциальным проявлениям в обществе.

Подводя итог проведенного исследования, необходимо отметить, что полученные результаты диагностического исследования свидетельствуют о том, что необходима целенаправленная системная работа с подростками, которая будет осуществляться педагогами-психологами образовательных учреждений с использованием современных тактик эффективного воздействия. Поэтому, разработанная нами программа психолого-педагогической помощи подросткам, на наш взгляд, даст позитивную динамику в личностной сфере подростков, в частности снижения количества подростков, употребляющих ПАВ.

Изучение культурно-исторических условий развития творческих способностей у российских и вьетнамских студентов

Динь Нгок Тханг, аспирант
Астраханский государственный университет

Статья посвящена изучению культурно-исторических условий влияния на развитие творческих способностей у российских и вьетнамских студентов.

Ключевые слова: культурно-исторические условия, творчество, студент

Актуальность исследования определяется тем что особенностями творческих способностей — одна из центральных проблем психологии творчества. Большинство исследований творчества проводят на определенных объектах (в одном возрасте, в одной стране, в определенной культуре). Это вызывает разночтение, и даже противоречивость результатов исследований разных авторов. Поэтому в настоящее время при исследовании творчества требуется расширение пространства и исследуемых объектов. В результате того формируются разнообразные тенденции исследования творчества: исследование этапов формирования, изменения и развития творчества; исследование

основных компонентов целостной структуры творчества; исследование факторов, влияющих на формирование, изменение и развитие творчества.

Россия — один из крупных центров культуры в мире и является мостом между культурами Запада и Востока. В XVII–XVIII вв. Пётр первый понимал важную роль культуры и он пытался приобрести прогрессивные ценности из других культур, особенно достижения культуры Запада в системе знаний и искусств и т. д. Это важная база для формирования и развития человеческого понимания в целом, в том числе творчества.

Система высшего образования появилась в России рано, в XVIII веке. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова основан в 1755, называемый базой формирования и развития других больших университетов и институтов в России. Позже развивались научно — исследовательские технические центры. Россия считается важным и крупным научно — исследовательским техническим центром в мире с многими крупными университетами и институтами и высоким качеством системы образования. В системе высшего образования в России, студенты — независимые лица, они могут свободно высказывать свои мысли; обсуждать и отстаивать свои мнения. С 1991 года с изменением политической системы (основана Федеративная республика) эта мысль еще сильнее развивается. Это является важным фактором для стимулирования развития творческой способности студента.

Большинство российских студентов родились в городах, где они рано контактировали с научно-техническими и технологическими вещами, новыми мировыми знаниями, обменами между культурами через средства массовой информации, развлекательные услуги и новые направления в искусстве... Эти факторы являются важными для формирования и создания новых идей в творческом процессе студента. В исследовании факторов динамики интеллекта и креативности М. В. Богомоловой предлагается выделение в социальной среде двух ее аспектов: предметно-информационного аспекта и аспекта межличностного взаимодействия. В ее работах экспериментально доказано, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет аспект межличностного взаимодействия, а также подтверждается вывод о более высокой роли отца в формировании креативности и интеллекта по сравнению с влиянием матери на этот процесс. Обнаружено, что обогащение образовательной среды, активное участие учащихся в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу и формирующей опыт социального взаимодействия, в большей степени влияют на показатели развития креативности [1]

В социальных отношениях российской культуры, детей всегда уважают, стимулируют выражать идеи, мнения и спорить с взрослыми. В результате они формируют активную, позитивную и самостоятельную форму поведения в раннем возрасте. Эти вопросы отражены в содержании сказок и мультфильмов и т. д. Это является важной основой и влияет на процесс формирования и развития знаний ребенка, а потом когда дети становятся студентами, эти факторы играют важную роль в их творческом процессе. Т. Эмэ-байл вводит понятия «внутренняя мотивация» (мотивация, идущая от субъекта) и «внешняя мотивация» и экспериментально доказывает, что «внутренняя мотивация» является необходимым условием протекания креативных процессов и фактором, определяющим их уровень. В свою очередь, «внешняя мотивация» может быть в некоторых случаях расценена как деструк-

тивный фактор. Эти выводы применимы только к эвристическим заданиям, в которых заявляемая проблема не имеет прямого пути к решению [4].

Наука в России имеет большой опыт в исследовании творчества; российские учёные исследовали вопрос творчества вместе с другими зарубежными учеными. Многие российские учёные являются известными в области исследования творчества, такие как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Лук, В. В. Давыдов, И. С. Якиманская, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, Е. П. Ильин, Е. Е. Туник и др. Имеется большой опыт применения теоретических и прикладных исследований творчества в системе российского образования, созданы образовательные программы для развития творческой способности школьников разных возрастов. Эти образовательные программы позволяли унаследовать и развивать творческие способности у школьников разных возрастов. Развитие творческой способности человека в целом, и в том числе студентов, является стратегической задачей системы российского образования в прошлом, настоящем и будущем. Это является ключом повышения творческого уровня российского студента.

По образовательным факторам в России имеют более благоприятные условия, чем во Вьетнаме, такие как: самостоятельность, независимость, степень свободы в учебе, уважение в учебе, хорошая материально-инструментальная база, современная наука, техника и технология и другие. В России же наоборот, условия для образования студентов являются более благоприятными: учебные кабинеты с современными, комфортными учебными оборудованием; большие лаборатории и специализированные учебные кабинеты с современными техническими системами; большие библиотеки с большими ресурсами. Количество студентов в каждой группе часто бывает небольшое (5–15 студентов), это легко для проведения новых активных методов обучения. У них есть время работать вместе, они могут свободно обсудить с преподавателями и другими студентами все интересующие их вопросы, они свободны и могут уверенно высказывать всем свои идеи и мнения в ходе учебы. Лук А. Н говорил, что традиционная система образования озабочена тем, чтобы дать учащимся некоторую сумму знаний. Но сейчас недостаточно заучить наизусть какой-то объем материала. Главной целью обучения должно быть приобретение обобщающей стратегии, нужно учить учиться» [2, с. 49]. Одним из условий развития творческих способностей у учащихся в школе выступает личность самого педагога. На это указывал А. Н. Лук, говоря о том, что «если учитель обладает высшими творческими возможностями, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов. Если же преподаватель сам находится внизу шкалы «творческие способности», успехи менее способных учащихся оказываются более высокими. В этом случае ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей» [2, с. 50].

Вьетнам находится в Юго-Восточной Азии с сельскохозяйственной культурой. Культура Вьетнама зависит

от конфуцианства более 1000 лет. Феодалные династии во Вьетнаме управляли страной самодержавно, в отрыве от других государственных культур. В начале XX века (1858–1945) Вьетнам получил доступ к Западной культуре во время колонизации Вьетнама французами. Вьетнам был французской колонией поэтому процесс доступа к Западным культурным ценностям был ограничен. Последующие 20 лет, во Вьетнаме была война с американцами. После 1975 г., Северный и Южный Вьетнам был объединен, но под управлением коммунистов процесс культурного обмена ограничивался только некоторыми странами, находящимися на стороне социализма. В последние 15 лет Вьетнам постепенно открыл процесс культурного обмена с США и другими странами запада. Эта особенность истории Вьетнама сильно влияет на процесс культурного обмена вьетнамского народа и в свою очередь, культура Вьетнама сама влияет на творческую способность человека в целом, особенно студентов в частности. В целом, во Вьетнаме культура имеет меньшее влияние чем в России.

Система образования во Вьетнаме появилась поздно: колледж изобразительных искусств Индокитая основан в 1924 французами — первый университет во Вьетнаме. После ухода французских колонистов из Вьетнама (в 1954 г.), во Вьетнаме были основаны другие университеты. В настоящее время, во Вьетнаме создана система образования с различными специальностями, но в связи с историческими и экономическими условиями (Вьетнам — одна из бедных стран в мире) процесс научно-технического и технологического развития проходил медленно. Следствием чего является не высокое качество высшего образования во Вьетнаме. Средств и оборудования для образования не хватает и они являются устаревшими. Студенты учатся пассивно, не активно представляют и поддерживают свои идеи и мнения по различным учебным вопросам. В среде образования не хватает свободы и демократии. Академическая свобода считается новой концепцией во Вьетнаме. Государство Вьетнама сильно контролирует программы обучения в системе образования. Эти условия пассивно влияют на процесс формирования, развития и творческой деятельности студента.

Во Вьетнаме условия для образования, исследования студентов являются ограниченными: мало учебных кабинетов с современными, комфортными учебными оборудованием; мало лабораторий и специализированных учебных кабинетов; оборудования для учебы и исследования оказываются устаревшими; бывают маленькие библиотеки с небольшими ресурсами. Кроме этого, количество студентов в каждой группе часто бывает большое

(30–50 студентов), это сложно для преподавания с новыми современными методами обучения. Студенты часто пассивно слушают лекции с большими количествами теории, они редко обсуждают и работают в группе, редко участвуют в фактических специальных деятельности. Таким образом, им часто не хватает уверенности, редко задают вопросы в ходе учебы. Мало студентов сами представляют свои мнения и идея в ходе учебы.

Большинство вьетнамских студентов родились в деревнях (сельской местности), где они знакомились с несовременными сельскими хозяйствами. Они получают информацию о окружающем мире через телевизоры. После поступления в университет, они начинают осваивать современные технологии, так называемые продукты научно-технического прогресса и технологии, которые начинают влиять на их деятельность. Поэтому на процесс творчества студентов (в начале обучение в университете) основное влияние имеет сельскохозяйственная культура. Другими словами, у вьетнамских студентов не хватает материальной базы для обеспечения процесса развития творчества.

В социальных отношениях культуры Вьетнама, дети не находятся в независимом положении. В следствии влияния конфуцианства, детям надо слушать взрослых, надо уважать и делать то что указали родители. Дети не имеют право спорить с взрослыми. В противном случае, дети оцениваются как «плохие». Содержания сказок и мультфильмов направлены на формирование у детей послушания взрослым, и осуждение «плохих детей». Эти условия сильно влияют на процесс развития студентов и ограничивают их творческих способностей. В.А. Левин подчёркивал, что за формой творчества, за его результатами всегда должно стоять нравственно-духовное содержание, что результаты творчества должны отражать отношение ребенка к миру, представления его о себе, о мире, о людях окружающих его и т. д., а не служить безликим памятником умения владеть технологиями [3, с. 15].

Во Вьетнаме к вопросу исследования творчества ученые приступили только в последние 15 лет. Результаты этих исследований еще считаются незначительными: теоретические аспекты изучены в небольшом масштабе, не охвачены экспериментальными исследованиями и не применяются на практике. Поэтому задача развития творческой деятельности студентов является острым вопросом.

Таким образом, культурно-исторические условия в России плодотворные чем культурно-исторические условия в Вьетнаме. Различия культурно-исторических условий является одним из основных главных причин, который создает различия творческих способностей между российскими и вьетнамскими студентами.

Литература:

1. Аверина, И. С. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». И. С. Аверина, Е. И. Щелбанова. М., 1996.
2. Белинская, Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001.

3. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность. М., 1990.
4. Богоявленская, Д. Б. Психология творчества — Психологический журнал, № 5, 1995.

Взаимодействие родителей со старшеклассниками в период выбора профессии

Карушева Алена Вячеславовна, студент;

Урутина Татьяна Михайловна, студент;

Агеева Людмила Геннадьевна, кандидат психологических наук

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Статья посвящена изучению взаимодействия родителей со старшеклассниками в период профессионального самоопределения, также в ней представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: родители, профориентация, старшеклассники, выбор профессии.

Проблема предпринятого исследования обусловлена спецификой развития системы современного школьного образования и состоянием рынка труда. Проблема подготовки квалифицированных кадров всегда находилась в центре внимания психолого-педагогических исследований, однако, в условиях перехода к новым стандартам образования была поставлена задача, обеспечить оптимальный уровень подготовленности выпускников школ к выбору профессиональной деятельности уже в среднем звене школы при выборе профиля обучения. Постоянное изменение рынка труда не позволяет отследить всю динамику в мире профессий и учесть ее при подготовке образовательных программ.

В связи с этим старшеклассники чаще всего решают вопрос выбора профессии самостоятельно. Основную помощь в данном случае оказывает ближайшее окружение старшеклассника — его родители. Однако в этом случае нередко нельзя избежать проблем во взаимодействии старшеклассников и их родителей. Установка родителей на доминирование в отношениях с детьми приводит к конфликтам и ошибкам при выборе профессии.

Теоретической основой предпринятого исследования стали труды ведущих отечественных психологов: проблема выбора профессии представлена в трудах Е. А. Климова, И. С. Кона, А. В. Мудрика, Н. С. Пряжниковой и др.; особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте изучались Л. И. Божович, А. Е. Голомштоком, Г. В. Резапкиной и др.; работа педагога-психолога по вопросам профориентации изучалась Н. П. Зазнобиным, Е. Н., Прошицкой, М. Х. Титма и др.

Оптимальный стиль взаимодействия родителей и старшеклассников приобретает особое значение в период выбора профессии. Причина этого в том, профессиональный выбор в старших классах осуществляется не только как собственное решение молодого человека, он еще не готов в полной мере осознать все стороны своей будущей жизни и нуждается в поддержке со стороны взрослых, прежде всего родителей.

Помогая подростку выбрать профессию, родители не только обсуждают с ним преимущества и недостатки отдельных профессий и возможности получения образования по этим профессиям. Родители при этом неизбежно становятся как бы психологами, так как необходимо раскрыть потребности, мотивы, способности старшеклассника, оценить соотношение между ними.

По мнению Т. В. Кудрявцева и А. И. Сухаревой складывание профессиональных намерений молодого человека на первой стадии профессионального становления личности происходит под влиянием множества факторов, каждый из которых в какой-то определенный момент может оказаться решающим. Условно авторы делят эти факторы на две категории: факторы, воздействующие непосредственно, и факторы, действующие опосредованно [4].

К факторам первой категории авторы относят внешние побуждения: требования родителей, взрослых родственников, школьной администрации, отбор профессионального обучения по определенным показателям и отказ по противопоказаниям. Эти побуждения имеют определяющее значение лишь в подростковом и отчасти в раннем юношеском возрасте. Наибольшее значение для выбора профессии имеет мнение родителей. Причем отношение родителей к труду вообще, их высказывания о различных профессиях, рассказы о собственной работе, а вернее, проявляющееся в них отношение к работе с раннего детства накапливается в сознании и подсознании детей и влияет на определение своего будущего уже выросшими сыновьями и дочерьми.

К факторам второй категории относятся интерес к тем или иным областям знаний, жизненные идеалы и образы, традиции семьи, влияние товарищей, взрослых, социальный престиж профессии и другие. Значимость этих факторов повышается с возрастом, когда молодой человек уже заканчивает среднюю школу и встает перед необходимостью выбора своего дальнейшего пути.

Для подробного изучения проблемы взаимодействия родителей со старшеклассниками и их влияния на выбор

будущей профессии учащихся было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 14 г. Арзамаса Нижегородской области. В исследовании принимали участие 20 испытуемых 10 класса, в возрасте 15–16 лет, женского и мужского пола (9 юношей, 11 девушек). Данные учащиеся обучаются в классе возрастной нормы по традиционной программе. В обследуемой группе 5 учащихся воспитываются в семьях, где оба родителя имеют высшее образование и 6 учащихся воспитываются в семьях, где один из родителей имеет высшее образование. В 9-ти семьях родители имеют среднее профессиональное образование.

В целом классные руководители и педагоги-предметники характеризуют учеников положительно. Учащиеся успешны в учебе (10 учащихся обучаются на «4» и «5»), активно участвуют в жизни школы — в соревнованиях, общешкольных мероприятиях и т. д.

Диагностика сформированности профессионального самоопределения включала в себя следующие методики: методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овча-

ровой [2]; дифференциально-диагностический опросник «Я предпочту» Е.А. Климова [1]. Психодиагностика мотивов выбора профессии позволила получить следующие результаты (см. Таблицу 1 и Рис. 1).

Проанализировав результаты исследования, можно отметить, что в семьях, где оба родителя имеют высшее образование, 60% учащихся исследуемой группы руководствуются внешними отрицательными мотивами при выборе профессии. К этим мотивам относятся: престиж, позиция родителей, мнения друзей и др. Выбор данных мотивов показывает, что старшеклассники не выработали собственной позиции по отношению к выбору профессии, они ориентируются на внешние обстоятельства, которые либо не имеют отношения к самой профессии, либо являются ее второстепенными характеристиками.

40% учащихся этой исследуемой группы при выборе будущей профессии опираются на внешние положительные мотивы: близость к любимому предмету из школьной программы, высокая заработная плата, переезд в другой город. Это говорит о том, что учащиеся имеют активную позицию в отношении к выбираемой про-

Таблица 1. Результаты изучения мотивов выбора профессии старшеклассниками в зависимости от уровня образования их родителей (в %)

Уровень образования родителей	Мотивы выбора			
	Внутренние индивидуальные	Внутренние социальные	Внешние положительные	Внешние отрицательные
Оба родителя с высшим образованием	0	0	40	60
Один из родителей с высшим образованием	0	50	50	0
Средне специальное	56	22	22	0
Общий результат	19%	24%	37%	20%

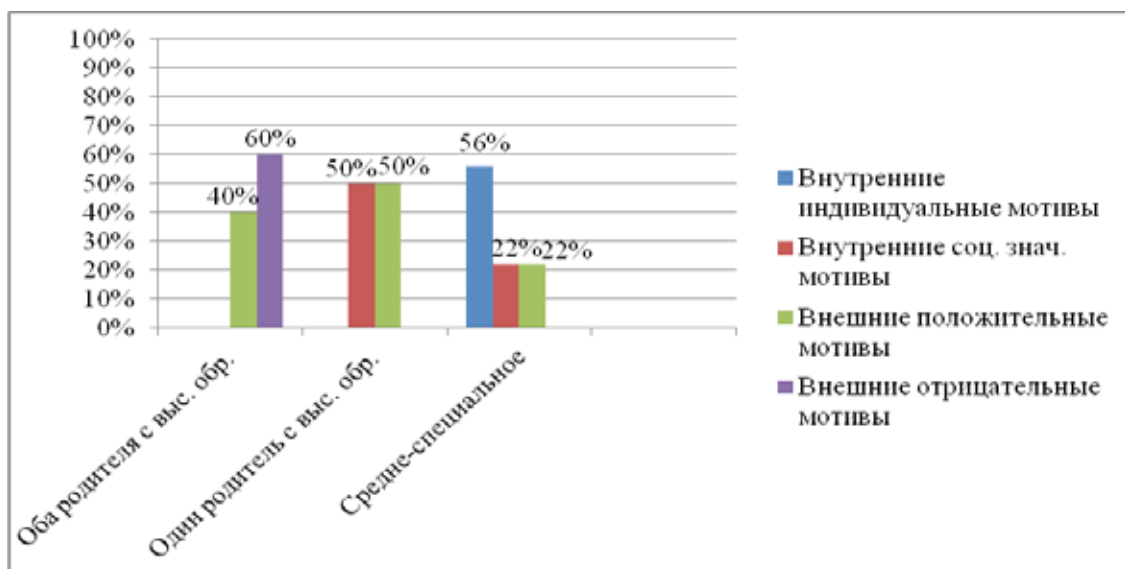


Рис. 1. Сравнительные результаты изучения мотивов выбора профессии старшеклассниками в зависимости от уровня образования их родителей (в %)

фессии, но поверхностное знание о той области, в которой они будут работать.

В семьях, где только один из родителей имеет высшее образование, мы выявили, что 50% учащихся при выборе профессии руководствуются внутренними социально-значимыми мотивами. Среди таких мотивов возможность увеличить профессиональное мастерство, высокое чувство ответственности, возможность приносить другим людям пользу и пр. Выбор названных мотивов говорит о том, что старшеклассники осознают общественную значимость трудовой деятельности.

Следующие 50% учащихся из этой же исследуемой группы при выборе будущей профессии опираются на внешние положительные мотивы, то есть учащиеся имеют активную позицию в отношении к выбираемой профессии, но имеют поверхностное знание о той области, в которой они будут работать.

В семьях, где оба родителя имеют среднее образование, мы выявили, что 56% учащихся при выборе профессии руководствуются внутренними индивидуально-значимыми мотивами. Они осуществили профессиональный выбор, опираясь на такие мотивы, как помощь физическому и умственному развитию, соответствие имеющимся способностям, возможность общаться с различными людьми и пр. Подобный выбор демонстрирует, что данные учащиеся ориентируются на результат труда. Они стараются дать объективную оценку своим возможностям и сравнить их с требованиями, которые предъявляет выбранная профессия.

Следующие 22% учащихся из исследуемой группы при выборе будущей профессии опираются на внутренние социально-значимые мотивы. Выбор названных мотивов говорит о том, что старшеклассники осознают общественную значимость, которую несет трудовая деятельность.

Следующие 22% учащихся из исследуемой группы при выборе будущей профессии опираются на внешне положительные мотивы. Это говорит о том, что учащиеся имеют активную позицию в отношении к выбираемой профессии, но поверхностное знание о той области, в которой они будут работать.

Обобщая результаты диагностики, можно утверждать, что 20% испытуемых руководствуются внешними мотивами и соответственно не подготовлены к выбору профессии. Большая часть испытуемых старшеклассников (43%) осознают индивидуальную и социальную значимость выбранной профессии. Они обладают определенными сведениями, характеризующими сущность профессии и ее отличительные признаки. Хотя выбор мотивов свидетельствует об активной позиции в профессиональном самоопределении, необходимо, чтобы выбранная профессия соответствовала способностям и склонностям выбирающего, поэтому в данном случае старшеклассникам необходима профессиональная психолого-педагогическая помощь для прояснения собственной жизненной перспективы и восполнения знаний о содержании современных

профессий. Остальные испытуемые (37%) старшеклассники оказались слабо подготовленными к выбору профессии. Об этом свидетельствуют низкая информированность о сущности выбранной специальности и пассивная позиция в выборе, которая проявляется во влиянии родителей. Поскольку профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, такая мотивация при выборе профессии представляет серьезную психолого-педагогическую проблему. В перспективе это может приводить к серьезным внутриличностным конфликтам из-за несоответствия трудовой деятельности характеру, способностям и склонностям старшеклассника.

Психодиагностика профессиональной направленности на основе анализа предпочтений человеком различных по характеру видов деятельности позволила получить следующие результаты (см. Таблицу 2 и Рис. 2).

Проанализировав результаты исследования, можно отметить, что в семьях, где оба родителя имеют высшее образование, 50% испытуемых ориентированы на профессии типа «человек-знаковая система». Для них подходят любые профессии, которые, так или иначе, связаны с буквами и цифрами, включая музыку. Представители данного типа имеют системность в работе, аккуратность, скрупулезность. И 37,5% учащихся ориентированы на тип «человек-техника». Они отличаются добросовестностью, аккуратностью, деловитостью, отличным чувством ответственности, эмоциональной сдержанностью, а также способностью работать самостоятельно. 12,5% учащихся выбрали тип «человек-человек». Такой тип хорошо вступает во взаимодействие с другими людьми, имеют развитую сферу общения и сбалансированную социальную направленность.

В семьях, где один родитель имеет высшее образование, 50% испытуемых ориентированы на тип «человек-природа». Таким учащимся подходят все профессии, которые так или иначе связаны с лесным хозяйством, растениями и животными. 50% учащихся имеют тип «человек-художественный образ». Для представителей этой сферы лучше всего подходят все специальности, относящиеся к творчеству. Характерными чертами таких людей выступают художественный такт, хорошо развитое чувство эстетики, нестандартное мышление.

В семьях, где родители имеют среднее образование, 67% испытуемых ориентированы на тип «человек-человек». И 33% учащихся ориентированы на тип «человек-художественный образ». Для представителей этого типа лучше всего подходят все специальности, относящиеся к творчеству. Характерными чертами таких людей выступают художественный такт, хорошо развитое чувство эстетики, нестандартное мышление.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что в исследуемой группе в семьях, где оба родителя имеют высшее образование, 50% испытуемых ориентированы на профессии типа «человек-знаковая система», 37,5% учащихся ориентированы на тип «человек-техника» и 12,5% учащихся выбрали тип «человек-человек».

Таблица 2. Результаты изучения профессиональных предпочтений старшеклассников в зависимости от уровня образования родителей (в %)

Тип профессии	Образование родителей		
	Оба с высшим образованием	Один с высшим образованием	Средне специальное
человек-природа	0	50	0
человек-техника	37,5	0	0
человек-человек	12,5	0	67
человек-знаковая система	50	0	0
человек-художественный образ	0	50	33

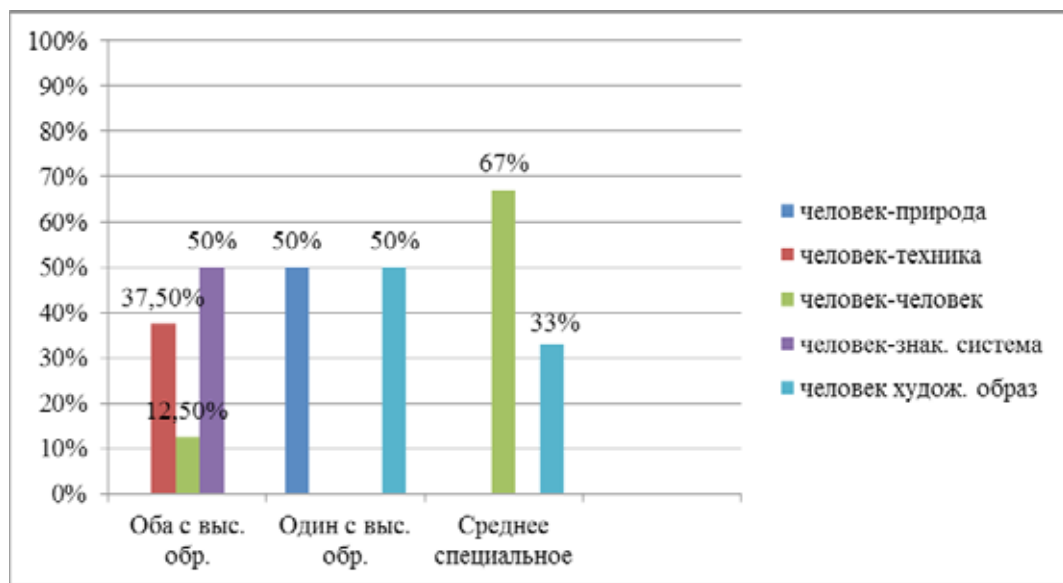


Рис. 2. Сравнительные результаты профессиональных предпочтений старшеклассников (в %)

В семьях, где один родитель имеет высшее образование, 50% испытуемых ориентированы на тип «человек-природа». 50% учащихся имеют тип «человек-художественный образ». В семьях, где родители имеют среднее образование, 67% испытуемых ориентированы на тип «человек-человек». И 33% учащихся ориентированы на тип «человек-художественный образ».

Таким образом, проведенное исследование показало, что влияние родителей на выбор профессии достаточно велико. Так, например, свыше половины испыту-

емых при выборе профессии руководствовались внешними мотивами. Часто профессия выбиралась под влиянием ближайшего окружения. Психодиагностика показала, что старшеклассники предпочитают профессии типа «человек-человек» и «человек-техника», при этом сущность и требования профессий данных типов учащимся не всегда известны. Кроме того, профессии, требующие повышенного внимания, высокой ответственности и творческого подхода, не отвечают складу характера большинства испытуемых.

Литература:

1. Климов, Е. А. Как выбрать профессию — М.: Просвещение, 1990. — 158 с.
2. Кудрявцев, Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. — М.: МЭИ, 1987. — 143 с.
3. Ратанова, Т. А., Шляхта И. Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Педагогика, 1998. — 267 с.

Психологическая грамотность и компетентность современного педагога

Киракосян Катерина Эдвардовна, воспитатель;

Савенко Татьяна Мамедовна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 123 «Тополёк» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Психологическая грамотность представляет собой «язык» психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей, это — «язык» культуры. Решая проблему стандартизации ожидаемого результата образовательной деятельности и разработки диагностического аппарата в понятиях культуры, мы выделили эту характеристику, строящуюся на основе отдельных знаний и умений.

Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т.д.

Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д. Естественно, можно обладать определенной житейской психологической культурой, не владея сложными понятиями и терминами, не зная сложных психологических закономерностей.

Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности способами психологического познания. Причем речь идет не только о знаниях, но и их применении, исполнении норм, правил на уровне ролевого поведения, социальных функций, традиций.

Наше представление в целом согласуется с характеристикой психологической грамотности как минимального необходимого уровня развития психологической культуры, данной Е. А. Климовым. Мы понимаем под грамотностью необходимую минимальную ступень и образованности, и компетентности, и культуры в целом. «Грамотность — важнейшая первооснова культуры, тот исходный рубеж, который необходимо взять на пути к знанию». [4, с. 18] Психологическая грамотность — это ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку. Разумное и обоснованное ее повышение не должно приводить как к негативным последствиям в развитии личности, так и к беспредельному увеличению учебной нагрузки, снабжением невостребованными знаниями в школе.

Приобщение к культуре не обязательно начинается с повышения уровня грамотности. Важно «подвести» учащихся к желанию изучать себя и других людей, осознанию необходимости этого в жизни, осознанию своих возмож-

ностей, своего «исходного» уровня, внутренних противоречий и на этой мотивационной основе повышение грамотности и компетентности будет более эффективным. Многие зарубежные ученые практически не разделяют понятия грамотности и компетентности. Грамотность ими рассматривается как «начальный» уровень компетентности. Вместе с тем культура личности — производное от активности, деятельности человека, и в ее структуре должны найти отражение порождающие ее деятельности. Именно в компетентности наиболее явно выражается процессуально-деятельностный, поведенческий компонент психологической культуры. В компетентности зафиксирован наиболее ценный опыт, приобретенный человеком в жизни, который нашел свое подтверждение, применение на практике, позволяет получить положительные результаты.

В зарубежной литературе понятие компетентности связывается с осведомленностью, знанием и пониманием сущности какой-либо сферы деятельности, жизни, способностью адекватно использовать, применять полученные знания и навыки. В нашей стране психологические исследования по проблеме компетентности начались в 70–80-е годы. Наиболее детально была изучена сущность социально-психологической и интеллектуальной компетентности.

В определении психологической компетентности мы придерживаемся определения компетентности, данного в работе М. А. Холодной: «Компетентность — это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности». [8, с. 64]

Компетентность — составляющая не только профессиональной культуры, она также может быть общей, допрофессиональной. Отличие профессиональной психологической компетентности от общей состоит в круге решаемых задач, проблем, а также в уровне их решения.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение обобщенных психологических знаний с знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный — может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему. В то же время компе-

тентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок.

В психологической компетентности могут быть выделены следующие общие элементы:

- освоение и адекватное использование психологических средств познания и самопознания, общения, игры и др.;

- анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем;

- овладение знаниями, навыками, умениями, необходимыми для решения психологических проблем, задач и их адекватное использование, перенос в конкретные условия;

- выработка эффективных программ поведения, деятельности в различных ситуациях.

В работах психологов рассматриваются отдельные стороны психологической компетентности: компетентность в общении, интеллектуальная компетентность, социально-психологическая компетентность и т.д.

Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном. Он определил ее как умение выйти из любой ситуации, не потеряв внутренней свободы и в то же время, не дав потерять ее партнеру по общению. Таким образом, основным критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных». [7, с. 119]

В последние десятилетия в связи с широкой практикой внедрения программ по развитию компетентности в общении в различных сферах, в том числе в образовании, многими психологами интенсивно разрабатывается эта проблема.

В работах Ю.И. Емельянова, Л.А. Петровской и др. под коммуникативной компетентностью понимается «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. [3, с. 38]

В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса».

Л.Д. Столяренко предлагает аналогичную характеристику: «Коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. [1, с. 109] Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов). Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия».

В словаре Н.И. Конюхова предлагается следующее определение: «Компетентность коммуникативная (социально-психологическая) — ориентированность в раз-

личных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия» [5, с. 67]

М.А. Холодная считает, что «интеллектуальная компетентность — это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях)».

Какой тип организации знаний отличает компетентного человека?

По мнению М.А. Холодной, знания такого рода должны отвечать следующим требованиям:

- разнообразие (множество различных знаний о разном);

- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);

- гибкость (как содержание отдельных элементов, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и в том варианте, когда знание превращается в незнание);

- быстрота актуализации в данный момент и в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);

- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);

- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области факты, положения, определения осознаются как самые важные, решающие для понимания);

- категориальный характер (определяющая роль того типа знаний, которые представлены в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);

- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным, конструктивным знанием (знанием о том, «как»);

- рефлексия, т.е. знание о широте и глубине собственных знаний.

Р. Ульрих и Р. Ульрих используют понятие «социальная компетентность» и называют следующие характеристики социально компетентного человека:

- принимает решения относительно самого себя и стремится к пониманию собственных чувств;

- забывает блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;

- представляет, как следует достигать цели наиболее эффективным способом;

- правильно понимает желания, ожидания и требования других людей, взвешивает и учитывает их права;

- анализирует область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включает эти знания в собственное поведение;

- представляет, как, с учетом конкретных обстоятельств и времени, вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;

— отдает себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других людей.

Таким образом, основное отличие психологической грамотности от компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что грамотный человек знает, понимает, а компетентный — реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем, способен

перейти от слов к делу, от общих рассуждений к обоснованным поступкам. Грамотный человек знает «о психологии», а компетентный реально и эффективно эти знания использует, т. е. знает и реально учитывает психологию людей. Задача развития психологической компетентности — не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в «психологическую практику» жизни.

Литература:

1. Библер, Б. С. К проблеме человека в психологии [Текст]/Б. С. Библер — Вопросы психологии. 1997. М 5. с. 3–19.
2. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы/Под ред. А. В. Петровского // Новое педагогическое мышление. М., 1989. с. 221–237
3. Емельянов, Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]/Ю. И. Емельянов — М., 1995.
4. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст]/Е. А. Климов — М., 1988.
5. Конохов, Н. И. Словарь-справочник практического психолога. [Текст]/Н. И. Конохов — Воронеж, 1996.
6. Лифинцева, Н. И. Факторы и условия формирования профессионально-психологической культуры учителя [Текст]/Н. И. Лифинцева // Сб. науч. статей. — Курск, 2000. — 0,5 П. Л.-с. 91–97.
7. Обозов, Н. И. Психологическая культура отношений [Текст]/Н. И. Обозов-СПб., 1995.
8. Холодная, М. А. Психология самопознания личности [Текст]/М. А. Холодная — М., 1993.

Особенности формирования отношения к труду у наемных работников частных коммерческих предприятий

Ковальская Вероника Анатольевна, аспирант
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

В статье рассмотрены особенности и некоторые факторы формирования отношения к труду у наемных работников частных коммерческих предприятий. Приведены результаты исследования по выявлению структуры и тенденций развития трудовых ценностных ориентаций молодых сотрудников таких предприятий. Обозначена корреляция между успешностью деятельности частного коммерческого предприятия и отношением к труду его сотрудников.

Ключевые слова: отношение к труду наемных работников, частные коммерческие предприятия, трудовые ценностные ориентации.

Становление рыночной экономики в нашей стране обусловило возникновение и активное развитие частных коммерческих предприятий, которые сегодня занимают ведущее место в структуре общественного производства. На таких предприятиях занято более половины трудоустроенного населения страны, главным образом, в качестве наемных работников. В этой связи актуальными выступают вопросы о формировании отношения к труду у наемных работников коммерческих предприятий частного сектора экономики.

Следует отметить, что наемные работники составляют самую крупную по численности социальную группу в развитых странах современного мира, которая в значительной степени определяет облик гражданского обще-

ства и стабильность социальных институтов. По характеру найма можно выделить три основные группы наемных работников [3]:

1) работники, активно выступающие на рынке труда, и рынок представляет спрос на их труд;

2) работники, трудившиеся длительное время на государственных предприятиях в условиях другой системы найма, и которые сегодня мало востребованы на рынке труда;

3) работники, найм которых осуществляется через систему государственного распределения (или назначения).

К первой группе наемных работников относятся работники высокотехнологических предприятий, а также финансовой и торговой сферы. Вторую группу представляют

бывшие работники государственного сектора экономики; она наиболее многочисленна в связи с сокращающимися производствами. Третью группу составляют наемные работники государственных учреждений («бюджетники»).

Специфика наемного труда обуславливается тем, что рабочая сила как товар качественно отличается от других товаров. Социальный феномен наемного труда состоит в многообразии его проявления, в том числе в особенностях трудового поведения наемных работников, их отношения к труду.

Отношение к труду — это и экономическая, и этическая категория, раскрывающая как объективное положение работника (-ов) в производственном процессе, форму их участия в общественном труде, так и их субъективное отношение к своей трудовой деятельности [1].

Отношение сотрудников к труду является одной из определяющих характеристик качества выполняемой ими работы, что в конечном итоге непосредственно определяет успех деятельности предприятия. Изучение отношения работников к труду является актуальной задачей для современного менеджмента, поскольку владение объективной информацией по данному вопросу позволяет адекватно воспринимать изменения и влиять на эффективность управленческой деятельности [1]. При этом важно понимать, каким образом формируется отношение к труду у наемных работников частных предприятий, какие факторы оказывают заметное влияние на этот процесс.

Необходимо отметить, что работа на частных предприятиях требует от сотрудников предприимчивости, высокой интенсивности труда и квалификации, она более мотивирована и увязана с общими результатами труда. Кроме того, на частных предприятиях существуют высокий риск потерять работу в случае неуспеха предприятия [4].

Остановимся на описании социального портрета наемного работника частного предприятия, включающего такие характеристики, как пол, возраст, уровень образования, квалификацию, трудовую мотивацию, отношение к труду.

Исследователи выделяют ряд отличий между наемными работниками частных предприятий от наемных работников государственного сектора [3]:

1) по половозрастному критерию и уровню образования: среди занятых на частных предприятиях преобладают мужчины, молодежь и люди с высшим образованием;

2) по квалификации: в частном секторе меньше занято неквалифицированных работников;

3) по пониманию источника увеличения трудового дохода (как ведущего фактора мотивации трудовой деятельности): рост своих доходов работники частных предприятий связывают, преимущественно, с личными усилиями, с повышением качества работы своих предприятий, а работники государственного сектора — в основном, с индексацией заработной платы.

Таким образом, в частном секторе активно формируется новый тип наемного работника, который в большей степени будет отвечать жестким требованиям рынка.

Следует отметить особенности кадровой политики частных коммерческих предприятий. Коммерческие предприятия имеют возможность отбирать на рынке труда наиболее квалифицированную рабочую силу, поскольку обладают существенным экономическим потенциалом и используют более современные формы отбора и найма персонала. При этом основным ориентиром в деятельности наемного работника частного предприятия определяется обеспечение конкурентоспособности и достижения долгосрочного коммерческого успеха на рынке той или иной продукции (услуги) [4].

На таких предприятиях значительную долю составляют работы, связанные с поиском, с проектированием, требующие от сотрудников творческого подхода, использования современных информационных технологий и инновационных методов трудовой деятельности. К числу новых («рыночных») профессий относятся менеджеры, маркетологи, аналитики рынка, специалисты по рекламе. Работникам новых профессий, в большей мере, чем традиционным специалистам, приходится затрачивать нервно-эмоциональные силы при подготовке и принятии решений, так как они действуют в ситуации постоянного коммерческого риска и острой конкуренции.

Руководство предприятия постепенно формирует объективное представление о ценности своих наемных работников, об их деловых и личностных качествах. Менеджмент современного предприятия предполагает мониторинг отношения к труду различных категорий сотрудников, который проводится в целях повышения качества и производительности труда. На основе полученных данных принимаются соответствующие управленческие решения [5].

Необходимо подчеркнуть, что результаты труда работника взаимосвязаны с его личностно-мотивационной сферой, ключевое место в которой занимают система ценностей и ценностные ориентации (в т. ч. трудовые).

Ценностные ориентации — важнейшие элементы личностно-мотивационной сферы, характеризующие направленность личности. Они выражают ценностное отношение к явлениям жизни, которое означает, что объективные ценности осознаются и переживаются личностью как потребности, мотивирующие настоящее поведение и программирующие будущее. Ценностные ориентации закрепляются жизненным опытом индивида и ограничивают значимое для конкретного человека от незначимого [1].

Ввиду того, что молодежь является более перспективной группой для работодателей (в нашем случае — для частных коммерческих предприятий) на рынке наемного труда по сравнению с людьми среднего возраста, представляется актуальным вопрос о тенденциях развития трудовых ценностных ориентаций молодых людей.

Молодежь определяет потенциал развития общества; эту социальную группу рассматривают как индикатор происходящих перемен. От того, насколько изучен мир ценностей современной молодежи, во многом зависит эф-

фективность разрабатываемых мероприятий в различных сферах жизни, в т. ч. и в сфере труда.

В исследованиях последних лет, посвященных изучению трудовых ценностных ориентаций молодежи, отмечаются устойчивые ценностные доминанты в сознании молодежи, влияющие на социально-трудовую адаптацию: материальное положение, социальное настроение, вторичная занятость, гибкие стратегии поиска работы, профессиональная мобильность. Выявлены основные тенденции развития системы трудовых ценностей молодежи: девальвация общественной значимости труда в сознании молодых людей, перераспределение молодежи из сферы материального производства в сферу обслуживания, ориентация на материальное благополучие, отношение к труду как средству достижения намеченных целей, ориентация на предпринимательскую сферу деятельности [2].

С целью уточнения тенденций и выявления особенностей развития трудовых ценностных ориентаций у молодых сотрудников частных коммерческих предприятий нами было проведено экспресс-исследование. Исследование проводилось среди сотрудников 5 предприятий Санкт-Петербурга; количество респондентов — 45 человек. Результаты опроса показали, что мнение о работе у большинства респондентов оказалось схожим. Так, 55% из числа опрошенных считают, что «заработок — главное, но надо думать и о смысле работы, о ее общественной полезности, о творческом характере и собственной заинтересованности»; около 18% склоняются к тому, что «важен смысл работы, но нельзя забывать и о заработке». Варианты «хороша для меня та работа, где

я могу принести больше пользы» и «хороша работа, которую я люблю, которая дает мне возможность реализовать мои личные интересы и планы» получили одинаковое количество голосов — по 8%. Причем все молодые люди хотели бы работать в коллективе, а не одни, рассчитывая только на себя. Ввиду недостаточного количества респондентов результаты нашего исследования можно интерпретировать только на уровне тенденций.

Важно, что отмеченные нами тенденции в целом согласуются с опубликованными результатами исследований трудовых ценностных ориентаций молодежи: для большей части современной молодежи размер заработной платы является ведущей трудовой ценностью. Это означает, что продавая свою рабочую силу, молодые люди ориентируются, преимущественно, на предлагаемый размер вознаграждения за труд и на перспективы его увеличения на конкретном предприятии. Довольно широкие возможности для реализации данного мотива трудовой деятельности предоставляют частные коммерческие предприятия.

Для успешного функционирования и развития предприятия руководству следует обращать внимание на то, чтобы цели бизнеса совпадали с целями персонала. Успех предприятия определяется качеством труда его сотрудников. При этом важно, что одной из определяющих характеристик качества выполняемой работы является отношение сотрудников к труду. К факторам формирования положительного отношения к труду у наемных работников относится тесное слияние мотивационного компонента работника и корпоративной культуры предприятия. Это в полной мере относится и к частным коммерческим предприятиям.

Литература:

1. Антонов, В. Г. и др. Организационное поведение/Под ред. Г. Р. Латфуллина, О. Н. Громовой. — СПб.: «Питер», 2004. — 360 с.
2. Локова, М. Ю. Структурные трансформации ценностных ориентаций молодежи в модернизирующемся российском социуме: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М., 2007.
3. Сажин, А. В. Формирующие факторы профессионального самосознания наемных работников частного предприятия/Социально-экономические явления и процессы. — № 7 (029). — 2011. — с. 303–305.
4. Патрушев, В. Д., Бессокирная Г. П., Темницкий А. А. Рабочие на частном предприятии: мотивация, оплата труда и удовлетворенность работой/Социологические исследования. — № 4. — 1998. — с. 34–41.
5. Пашкин, С. Б. Психологическая диагностика служебного коллектива и стиля управления руководителя: учебно-методическое пособие/Военно-инженерный институт, СПб., 2011. — 64 с.

Проблема мотивационной готовности курсантов учебных заведениях МВД к профессиональной деятельности

Кучерявенко Игорь Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент;
Шкилев Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент;
Зиборова Елена Игоревна, кандидат социологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

На современном этапе модернизации высшего профессионального образования главной задачей вузов является подготовка компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи. Успешность и качество обучения студентов во многом определяется их направленностью на освоение профессии, основанной на системе мотивов. Именно поэтому в рамках образовательного учреждения важно создать такие условия, которые будут способствовать формированию и развитию активности обучающихся в освоении теоретических аспектов будущей трудовой деятельности и готовности к применению полученных знаний, умений, навыков в практике [1].

Рассматривая профессиональную готовность к профессиональной деятельности курсантов МВД считаем важным учитывать: психологическую готовность к овладению профессии и готовность к выполнению профессиональных функций. Необходимо отметить, что в формировании профессиональной готовности ключевым моментом выступает мотивационная готовность к познанию профессиональной деятельности.

В научной литературе, на сегодняшний день, рассматриваются различные подходы к мотивационной готовности. А. Б. Корзин в качестве показателей мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности рассматривает сформированные внутренние мотивы (стремление к самореализации в деятельности, мотивация к успеху, готовность к риску) и внешние проявление готовности к деятельности (желание работать по выбранной специальности, успешное овладение профессиональными знаниями, стремление овладеть профессией, хорошая успеваемость, активное участие во внеучебной деятельности). С. В. Марихин указывает, что мотивационная сфера профессиональной деятельности, включающая различные виды побуждений (профессиональные намерения и склонности, ценностные ориентации и мотивы профессиональной деятельности, профессиональные притязания и ожидания, профессиональные установки, интересы, готовность к профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом) формируются и в процессе профессионального обучения. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе, все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только её начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой

значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста [3].

В нашей работе, вслед за Е. М. Кочневой и Л. Ю. Пахомовой под мотивационной готовностью к профессиональной деятельности, мы будем понимать интегративное личностное образование, в котором авторы выделяют следующие компоненты: установочный компонент (мотивы профессионального выбора, ценностно-смысловые профессиональные ориентации), когнитивный компонент (знания, умения, навыки, осознание и самооценка которых способствует успешному началу профессиональной деятельности), личностно-волевой компонент (решительность, инициативность), профессионально-идентификационный компонент (показатель профессиональной идентичности и показатели скрытой профессиональной мотивации).

В отечественной психологии работы, посвященные вопросам мотивационной готовности к профессиональной деятельности (В. Г. Асеева, И. А. Васильева, В. К. Вилюнас., Б. И. Додонов, А. Б. Корзин, Е. М. Кочнева, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. Ю. Пахомова, В. С. Хорешман и др.) свидетельствует о том, что мотивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности отводится роль системообразующего элемента.

Актуальность проблемы мотивационной готовности на современном этапе обусловлена в том числе и внедрением компетентного подхода в образовании при переходе на ФГОС нового поколения, когда особую значимость приобретает формирование у студентов стремления к компетентности, конкурентоспособности. Зачастую студенты поступают в учебные заведения, не имея определенного мотива выбранной профессии, и в процессе учебы сомневаются, правильно ли они сделали свой выбор. Следует отметить, что мотивационная готовность курсантов к профессиональной деятельности стало предметом внимания исследователей сравнительно недавно и поэтому относится к той группе понятий в психологии, которые являются недостаточно разработанными.

Рассматривая формирование мотивационной готовности курсанта к профессиональной деятельности необходимо говорить о динамичном процессе, который зависит от внешних условий. В период обучения в учебных заведениях изменяются требования к профессии, структура основных мотивов её приобретения, духовные ценности, операционно-техническая сфера в связи с появлением инновационных технологий и др. Также зависит

и от внутренних условий: изменяются представления человека о профессии, критерии её оценки и способов самореализации в ней.

В процессе освоения профессии, в ходе обучения и профессиональной деятельности происходят развитие мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в направлениях: общие мотивы личности трансформируются в трудовые и с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

Мотивация курсантов заключается в том, чтобы найти именно такие действия, которые соответствуют основной, закреплённой в жизни установке личности. В процессе обучения в военном вузе у курсантов формируются мотивационно-ценностные ориентации на предстоящую военную службу и профессиональную деятельность, эффективное освоение функциональных обязанностей в объеме первичных офицерских должностей в соответствии с полученной военной специальностью. [1].

Обобщая понятия мотивационной готовности к профессиональной деятельности, необходимо отметить, что в структуре профессиональной готовности выделяются несколько компонентов. В нашей работе мы будем рассматривать мотивационный компонент к профессиональной деятельности.

В основе практической деятельности лежит мотив, который является важным в процессе получения профессии. Рассматривая мотивы студентов, мы понимаем их как внутреннее побуждение к постановке цели и к действиям, поступкам для достижения этой цели, связанное с удовлетворением потребностей. В процессе получения профессии у студентов должна быть определенная мотивация выбранной профессии, у них уже сложились представления, чем они будут заниматься, знают свои обязанности, на сколько, студент в процессе обучения готов к будущей профессии.

В основе мотивов военно-профессиональной деятельности необходимо рассматривать личностные и общественно значимые потребности индивида. Мотивы как сознательно и субъективно принятые индивидом решения подготавливают целенаправленность и предсказуемость профессионального поведения, хотя и не обеспечивают его. Мотивы военно-профессиональной деятельности рассматриваются нами как осознанные внутренние побуждения человека, определяющие направленность его активности в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на различные стороны этой профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат и др.), или на факторы, лежащие вне профессиональной деятельности (заработок, льготы и т. п.).

В формировании профессиональной готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является стержневым, своего рода направляющим образованием, так как вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения [4].

Для выявления уровней мотивационной готовности курсанта к профессиональной деятельности необходима система критериев. Их классификация основывается на исследованиях, проводимых в этой области военными психологами.

К первой группе критериев относятся — внешние. Это особенности профессиональной деятельности курсанта; результаты психолого-педагогической деятельности; дисциплинированность; стремление к профессиональному самосовершенствованию и самоутверждению, к выполнению обязанностей; обладание профессиональными знаниями, умениями, навыками; работоспособность на службе, адекватность действий в ситуации решения задач военно-служебного плана; действия и отношение руководителей, старших, доверие с их стороны и т. д.

Результатом действия данных критериев может служить достижение высоких результатов деятельности и признание их со стороны окружающих.

Ко второй группе критериев относятся — внутренние (личностные): преобладание в структуре мотивационной готовности курсантов образований широкого социально-значимого плана; степень адекватности самооценки руководящего состава; положительная самооценка хода и результатов деятельности; самооценка отношения к коллективу сослуживцев, её адекватность коллективной оценке личности офицера.

Результатом действия внутренних критериев мотивационной готовности выступает преобладание в иерархии её структурных элементов мотивационно-смысловых образований широкого плана, а также удовлетворенность личности результатами своей деятельности и своим положением в коллективе. В связи с этим особую значимость приобретает учет всех внешних и внутренних критериев мотивационной готовности [1].

В нашей работе мы выделяем следующие критерии, по которым будем определять мотивационную готовность курсантов к профессиональной деятельности: ведущий тип мотивации при выборе профессии (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы); мотивация обучения в учебном заведении (приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома); выяснить особенности характера, склонностей и интересов личности.

Результатом профессионального становления офицера в военном вузе должны стать: уверенное выполнение функциональных обязанностей по должностному предназначению; умение строить межличностные отношения в воинских коллективах, организовывать воспитательную работу в подразделении; способности видеть главное в работе, четко определять цели и проявлять настойчивость в их достижении, осуществлять подбор исполнителей и рационально распределять обязанности между ними, доводить начатое дело до конца; умение адаптироваться к изменениям социальной среды за счет общеоб-

разовательной и военно-профессиональной подготовки; стремление к постоянному самосовершенствованию; уверенность в своих силах и способностях, в правильность выбора жизненного пути и др. [2].

Для решения профессиональных задач курсант должен быть чутким к проявлениям эмоций, интеллекта и характера другого человека, соблюдать этические нормы, проявляя при этом принципиальность в отстаивании собственной позиции [38]. Формирования мотивационной

готовности в период обучения в учебном заведении требует от курсанта внутренней работы, развитие личностных и профессиональных качеств, развитие уверенности в своих силах и возможностях, это способствует качественному усвоению учебного материала. Сформированная мотивация в учебном заведении является основой для постоянного стремления курсантов к совершенствованию профессиональных качеств, в процессе овладения профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Агеев, Б.А. Мотивационная готовность молодых офицеров к военно-профессиональной деятельности. — М.: ГА, 1994. — 234 с.
2. Абаполов, Ю.В., Дахужев А.С., Пчелинцев С.Ю. Совершенствование системы мотивации как основа профессионального роста будущих офицеров // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сборник научных статей III Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием: в 2 т. / ФГБОУ ВПО ВГИФК; [под ред. Г.В. Бугаева, И.Е. Поповой]. — Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. — с. 170–171.
3. Кучерявенко, И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. — 2011. — № 12. Т. 2. — с. 60–62.
4. Санжаева, Р.Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции. — Новосибирск: НГПУ, 1993.-С. 90–114.

Профессиональное самоопределение школьников: сущность и содержание

Махлеева Людмила Владимировна, зам. директора
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения»

Существенные изменения социально-политических и экономических условий жизни нашего общества, развитие рыночных отношений оказали большое влияние на современные общеобразовательные учреждения. В настоящее время у школы есть реальная возможность преобразовать свою систему образования, расширив возможности выбора каждым школьником своего жизненного и профессионального пути.

Личность в юношеском возрасте должна осознавать, что сегодня, добиться успеха может только тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет навыками общения, обладает способностью приспосабливаться к изменившимся условиям труда, выдерживать конкуренцию при наличии безработицы.

Проблема выбора пути встает перед личностью в тот момент, когда она еще не обладает жизненным опытом, более того находится под воздействием возрастающего потока информации, сталкивается с динамизмом нашего времени, сменой социального престижа многих профессий, колебаниями в оценке их значения.

Одним из судьбоносных в жизни каждого человека является вопрос о поиске, выборе и овладении профессией, который весьма актуален, прежде всего, для старше-

классников, оканчивающих школу и вступающих в самостоятельную трудовую жизнь. В настоящее время проблема самоопределения выступает особенно рельефно, поскольку сегодняшним школьникам придется решать сложные и ответственные задачи создания новой системы профессионально значимых ценностей и идеалов, формирования новой профессиональной структуры общества.

Самоопределение личности — процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. То есть, самоопределение это процесс действия, действия в определённую сторону своих жизненных приоритетов, базирующихся на способностях, наклонностях, творческом потенциале человека.

Самоопределение личности включает в себя несколько составляющих:

— жизненное самоопределение отражает цели и результаты самоопределения преимущественно в окружающем мире, в социуме;

— личностное самоопределение связано с формированием личностного смыслового и деятельного своеобразия человека;

— профессиональное самоопределение позволяет адаптироваться и утвердиться в социально-трудовой сфере.

В период самоопределения человек ищет ответ на вопрос «кто я такой?». Самоопределение может быть внутривидовое, т.е. человек обретает свою роль в кругу людей, половое — осознает себя как представителя того или другого пола, национальное — отождествляет себя с собственным народом. В целом самоопределение можно охарактеризовать как поиск человеком своего собственного пути — поиск мучительный, нередко безуспешный. Самоопределение эффективно, если оно приводит к достижению деятельностно-смыслового единства личности. Деятельностно-смысловое единство личности — это состояние взаимоотношений и взаимосвязей личности и окружающей среды. Она характеризуется:

— оптимальным соотношением между системой ценностно-смысловых ориентаций личности и сформированной системой деятельности, направленной на определенный предмет (учение, труд, общение, самопознание и т.д.), т.е. состоянием, обуславливающим реализацию ценностно-смысловых образований личности в пространстве и во времени (удовлетворение потребностей, реализацию личностных смыслов, направленностей, мотивов);

— возможностями для развития ценностно-смысловой сферы и совершенствования деятельности личности;

— минимальным проявлением неблагоприятных психологических состояний.

Личность при таком подходе является одновременно объектом профконсультационных воздействий, субъектом ориентации (ориентирования) в мире профессий (внешний аспект) и субъектом профессионального самоопределения (внутренний аспект).

Одним из приоритетов в подростковом возрасте является позиционирование себя в мире профессий. Проблема выбора профессионального и жизненного пути встает перед человеком в том возрасте, когда он до конца не осознает всех отдаленных последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием. С него начинается самостоятельный жизненный путь человека. Первое, самостоятельное решение приходится принимать, опираясь не на жизненный опыт, который приходит с годами, а скорее, на представления о своем будущем и о будущем обществе, в котором им предстоит жить. Выбор профессии, или профессиональное самоопределение основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Выбор профессии определяет очень многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни определять. Поскольку, одна из основных сфер взаимодействия человека и общества это «мир труда и профессий», то профессиональное самоопределение — необходимое условие личностного и жизненного самоопределения.

Профессиональное самоопределение, являясь частью целостного самоопределения человека, не имеет четких временных границ, оно продолжается в течение всей жизни, актуализируясь как личностный процесс под влиянием изменений в условиях и содержании профессиональной деятельности человека, а также при перестройке его ценностно-смысловых ориентаций в результате их естественного развития или вмешательства извне.

Как отмечают ученые, изучающие особенности подросткового и раннего юношеского периода, возникающая в этом возрасте потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности школьника, но и определяет ее. Это относится, прежде всего, к выбору учебного заведения, классов с различной специализацией и игнорированию предметов того или иного цикла.

Ряд авторов указывают на сдвиг мотива на цель у старшеклассников в процессе профессионального самоопределения. Становясь реально действующим мотивом, профессиональные намерения меняют учебную активность учащихся, начинающих оценивать свои знания и умения, соотносясь с требованиями, предъявляемыми к своей будущей профессии. С другой стороны, профессиональные намерения возникают и как результат активности самих учащихся, как источник удовлетворения потребности в самоопределении. При этом на формирование профессиональных намерений оказывают влияние социально-психологические особенности школьников, их интересы, способности, отношение к труду, прошлый опыт, социальное окружение. В подростковом и старшем школьном возрасте нередко происходит рассогласование намерений и поступков. Однако, опираясь на чувство долга, моральная ответственность приводит в соответствие слово и дело, намерение и поступок. В этом случае взаимодействия с долгом чувство ответственности помогает личности оценить реальные объективные и субъективные возможности в реализации ее намерений, то есть способствует формированию правильной самооценки.

В процессе формирования личности под влиянием ближайшего окружения (семьи, друзей), школы, средств информации и других связей у человека накапливаются сведения о различных видах трудовой деятельности; складывается устойчивое эмоциональное отношение к ним; вырабатываются установки на профессии и другие жизненные ценности, связанные с трудовой деятельностью. В этом смысле немаловажно, как школьник взаимодействует с окружающими его людьми, какой стиль отношений предпочитает использовать в совместной деятельности. От этого во многом зависит его будущий профессиональный рост. На первом этапе речь не идет о карьере, но, чтобы выбор жизненного пути стал удачным, необходимо учитывать и предпочитаемый личностью стиль взаимодействия.

Таким образом, ситуация развития, характеризующая период на рубеже подросткового и старшего школьного возраста, потребности учащихся в самоопределении

и профессиональной самореализации определяют формирование способностей, склонностей, интересов как операциональных возможностей для возникновения и фиксации системы отношений. Значительным является такой социально-психологический фактор как повышение роли личности и особенно ее интеллектуального развития в профессиональном самоопределении. Причем развитие личности становится потребностью человека, условием его выживаемости в конкурентной борьбе в разных сферах приложения своих сил, выражения индивидуальных особенностей.

В современных социально-экономических условиях возникает и целый ряд противоречий в сфере профессионального самоопределения, разрешению которых призвана помочь система профориентации.

Среди противоречий можно выделить следующие:

— противоречия между рыночным спросом на квалифицированный труд специалистов и личностными особенностями молодежи, включающей в рыночные отношения и стремящейся к достижению материального благополучия наиболее быстрым путем;

— противоречие между склонностью и способностью к определенной профессии и необходимостью «выживания» в рыночных условиях;

— противоречие между недостаточным составом личностных качеств, необходимых для овладения профессией, и ярко выраженной мотивацией к овладению ею;

— противоречие между недостаточной мотивацией учащихся и наличием личностных качеств для успешного овладения ею;

— противоречие между мотивацией выбора профессии и отсутствием возможности для обучения (в том числе и материальной).

В каждом конкретном случае возникающие противоречия разрешаются в зависимости от индивидуальных особенностей структуры личности учащегося, особенностей профессиональной деятельности, положения на рынке труда в данный момент и в ближайшей перспективе.

Таким образом, профессиональное самоопределение — процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности — кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать. Профессиональное самоопределение явление двустороннее: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой — то, что выбирает (объект выбора). И субъект, и объект обладают большим количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии.

Профессиональное самоопределение важное событие на жизненном пути человека. Оно связано не только с прошлым опытом личности, но и простирается далеко в будущее, участвуя в формировании образа «Я», предопределяя, в конечном счете, многие стороны жизни. Наиболее изученным и признаваемым фактором профессионального самоопределения являются интересы субъекта. Не менее важным и в достаточной степени изученным фактором выбора профессии являются способности. Профессиональное самоопределение отражает определенный уровень личных притязаний, основанный на оценке своих способностей и возможностей.

Развитие практики профессионального ориентирования молодежи становится в наши дни как никогда актуальным. В изменившихся экономических условиях необходимо помочь старшеклассникам познать свои способности и возможности, научить их разбираться в мире профессий, соотносить свои «хочу» и «могу» с рынком труда. Таков новый социальный заказ!

Проектирование современного урока в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода: психолого-педагогические аспекты

Небренчин Александр Владимирович, аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

В данной статье приведен обзор психологических требований к проектированию урока в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами второго поколения с учетом положений системно-деятельностного подхода. Предлагается авторское понимание понятия «учебная субъектность». Представлена модель психологической поддержки развития учебной субъектности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, субъектность, учебная субъектность, федеральный государственный образовательный стандарт.

В связи с внедрением в систему общего образования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, перед специалистами службы практической психологии была поставлена задача психологического сопровождения реализации основных образо-

вательных программ, в разработке которых педагоги-психологи впервые выступали в роли соавторов и экспертов. Системно-деятельностный подход, как квинтэссенция Стандарта, позволил изменить традиционные подходы к пониманию процесса обучения «как усвоения системы

знаний, умений и навыков...» [3, с. 7], а также его содержанию и результатам: «процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [там же].

Требования Стандарта к образовательным результатам обучающихся, находят своё отражение в не только в социальной, но и в экономической сфере современного российского общества. Отличительными чертами портрета выпускника образовательных организаций является сформированность таких компетенций, как: способности к анализу больших объёмов информации, планированию и организации деятельности в условиях неопределённости, принятию решений в условиях минимальных временных границ, полноте ответственности, за принятые решения. Вышеперечисленные качества личности в большинстве социальных наук относят к категории субъектных. А свойство личности выступать в качестве субъекта, по отношению к процессу собственной жизнедеятельности определяется как — субъектность.

Среди множества подходов к определению понятия «субъектность», рассмотрению её структуры и специфики формирования на различных этапах онтогенеза, мы придерживаемся положений, сформированных в научной школе Е. Н. Волковой, понимающей субъектность как «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» [2, с. 44]. В структуре субъектности ею выделяются такие атрибутивные характеристики, как: активность (самостоятельность, сознательность), рефлексия, возможность свободы выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого человека, саморазвитие [там же].

Проявление субъектности личности обучающихся в учебной деятельности соотносят с понятием «учебная субъектность». Мы рассматриваем учебную субъектность как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, возникающее в процессе деятельности по овладению обобщёнными способами действий в условиях осознанного и активного взаимодействия со значимыми Другими [1, с. 32].

На современном этапе развития отечественной психологии, системно-деятельностный подход выступает в качестве одного из основных подходов к объяснению, изучению и формированию психики человека. Содержание системно-деятельностного подхода базируется на трудах известных отечественных философов, психологов и педагогов: Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, В.Д. Шадрикова и др. Принципы системно-деятельностного подхода нашли своё отражение в содержании федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, и как следствие в основных образовательных программах, самостоятельно разрабатываемых образовательными организациями, а также в программах

внеурочной деятельности, рабочих программах педагогов. Реализация системно-деятельностного подхода предусматривает практическое воплощение в учебно-воспитательном процессе следующих положений:

1. Принцип детерминизма психического и личностного развития человека, предложенный С.Л. Рубинштейном, применительно к процессу развития обучающегося как субъекта учебной деятельности, т.е. субъектности личности младшего школьника совершается в условиях учебной деятельности, которая является ведущей для данного возраста (Рубинштейн С.Л., 2000). Это означает, что достижение обучающимися высоких образовательных результатов возможно только при условии активной, авторской т.е. субъектной позиции последних по отношению к собственной учебной деятельности. Эта позиция может быть определена как «учебная субъектность». Мы понимаем учебную субъектность как «свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, возникающее в процессе деятельности по овладению обобщёнными способами действий в условиях осознанного и активного взаимодействия со значимыми Другими (© А.В. Небренчин, 2014). Подобный взгляд на организацию процесса учебной деятельности означает, что основной задачей учителя является не передача знаний, умений и навыков, а создание таких условий, при которых собственная деятельность обучающихся была бы направлена на овладение обобщёнными способами действий, различными способами обучения.

2. Понимание того факта, что не всякая активность обучающихся на уроке выступает условием формирования обучающихся как субъектов деятельности. Только наличие активной позиции обучающихся на уроке, а не её имитации, т.е. отсутствия механизации деятельности, формирует обучающегося как субъекта учебной деятельности. Активная позиция обучающихся на уроке достигается в процессе работы учителя над формированием регулятивного универсального учебного действия — целеполагания. Осознание и принятие обучающимися цели урока, задачи, отдельного учебного действия рассматривается в качестве важнейшего признака деятельности.

3. Современный урок, спроектированный в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода, предусматривает необходимость целенаправленного формирования мотивации обучающихся. Формирование мотивов учебной деятельности будет успешным в том случае, если учитель убедился, что учебная задача понятна для обучающихся, т.е. обучающиеся осознают цель деятельности, а также, что учебная задача обучающимися принята. Принятие учебной задачи связано с развитием личностного универсального учебного действия — смыслообразования, характеризующегося наличием у обучающихся чёткого плана действий и осознания конечного результата деятельности, а также критериев его оценивания. Понимание и принятие цели и мотива деятельности является важнейшей предпосылкой для понимания смысла её выполнения.

4. Стремление к межпредметному содержанию образования позволяет отойти от практики отелного изучения предметов, к межпредметному рассмотрению важных вопросов и ситуаций, вариантов их разрешения в реальной жизни.

5. Учёт зоны ближайшего развития обучающихся при проектировании и проведении урока позволяет учителю открыть потенциальные возможности обучающихся, обеспечивающих их академическую и личностную успешность. Введённое Л. С. Выготским понятие «зона ближайшего развития», показывает расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребёнка, т.е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребёнок достигает в сотрудничестве с взрослым. Уровень, достигаемый в сотрудничестве, — это потенциальный уровень развития ребёнка, который станет актуальным в ближайшем будущем.

Применительно к учебной деятельности, работа в зоне ближайшего развития обучающихся реализуется посредством постановки учителем учебных задач и проблемных, наводящих вопросов в ходе решения последней. Деятельность обучающихся в рамках собственной зоны ближайшего развития обеспечивает деятельностный процесс организации обучения, в условиях которого, обучающиеся под руководством учителя используют вспомогательные источники информации.

Реализация Стандарта — задача, решаемая не только учителем, достижение заявленных результатов возможно только в случае организации командной работы

всего педагогического коллектива. Одной из форм подобной работы является организация в образовательной организации психологической поддержки формирования метапредметных и личностных универсальных учебных действий и субъектности личности обучающихся.

Реализуемая нами модель психологической поддержки развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте реализуется по трём стратегическим направлениям: проведение развивающих занятий с обучающимися, просветительская работа с родителями, а также активное взаимодействие с педагогами (определение технологий формирования УУД, экспертиза развивающего потенциала заданий УМК с точки зрения формирования отелных видов УУД).

Результаты проведённого нами эмпирического исследования процесса развития атрибутивных характеристик учебной субъектности младших школьников в учебной деятельности, а также динамики их изменений в условиях психологической поддержки их развития выявили высокий уровень корреляции между уровнями развитости атрибутивных характеристик субъектности и уровнями сформированности компонентов учебной деятельности у обучающихся экспериментальной группы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что целенаправленная организация психологической поддержки развития учебной субъектности в условиях образовательной среды, является фактором академической и личностной успешности обучающихся, становления обучающегося как полноценного субъекта учебной деятельности.

Литература:

1. Небренчин, А. В. Деятельность педагога-психолога по оказанию поддержки обучающимся младшего школьного возраста в развитии учебной субъектности. Сборник статей международной научно-практической конференции «Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения». — Уфа: Научный центр Аэтерна, 2014.
2. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие/Е. Н. Волкова [и др.] — Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли, система заданий: Пособие для учителя/ [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2013.

Влияние моды и современных стандартов красоты на сознание и поведение девушек

Патрикеева Элла Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент;

Соловьева Ольга Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Красота и гармония — востребованные понятия современной культуры и, наряду с добром и истиной, важнейшая человеческая ценность. Сущность красоты заключается в возникновении у человека эстетического чувства в ответ на восприятие прекрасного. Это субъективное пе-

реживание, но в нем два составляющих компонента: общественно значимый и индивидуально — личностный [6]. Для одного человека красотой и гармонией являются мода, стиль, внешние данные, для другого — чистота души, доброжелательность, обаяние, волевые качества. В этом

смысле красота — относительна, абсолютных эстетических ценностей не существует, но есть способность человека отличать прекрасное от безобразного. Эта способность называется эстетическим вкусом, отсутствие которого обедняет личность, редко можно встретить индивида, не волнующего вопрос того, как он выглядит в глазах окружающих [7]. Особенно стремление к внешним стандартам красоты и гармонии актуальна для прекрасной половины человечества, поскольку это заложено в женской природе.

Подчеркнуть естественную красоту и раскрыть свою индивидуальность помогают различные методы. Ежедневно в моду входят необычные вещи, появляются новые способы продемонстрировать уникальность личности. «Летит» время, молниеносно изменяя эталоны красоты. И даже то, что казалось привлекательным в начале века, сегодня смотрится неуместно. Рассмотрим данную тенденцию на ярких исторических примерах.

Важным аспектом женской красоты в Древнем Египте считались длинные плетеные волосы, обрамляющие симметричное лицо [1]. Вокруг глаз наносили раствор черной туши, создающей эффект выразительного взгляда. В одежде стремились подчеркнуть высокую талию и узкие плечи. Эталон женской красоты Древней Греции демонстрирует великолепная скульптура Афродиты с весьма строгими параметрами: рост — 164 см, окружность груди — 86 см, талии — 69 см, бедёр 93 см. Кроме объемов, существовали каноны красоты и к чертам лица: прямой нос и большие глаза. В Древнем Китае идеальной считалась маленькая, хрупкая женщина с крошечными ногами. Поэтому, чтобы прекратить рост ноги, маленьким девочкам туго бинтовали стопу [7]. В викторианском обществе женщина носила корсеты, как можно плотнее затягивая их, благодаря чему талия становилась тоньше. Эталоном женственности являлся силуэт, похожий на песочные часы [1].

В 1920 году женщины в Соединенных Штатах получили право голоса, что повлекло за собой новый идеал красоты — девушка с мальчишеской фигурой. В золотой век Голливуда (1930–1950 гг.) привлекали «аппетитные» формы: пышная грудь и тонкая талия. Воплощением женственности стала актриса Мэрилин Монро. В 1960-х подобные формы отошли на второй план, уступив место худосочности и угловатости. Популярной моделью того времени стала Твигги, чья худоба задала новый тренд. В 1980-е года эталон красоты представляла высокая и спортивная Синди Кроуфорд. В это время характерен всплеск анорексии. Специалисты связали его с внезапным интересом к упражнениям и желанию сбросить лишний вес. Символом начала 90-х стала Кейт Мосс, хрупкость, тонкие запястья, чрезмерная худоба и полупрозрачная кожа которой считались безупречными. Популярность набирают модели, обладающие гермафродитной внешностью [1].

К женщинам с 2000-х годов предъявляется ряд требований относительно внешнего вида. Чтобы войти в число

барышень, восхищающих глаз, необходимо обладать «здоровой» стройностью. Пышная грудь, округлые ягодицы, плоский живот — основные составляющие идеальной женской комплекции в наше время. Чтобы достичь этого, представительницы слабого пола прибегают к суровым методам, в том числе и к пластической хирургии. В погоне за красотой и идеальной фигурой женщины готовы терпеть боль, голод, неудобную одежду и обувь, изнуряющие тренировки и многое другое.

Исследование воздействия моды на современных девушек проводилось на базе Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета. Цель исследования — изучение влияния современных стандартов красоты на студентов. Нами была выдвинута гипотеза: безусловно, девушки следят за собой и стремятся подражать знаменитым женщинам, которые приближаются внешним видом к эталонам современной красоты. Мы предположили, что многие студентки (около 80%) стремятся к похуданию, даже не имея проблем с лишним весом.

С целью подтверждения или опровержения данного предположения в мае 2015 года было организовано прикладное эмпирическое исследование, методом письменного опроса. В анкетировании приняли участие 55 девушек, обучающихся на дневном отделении физико-математического и историко-филологического факультетов в возрасте от 17 до 21 года. Анализ и интерпретация полученных данных позволили сформулировать следующие выводы.

98% опрошенных придают своему облику особое значение, считая, что именно от внешнего вида зависит первое впечатление и, как следствие, расположение партнера по общению. 2% анкетированных студенток заявили, что внешность — не самое главное, для успеха в общении важны личностные качества девушки, так как из-за разнообразия характеров людей и их вкусов невозможно стать привлекательной для всех без исключения.

В следующем вопросе мы попросили перечислить основные внешние и внутренние черты, которыми должна обладать привлекательная девушка на примерах «звезд» СМИ. Практически все студентки при характеристике внешности назвали стройность, тонкую талию, ухоженность, длинные волосы, большие глаза, улыбку, чистые ногти, легкий аромат парфюма. Подчеркнули особую значимость таких черт характера современной красивой девушки как вежливость, аккуратность, доброта, внимательность, общительность, уверенность в себе, скромность, забота, интеллект.

Из представителей шоу-бизнеса, как эталоны женской красоты, были отмечены Ани Лорак, Полина Гагарина, Жанна Фриске, Валерия, Эвелина Хромченко, а также Анжелина Джоли, Меган Фокс, Дженнифер Лопез, Кира Найтли, Ким Кардашьян, Одри Хепбёрн, Мэрилин Монро. Девушки признались, что хотели бы иметь подобные впечатляющие внешние данные, а также отметили замечательные личностные качества знаменитых женщин, проявляющиеся в поддержке фондов вымирающих животных,

помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и сиротам во всевозможных благотворительных движениях, подчеркнули их активную общественно-полезную деятельность.

В ходе анализа ответов на вопрос: «Что бы Вы хотели изменить в собственной внешности?» была подтверждена гипотеза исследования. Так, 74% опрошенных переживают по поводу своей фигуры и желают её скорректировать похудением и только 18% считают себя обладательницами оптимального телосложения, не требующего значительных изменений, 8% мечтают набрать вес, тем самым приблизиться к своему идеалу.

Каждая четвертая девушка (25%) считает, что для достижения эталонов красоты ей необходимо заняться развитием физических качеств, придать мышцам тонус, выразительную форму, исправить осанку, сделать «легкой» походку. Некоторые барышни пожаловались на недостаточно пышную форму губ, проблемы с кожей и причёской.

Таким образом, можно сделать вывод, что более 80% опрошенных не принимают собственную внешность, данную природой. Считаем необходимым проанализировать причины данного факта. На наш взгляд, виной всему является популяризация вышеперечисленных девушками «звезд» телесериалов и шоу-бизнеса. Видеоролики со «сверхстройными», худосочными моделями навязывают эталоны внешности и искажают восприятие

природной красоты каждой девушки. Под давлением общественного мнения и модной индустрии многие представительницы слабого пола убеждаются в том, что непременно должны быть похожими на известных всему миру женщин [4]. И как итог — девушки, измученные пластическими операциями, тяжелыми тренировками и нарушением пищевого поведения, остаются со своими переживаниями один на один.

В ходе ответа на вопросы анкеты девушкам нужно было оценить собственную внешность от 0 до 10 баллов. Ответы испытуемых отражены в диаграмме (рис. 1).

Опираясь на фактические данные, можно утверждать, что многие современные девушки (75% опрошенных) обладают самооценкой среднего и низкого уровня, что связано с критериями идеальной красоты, навязываемыми миром моды. Действительно, когда на человека типичной внешности обрушиваются тонны гляцевых журналов с изображениями неземных красавиц и красавцев, километры кинолент с участием «лучших из лучших» принять собственную внешность сложно. Возникают так называемые «комплексы навязанных идеалов», победить которые — работа не из легких [2].

Далее в анкете опрашиваемым был представлен перечень возможных мер для достижения эталонов красоты, «заветных 90-60-90». Активных студенток, предпочитающих занятия физической культурой, оказалось

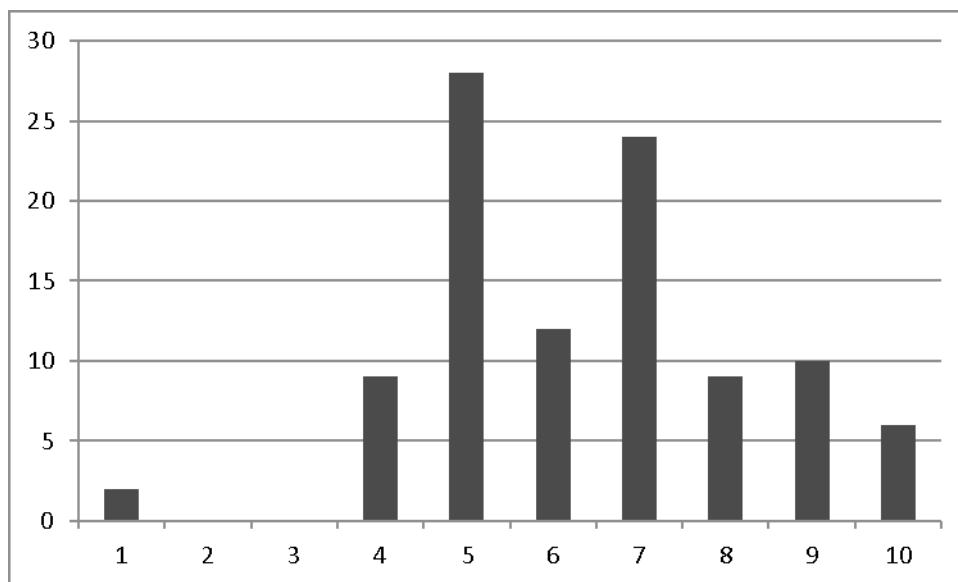


Рис. 1. Самооценка внешних данных девушками по шкале от 0 до 10 баллов в процентах

- 1 балл — 2% — неадекватно низкая самооценка
- 4 балла — 9% — низкая самооценка
- 5 баллов — 28% — заниженная самооценка
- 6 баллов — 12% — адекватная самооценка
- 7 баллов — 24% — адекватная самооценка
- 8 баллов — 9% — завышенная самооценка
- 9 баллов — 10% — высокая самооценка
- 10 баллов — 6% — неадекватно высокая самооценка

67%. За правильное питание и ограничение продуктов с высоким содержанием сахара выступили 22%. Всевозможные диеты, «разгрузочные дни» выбрали 16% девушек. Желających проходить разнообразные спа-процедуры с целью похудения 16%. Всего 5% респондентов отказались предпринимать какие-либо меры для изменения своих внешних данных.

Стоит подчеркнуть, что проследить динамику современных модных тенденций, подбирать одежду с корректирующим визуальным эффектом считают необходимым 24% студенток. Девушки отмечали, что чувствовать красоту тела и души помогает работа с психологом, после консультаций с которым поднимается настроение и уверенность в себе. Некоторые заметили, что жить в гармонии с собой, своим внешним и внутренним миром помогает занятие любимым делом в свободное время: чтением литературы, рисованием, саморазвитием, а для кого-то и фитнесом [3]. Есть и девушки, которые самоутверждаются в субкультуре «Фитоняшки» (новейшее молодежное течение). В борьбе с несовершенствами, они культивируют спорт и правильное питание, укрепление здоровья тела и души, повышение самооценки путем достижения спортивных успехов. «Фитоняшки» преследуют цель — обречение красивой женственной фигуры и поддержание мышечного тонуса, не увлекаясь при этом голоданием.

В заключение подчеркнем, что под воздействием «глянцевого мира» около 82% среднестатистических девушек желают изменить свою внешность, даже не имея очевидных проблем с фигурой. У них снижается самооценка,

постоянно находятся все новые и новые недостатки, возникает внутренний конфликт. В процессе исследования были выявлены следующие противоречия: во-первых, многие студентки провозглашают необходимость физической нагрузки, изменения питания для коррекции внешних изъянов, но никаких мер для этого из-за лени не предпринимают. Выразим несогласие с такой позицией, поскольку леность порождает уныние, которое наносит сокрушительный удар по уверенности в себе и самоуважению. Во-вторых, некоторые девушки уверенно заявляли, что ничего не хотят менять, их всё устраивает, но в то же время в тех же анкетах обнаруживается заниженная и низкая самооценка.

Как эмоционально сохранить психологическое здоровье женщинам в обществе с постоянным давлением идеальных параметров и модных клише? Прежде всего, следует принять себя, свою внешность и ежедневно улыбаться отражению в зеркале. Необходимо осознать, что любовь к себе не должна зависеть от роста, веса, объемов бедер, груди и талии. Помнить, что женщина — создание исключительное, ее неповторимость — это то, что ценно, красиво и гармонично во все времена. Не стоит искать в своей внешности недостатки, окружающие их не видят, если человек доброжелателен, искренен, испытывает внутреннюю уверенность, чувство собственного достоинства и независимость. Данные качества базируются на любви представительницы прекрасного пола к себе, окружающим, жизни и вере в то, что каждому человеку на земле необходимо быть счастливым.

Литература:

1. Как менялись идеалы женской красоты в разные эпохи/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.infoniac.ru/news/Kak-menyalis-idealy-zhenskoj-krasoty-v-gaznye-epohi.html> (дата обращения: 25. 11. 15)
2. Комплексы у женщин/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fe-life.ru/articles/kompleksy-u-zhenschin> (дата обращения: 01. 12. 15)
3. Патрикеева, Э.Г., Соловьева О.А., Селезнева Т.А. Влияние виртуального пространства сети Интернет на жизненные ценности современной молодежи [Текст]/Э.Г. Патрикеева, О.А. Соловьева, Т.А. Селезнева // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1342–1346.
4. Патрикеева, Э.Г., Трухманова Е.Н. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи [Текст]/Э.Г. Патрикеева, Е.Н. Трухманова // Психология обучения. 2014. № 3. — 87 с.
5. Чернова, Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России: Автореф. дис....канд. психол. наук. — Ярославль: ЯрГУ, 2003. — 25 с.
6. Чернова, Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России: Дис. ... канд. психол. наук. — Арзамас, 2003. — 152 с.
7. Эталонны женской красоты в разное время/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lady.webnice.ru/beauty/?act=article&v=263> (дата обращения: 29. 11. 15)

Основные аспекты формирования ценности профессионального образования в сознании современных юношей и девушек

Патрикеева Элла Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент;

Соловьева Ольга Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В данной статье проведен анализ результатов исследования гендерных особенностей ценностного отношения современных молодых людей к профессиональному образованию на базе Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценность профессионального образования, гендерный подход, мотивы обучения.

The value of professional education among young people (gender mainstreaming)

Patrikееva Ella Gennadiyevna, Ph. D., Associate Professor

Solovyeva Olga Alexandrovna, student

Lobachevsky State University, Arzamas branch

This article analyzes the results of the research of gender peculiarities of the valuable relation of young people to professional education on the basis of Lobachevsky State University, Nizhny Novgorod, Arzamas branch.

Keywords: value orientations, the value of professional education, gender approach, motives of study.

Исследование ценностей молодежи представляет собой измененный интерес для психологической науки. Изучение ценностных ориентаций молодых людей стало особенно актуальным, когда в российском обществе произошли политические и экономические изменения и начался активный процесс радикальной трансформации социальной системы ценностей. Молодежь воспитывалась в новых условиях: не было единой идеологии, воспитание полностью ложилось на плечи родителей, поэтому важно знать, в чем заключаются ценностные ориентации нового поколения, каковы их жизненные приоритеты, профессиональные представления, особенности досуга.

Отметим, что в широком смысле ценности человека — это значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальной группы, личности; в более узком смысле — нравственные и эстетические требования, выработанные человеческой культурой [1]. Ценностные ориентации личности формируются в период так называемой первичной социализации индивида к 18–20 годам, а затем остаются достаточно стабильными, претерпевая изменения лишь в кризисные периоды жизни человека.

Мир ценностей каждого человека необъятен. Что же является важным для современного молодого поколения? Анализ литературы показал: в ценностном сознании современной учащейся молодежи существует общее ценностно-мотивационное ядро, в котором наиболее важными являются ценности:

— привязанность и любовь,

- приятное времяпрепровождение, удовольствия, отдых,
- общение,
- признание и уважение других людей,
- высокое материальное благосостояние.

Установлено, что базовые жизненные ценности (семья, друзья, круг общения, досуг) обладают среди современных молодых людей достаточной стабильностью и устойчивостью, в отличие от ценностей социально-политических [2, с. 152].

Продолжая исследовать ценностные ориентации современных молодых людей, мы решили выяснить, как студенты Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского относятся к профессиональному образованию. Целью исследования стало выявление сходства и различий в отношениях к профессиональному образованию среди юношей и девушек, обучающихся в высшем учебном заведении.

Прикладное эмпирическое исследование проведено в феврале-марте 2015 года, в качестве гипотезы было выдвинуто предположение: ценность высшего профессионального образования для студентов нашего вуза, независимо от пола и возраста, высока — обучающиеся стремятся получить знания и умения, развить компетенции, которые пригодятся в будущей работе, и, в итоге, успешно закончить обучение. С другой стороны, учитывая образовательные реформы Российской Федерации (введение единого государственного экзамена, реорганизация неэффективных образовательных учреждений, сокращение учительского и преподавательского состава, разде-

ление высшего образования на два цикла — бакалавриат и магистратура), проведенные в 2010 году, предположили, что профессиональное образование как ценность в последние годы существенно изменило свои позиции среди ценностных ориентаций молодежи.

Анкетирование проводилось среди студентов второго курса физико-математического и историко-филологического факультетов, возраст анкетированных варьировался в пределах 18–20 лет, всего было опрошено 44 обучающихся (15 юношей и 29 девушек). Мы решили, что именно данная категория оптимальна для исследования, так как ведущая деятельность в юношеском возрасте — учебно-профессиональная. Социальные мотивы, связанные с будущим, начинают активизировать учебную деятельность, проявляется избирательность к учебным предметам, основной мотив познавательной деятель-

ности — стремление приобрести социально значимую профессию [3].

Итак, анализ результатов анкетирования обнаружил следующие фактические данные (таблица 1, рис. 1).

На первый вопрос: «Как Вы считаете, необходимо ли профессиональное образование для успешности в жизни?» 46,67% молодых людей дали утвердительный ответ, отрицательно высказались 26,67%, затруднились ответить — 22,66%. 75,86% респонденток заявили, что профессиональное образование является неотъемлемой частью жизни. 13,79% девушек не считают нужным получать профессиональные навыки. Испытали сложности при ответе на вопрос — 10,34%. Возможно, причиной данных результатов является школьная привычка девушек более ответственно относиться к учению, а также с первого класса родители внушают своим детям

Таблица 1. Результаты прикладного эмпирического исследования ценности профессионального образования в молодежной среде

Вопросы анкеты	Девушки	Юноши
— Как Вы считаете, необходимо ли профессиональное образование для успешности в жизни?		
— да	75,86%	46,67%
— нет	13,79%	26,67%
— затрудняюсь ответить	10,34%	22,66%
Какое образование Вы считаете необходимым для жизненной успешности?		
— среднее	10,34%	13,33%
— среднее специальное	10,34%	13,33%
— высшее	75,86%	73,33%
Как вы считаете, какова роль профессионального образования в жизни?		
— Позволяет найти достойную работу	37,93%	13,33%
— Дает возможность профессионального роста	31,03%	6,67%
— Служит основой материального благополучия	10,34%	26,67%
— Ничего не дает	3,46%	13,33%
— Повышает социальный статус	6,89%	13,33%
Планируете ли вы работать по специальности?		
— Да	72,41%	40%
— Нет	27,59%	60%
Совмещаете ли Вы работу с учебой? Работаете по специальности?	7 человек, среди них один работает по специальности	5 человек, все не по специальности
Каковы Ваши мотивы обучения? (выберите 2 мотива)		
— Стать высококвалифицированным специалистом.	44,83%	20%
— Получить диплом.	37,93%	40%
— Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	37,93%	20%
— Приобрести глубокие и прочные знания	24,14%	6,67%
— Постоянно получать стипендию	17,24%	13,33%
— Получить интеллектуальное удовлетворение.	13,79%	6,67%
— Добиться одобрения родителей и окружающих	10,34%	13,33%
— Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».	6,89%	20%
— Успешно продолжить обучение на последующих курсах.	3,46%	13,33%
— Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.	—	6,67%

мысль о том, что знания, полученные в школе, непременно пригодятся.

На второй вопрос «Какое образование Вы считаете необходимым для жизненной успешности?» студенты, обучающиеся в АФ ННГУ, ответили единогласно, мнения у юношей и девушек совпали — «Высшее» (73,33% среди юношей, 75,89% среди девушек). Двое молодых людей высказались о том, что для достижения жизненных вершин необходимо среднее специальное образование. Три студентки поддержали это мнение. К нашему удивлению, такие же данные мы получили и о среднем образовании.

Сравним ценность высшего профессионального образования в жизни молодежи: 11 девушек (37,93%) и 2 юношей (13,33%) считают, что оно позволяет найти достойную работу. Девяти респонденткам (31,03%) и одному респонденту (6,67%) — дает возможность профессионального роста. Трех студенткам (10,34%) и четырем студентам (26,67%) — служит основой материального благополучия. Двое юношей (13,33%) и одна девушка (3,46%) заявили, будто профессиональное образование ничего не решает в жизни, везде так называемый «блат и коррупция». А почти 6% опрошенных в обеих группах ответили, что высшее профессиональное образование повышает социальный статус личности.

Отметим, что 21 девушка (72,41%) мечтает в будущем работать по специальности, в то время как остальные не видят себя в той сфере, которую выбрали при поступлении. А 40% юношей уверены, что станут профессионалами в своем деле. В случае мотивации профессионально-личностной самореализации будущая работа

представляется молодыми людьми как средство развить свои способности в определенной сфере профессиональной деятельности, талант, реализовать себя, получить признание в обществе [5].

Исследование позволило выяснить, что 5 молодых людей (33,33%) совмещают работу и учебу. Аналогичная ситуация и среди девушек: 7 человек (24,13%) работают либо после пар, либо пропускают учебу, отработывая пропущенные занятия. В представлении респондентов работа — простая экономическая необходимость, все студенты рассматривают ее как временную. Лишь одна девушка работает по специальности, занимаясь репетиторством с соседскими ребятами. Отметим, что для большинства учащейся молодежи независимо от ранга учебного заведения, характерна социально-статусная мотивация в сфере труда. Работа воспринимается выпускниками как средство достижения успеха в жизни, занять определенное положение в обществе [5].

Отдельно рассмотрим систему мотивов учебной деятельности современной молодежи. Эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией [6, с. 25]. Итак, в ходе анкетирования каждому студенту предлагалось выбрать по два приоритетных мотива. Анализируя данные, обнаружено, что 44,83% девушек и 20% юношей желают стать высококвалифицированными специалистами. Успешно продолжить обучение на последующих курсах хотят 13,33% студентов и 3,46% студенток. Лишь получить диплом стремятся 37,93% обучающихся женского пола и 40% — мужского. Огорчило, что небольшое количество человек ставят на первое

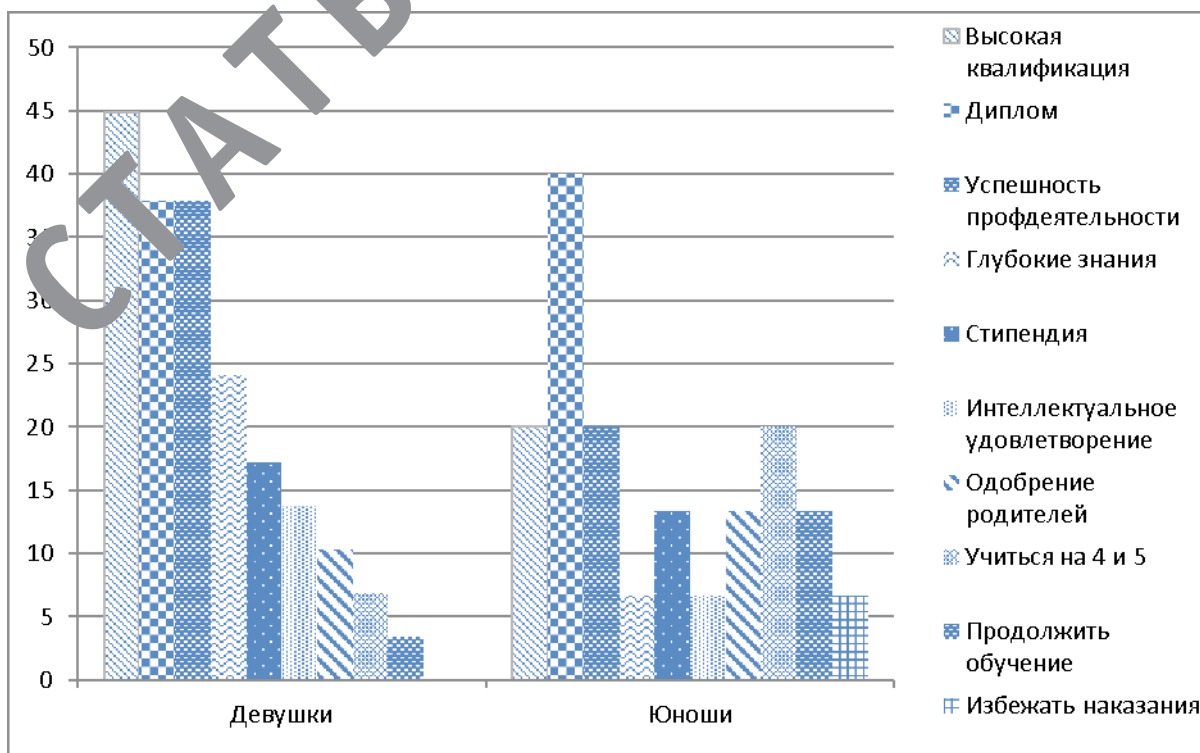


Рис. 1. Мотивы обучения юношей и девушек

место процесс приобретения знания и зачетную книжку с оценками «хорошо» и «отлично» (20% молодых людей и, к удивлению, 6,89% девушек).

В ходе исследования обнаружены и корыстные мотивы у некоторых обучающихся: 17,24% студенток и 13,33% студентов учатся, чтобы постоянно получать стипендию и всевозможные премии. Порадовал неподдельный интерес молодежи к изучению профильных дисциплин, глубокие и прочные знания важны для 24,14% девушек и 6,67% юношей. 20% молодых людей считают профессиональное образование залогом успешности будущей профессиональной деятельности и почти вдвое больше девушек (37,93%) считают также.

Получить интеллектуальное удовлетворение от учебы и убедиться в собственных силах стремятся 13,79% девушек и 6,67% юношей. Не удивляет, что мотив, связанный с одобрением родителей и окружающих, достигает почти 13% от числа испытуемых в обеих группах. Стал неожиданным тот факт, что ни одна девушка не испугалась социального осуждения и какого-либо наказания за плохую учебу, в то время как среди юношей такой человек нашелся.

Таким образом, предварительная гипотеза исследования нашла подтверждение в ходе анализа результатов анкетирования. 76% девушек и 47% юношей считают необходимым наличие профессионального образования для достижения успеха в жизни, при этом 75% опрошенных заявили, что оно обязательно должно быть высшим. Как видим, есть гендерные особенности в отношении к профессиональному образованию среди молодежи. Отметим такой факт: для молодых людей профессиональное образование служит основой материального благополучия, а девушки рассчитывают на полученные знания и умения, надеются с помощью хорошего образования найти достойную работу и шагнуть вверх по карьерной лестнице. 72% студенток хотят работать по специальности, с ними солидарны 40% студентов. Совмещают работу и учебу 12 респондентов, из них лишь

одна девушка получает доход от деятельности, с которой планирует связать судьбу. Что касается мотивов учебной деятельности, то среди девушек: 45% мечтают стать высококвалифицированным специалистом, а 38% — получить диплом и обеспечить успешность профессиональной деятельности. У юношей же доминирует мотив получения диплома (40%), второе место (20%) разделили желание успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» и быть мастером своего дела.

Для того чтобы ценностное отношение студентов к профессиональному образованию повышалось, необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед ними в ходе учебной деятельности, были не только внешними, но и внутренне приняты. Студенты профессиональных учебных заведений узнают специфику выбранной профессии во время прохождения производственной практики, выполнения лабораторных работ. Поэтому сегодня основной задачей вузов является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало формирование квалификации в профессии.

Проблема изучения ценности профессионального образования в молодежной среде является сложной и многоплановой. Особенности отношения к учебе позволяют понять направленность и содержание трудовой активности молодого поколения и, в конечном счете, определить степень его включения в общество, признание молодыми людьми общественно значимых ценностей профессионала своего дела. Таким образом, сегодня молодежь, как работающая, так и те, кто только завтра вступит в трудовую жизнь, демонстрирует ярко выраженную профессионально-личностную и социально-статусную мотивацию [6, с. 87]. Студенты осознают важность профессионального образования и стремятся получить знания и умения по выбранной специальности. Далее нами планируется изучение ценностей молодого поколения, связанные с отношением к таким важным аспектам современной жизни как семья и карьера, карьера и морально-нравственные социальные нормы.

Литература:

1. Ценности современной молодежи/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://sibac.info/10751> (дата обращения: 22. 02. 15)
2. Чернова, Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России: Дис. ... канд. психол. наук. — Арзамас, 2003. — 152 с.
3. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://novainfo.ru/archive/9/razvitiye-lichnosti> (дата обращения: 25. 02. 15)
4. Трудовые ценности молодежи/ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0133/analit02.php> (дата обращения: 22. 02. 15)
5. Чернова, Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России: Автореф. дис....канд. психол. наук. — Ярославль: ЯрГУ, 2003. — 25 с.
6. Патрикеева, Э.Г., Трухманова Е.Н. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи // Психология обучения. 2014. № 3. — 87 с.

Рекомендации для родителей по регуляции взаимоотношений с подростками

Сафонова Дина Акрамовна, психолог

МБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения» (г. Новосибирск)

Воспитание подростка — сложный процесс. Подросток — формирующаяся личность. Б. Г. Ананьев приводит возрастную периодизацию, принятую «на одном из международных симпозиумов»: с 13 до 16 лет у мальчиков, с 12 до 15 лет у девочек [1 с. 125]. Реальный мир отражается в его сознании неполно и противоречиво. Сложные жизненные ситуации, в которые он попадает, вызывают различное отношение к людям, их деятельности, самому себе. В поведении подростка неизбежны, естественны ошибки, неудачи, упущения, трудности. Они проявляются в результате педагогических ошибок родителей, неумения учитывать возрастные и индивидуальные особенности подростков, предвидеть и проектировать развитие своего ребёнка, что часто ведёт к резким переходам от одного стиля воспитания к другому. Исследования по изменению внутренних установок показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на наше самовосприятие. В этом, по мнению Р. Бернса, одна из причин особо важной роли учителей и родителей в формировании «Я-концепции» ребенка. Например, если родители постоянно напоминают сыну о его безответственности, то, вероятнее всего, он так и будет воспринимать себя. Подобным же образом ребенок будет высоко оценивать свои способности, если услышит лестный отзыв [3, с. 324].

Давайте подумаем, почему же подростки бывают грубыми?

Подростки становятся грубыми, чтобы:

1. Получить недостающее им внимание родителей — неважно, положительное или отрицательное.

— В случае, если в детстве они не получили достаточно этого внимания.

— В случае, если в детстве приучили их к избыточным дозам этого внимания, и у ребёнка в силу инфантилизма возникла так называемая «бесконечная» (невротическая) потребность в любви.

2. Отстоять своё право быть самостоятельной, отдельной от родителей личностью, самоутвердиться и уважать себя.

Подростки становятся трудными в результате того, что:

1. Родители всё свободное время и силы посвящают ребёнку, он является «краеугольным камнем» для семьи, смыслом существования и единственным «светом в окошке».

2. Родители не уделяют достаточно времени ребёнку, общению с ним, беседам и воспитанию. Они «содержат» и «питают» его; в семье царят холодно — вежливые отношения, чувства и эмоции не принято проявлять открыто.

3. Родители не живут в согласии и любви друг с другом, в семье преобладают явные или скрытые непонимание, конфликты, взаимное неудовольствие.

4. Родители противоречивы или непоследовательны в принципах воспитания ребёнка.

Подростки становятся трудными, потому что:

1. Воспитывая детей, родители нарушают главные правила и принципы воспитания.

2. В семье с несколькими детьми родители используют разные принципы в воспитании и отношениях со старшими и младшими.

3. Родители пренебрегают воспитанием как таковым, и только «содержат» и «кормят» ребёнка, наивно надеясь, что его воспитает «школа», «жизнь», «государство»...

Подростки становятся «трудными», после того как:

1. Родители разводятся, и сохраняют плохие отношения друг с другом; ребёнка настраивают против одного из родителей, или он после развода не имеет нормального с ним общения.

2. Ребёнок растёт в «одинокой» семье: «только с папой», «только с мамой», «только с бабушкой» и не видит полноценного и счастливого взаимодействия полов, мужчин и женщин.

Что делать родителям?

— Помните ли Вы себя в подростковом возрасте? Вспомните, каким одновременно прекрасным и сложным казался тогда окружающий мир! — Вспомните, как много делали просто «назло» в отместку постоянным наставлениям матери, отца, учителей.

— Вам казалось, что вас никто-никто не понимает. Забывая о том, какими были мы сами, с какими проблемами сталкивались и как остро всё переживали, мы не сможем понять собственных детей.

— В подростковом возрасте нашим детям понимание нужно как никогда..

Разберитесь с правами и обязанностями.

— Ваш контроль преподнесите как заботу.

— Не критикуйте подростка в присутствии других.

— Не бойтесь признаваться в своих ошибках.

— Объясняйте мотивы своих требований и поощряйте их обсуждение с ребёнком.

— В некоторых ситуациях просите совета (помощи) как у равного или старшего.

— Обязательно обсуждайте с детьми актуальные темы.

— Старайтесь смотреть на мир с его позиции.

— Поддерживайте равные отношения с его друзьями.

— Пусть они приходят в Ваш дом, только Вы сможете как то влиять на происходящее.

— Учите собственным примером.

— Сотрудничайте с учителями.

— Выход из этой ситуации для родителей — не пассивно соглашаться с претензиями детей, а выражать и аргументировано отстаивать собственную позицию. При этом подросток должен быть полностью уверен в том, что родители всегда ему помогут в затруднительном случае.

— Разговаривайте с подростком о наркотиках. Доведите своему ребёнку.

— Не оскорбляйте ребёнка недоверием.

— Постарайтесь терпимо относиться к отрицанию. Отрицание это не всегда плохо. Любой подросток, выражает собственное «Я». Очень хорошо, если у подростка не будет сомнений, что Вы понимаете, что с ним происходит.

Литература:

1. Краткий словарь системы психологических понятий/К.К. Платонов — М. Высшая школа — 1984 г. — 540 с.
2. Крайг, Г., Психология развития. — СПб.: Издательство «Питер», — 2000. — 752 с.
3. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов/Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, — 2003. — 544 с.

Изучение межкультурной толерантности студентов в условиях вуза

Феоктистова Екатерина Алексеевна, ассистент;

Чеснокова Татьяна Дмитриевна, студент;

Зими́на Марина Андреевна, студент

Научный руководитель Татьяна Ивановна Митичева, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В данной статье раскрывается проблема межкультурной толерантности студентов в условиях ВУЗа. Обоснуется необходимость развития толерантности у студентов, обучающихся по направлению психолого-педагогического образования. Опытным путем отслежена динамика развития межкультурной толерантности студентов на 1 и 2 курсах обучения, предложены рекомендации по развитию межкультурной толерантности студентов вуза.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная толерантность, студенты, культура.

Россия является многонациональной страной на территории, которой проживает более 190 народов. В связи с событиями последних лет (смещение наций, усиление террора и межнациональных конфликтов), происходящих в мире, остро встает вопрос о толерантности среди молодежи, в частности у студентов, которые в дальнейшем будут работать с людьми. На сегодняшний день проблема толерантности возникает именно у студентов ВУЗов, где реализуются программы обучения иностранных студентов. С каждым годом число университетов, обучающих студентов разных национальностей, возрастает. Данный показатель поднимает рейтинг высших учебных заведений и делает их наиболее престижные.

Именно в России психологи и этнологи впервые стали изучать толерантность, которая нужна для поддержания мира в гражданском обществе.

Понятие толерантности возникло относительно недавно. Многие люди не понимают и не осознают истинного смысла данного определения. Согласно социологическому словарю термин толерантность происходит от латинского слова «tolerantia», что означает терпение, а также терпимость к чужому образу жизни, привычкам, манерам, идеям и т.д.

В процессе историко-культурного развития менялось общество, человеческие взаимоотношения подвергались различным идеям и происходило становление философской мысли, что привело к изменению категории толерантности. Поэтому определение толерантности было сформулировано как активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

Психологи В.П. Бездухов, Н.А. Астахова, А.В. Кирьякова и А.Г. Асмолов рассматривали толерантность как основу социально-психологического бытия, как ценность общества. [1,2] По их мнению, толерантность — это некий совокупный феномен, который определяет отношение человека не только к себе, но и окружающему миру. Толерантность как ценность не рассматривается вне отношения к человеку, поэтому толерантность выступает как цель (ориентир) активности личности.

Толерантная личность должна иметь такие психолого-этические линии, как: ответственность, гуманность, уверенность в себе, эмпатию, самообладание, чувство юмора, защищенность.

Методы, способствующие формированию межэтнической толерантности, применяемые педагогами в ВУЗах, направлены на:

- принятие и признание студентами других этнокультурных групп;
- формирование положительного отношения студентов к культурным различиям;
- повышенную восприимчивость к любым проявлениям культурной дискриминации;
- формирование у студентов способности находить положительное и важное для самого себя;
- признание студентами права людей на тот образ жизни, который присущ данной культуре;

Качества, формируемые педагогами в этой области, должны быть у каждого гражданина нашей страны.

Интолерантность (нетерпимость) в наше время является одной из множества глобальных проблем, которая требует решения. Интолерантная личность характеризуется нетерпимостью, невежливостью, пренебрежительным отношением к людям другой национальности. Важную роль в борьбе с нетерпимостью на уровне личностного сознания играет образование.

Для оценки толерантности студентов мы использовали экспресс-опросник «Индекс толерантности». Основу его составляют отечественные и зарубежные данные по исследуемой теме [4]. Опросник состоит из трех субшкал, направленных на исследование этнической толерантности, социальной толерантности, толерантности как черты личности.

Наше исследование проводилось на базе АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, где в качестве респондентов выступили студенты 1 и 2 курсов, обучающиеся по на-

правлению «Психолого-педагогическое образование». Данный профиль подготовки мы выбрали не случайно. На наш взгляд, именно у студентов данного направления необходимо развивать межкультурную толерантность, т. к. они будут работать с различными категориями людей и помогать им. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по данному направлению подготовки обозначено, что по окончании курса, бакалавр должен уметь выстраивать социальные взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий. Этого невозможно достичь без формирования у студентов, на протяжении всего срока обучения, межкультурной толерантности. Исследуемая группа в целом дружелюбно относится друг к другу, хотя в ней иногда происходят конфликты.

Результаты нашего исследования показали, что на 1 курсе 36% студентов — первокурсников выявлен низкий уровень толерантности. Эти данные свидетельствуют об установках на интолерантность к окружающему. У 41% ребят был диагностирован средний уровень. Этим студентам присуще совмещение толерантных и интолерантных черт. При одних обстоятельствах они ведут себя толерантно, при других — интолерантно. И 23% обучающихся проявили высокую толерантность. Данные студенты обладают яркими чертами толерантной личности. Но, вероятно, что данные испытуемые проявляют высокую социальную желательность.

Результаты исследования у тех же студентов, через год, показали, что у 100% обучающихся уровень межэтнической толерантности находится на среднем уровне. Это говорит о том, что у студентов сохранились как толерантные,

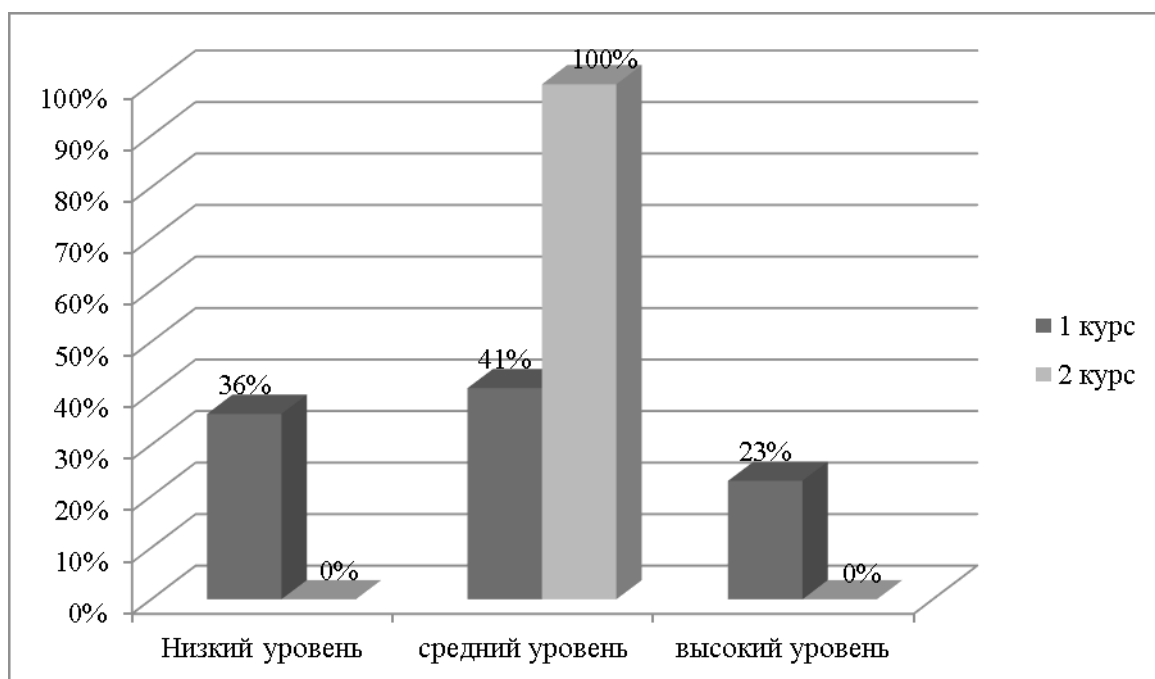


Рис. 1. Сравнительные результаты исследований студентов 1 и 2 курсов

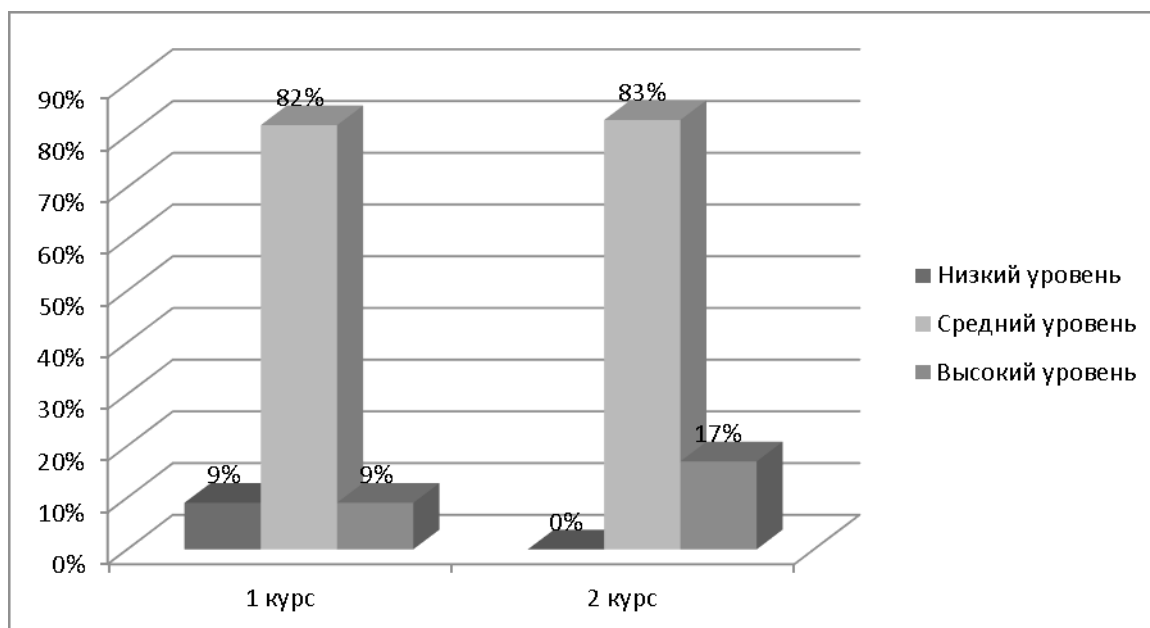


Рис. 2. Сравнительные результаты исследований студентов 1 и 2 курсов по субшкале «Этническая толерантность»

так и интолерантные черты. При одних обстоятельствах они ведут себя толерантно, при других — интолерантно.

Сравнительные результаты исследования студентов представлены на рисунке 1.

Таким образом, можно сказать, что у студентов наблюдается усреднение уровня толерантности. Это говорит о том, что студенты, обучаясь в ВУЗе, учатся быть более ответственными, уверенными в себе, общительными. Количество студентов, имеющих низкий уровень толерантности, сократилось, что говорит о формировании у них межкультурной толерантности.

А теперь рассмотрим результаты по каждой из шкал.

По первой субшкале «этническая толерантность», где диагностируется отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия, полученные данные распределились следующим образом:

Из рисунка 2 видно, что показатели этнической толерантности у студентов с переходом на второй курс практически не изменились и составляют средний уровень. Так же важно заметить, что увеличился процент студентов с высоким уровнем этнической толерантности.

По второй субшкале «социальная толерантность» исследуются толерантные и интолерантные проявления

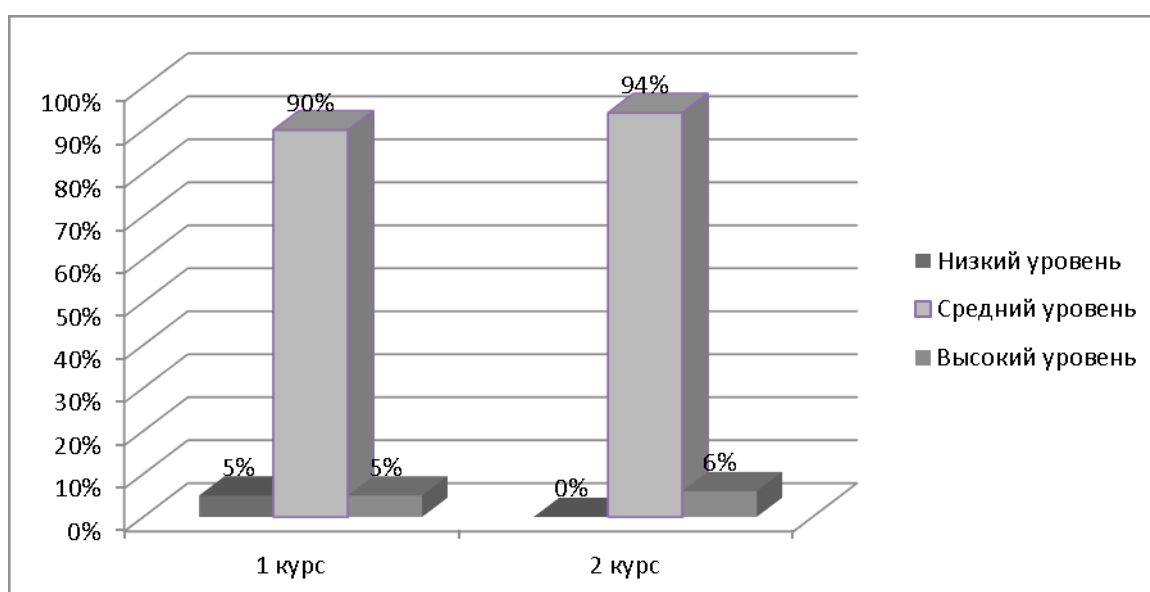


Рис. 3. Сравнительные результаты исследования студентов 1 и 2 курсов по субшкале «Социальная толерантность»

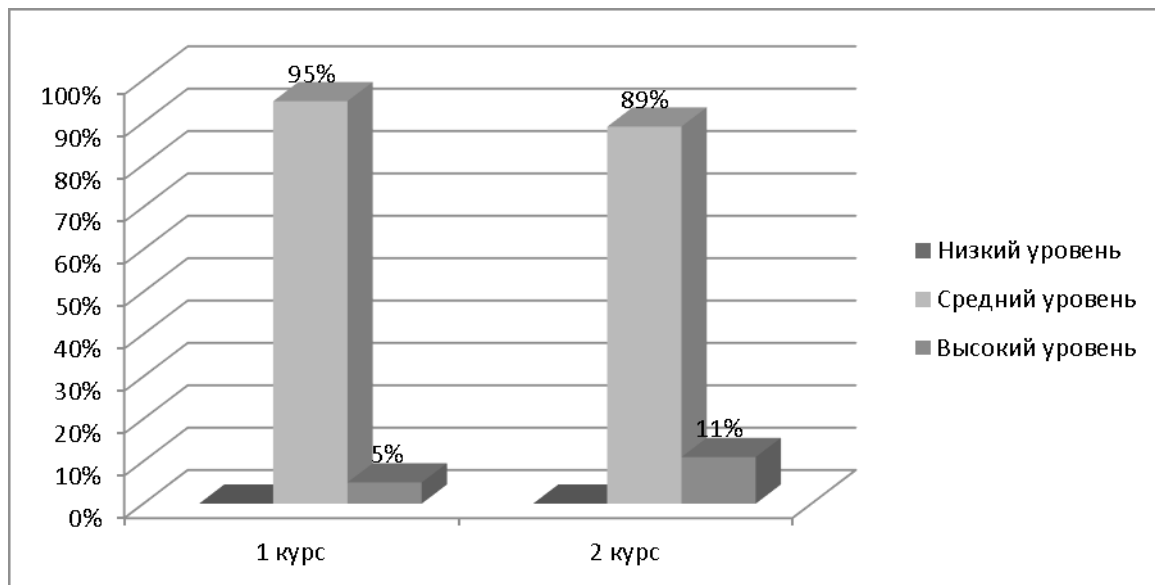


Рис. 4. Сравнительные результаты исследования студентов 1 и 2 курсов по субшкале «Толерантность как черта личности»

в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также установки личности по отношению к некоторым социальным процессам (рис. 2).

На рисунке 3 следует обратить внимание на полное отсутствие принадлежности студентов ВУЗа к низкому уровню социальной толерантности. Что свидетельствует о готовности студентов к разумному разрешению конфликтов с различными социальными группами общества. В общем же показатели фактически не изменились.

По третьей субшкале «толерантность как черта личности», где обнаруживаются личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, результаты следующие:

Как мы можем заметить, на втором курсе, в сравнении с первым, у большего количества студентов выявляется толерантность как черта личности, что засвидетельствовано на рисунке 4.

Подводя итоги диагностического исследования, можно сделать вывод о том, что увеличение числа толерантных студентов связано с их развитием, осознанием ими необходимости быть толерантными в связи с будущей профессией, квалифицированными педагогами, приобретенными знаниями.

Таким образом, можно сказать, что проблема формирования межкультурной толерантности на данный момент остается по-прежнему до конца не разрешенной. Проведенное нами исследование показывает, что у студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование, присутствует положительная динамика в развитии толерантности. Но, не смотря на полученные результаты, проводимая работа со сту-

дентами в данном направлении, на наш взгляд, недостаточна.

Как вариант решения данной проблемы мы можем предложить следующие рекомендации по развитию уровня межкультурной толерантности у студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование:

1. Проведение тематических кураторских часов, на которых студенты будут знакомиться с традициями и культурой различных народов;
2. Включение блока диагностических методик в работу Психолого-педагогической службы университета, направленных на выявление агрессивных и интолерантных личностей;
3. Организация и проведение конкурса сочинений на различные темы, посвященные проблеме толерантности;
4. Введение курсов и дисциплины по выбору (например Этносоциология, Этнология и т.д.);
5. Организация выходов студентов в различные учреждения города (школы, техникумы), в которых обучаются дети различных этносов, для проведения тематических мероприятий.

Студенты, как будущие специалисты своего дела с профильным образованием, более толерантны в отношении к людям других национальностей, чем молодежь страны в целом. На формирование межэтнической толерантности студентов оказывает влияние множество факторов различного характера, таких например, как социальная среда. В связи с этим проблема формирования межэтнической толерантности студентов, должна браться во внимание профессорско-преподавательским составом вуза как наиболее актуальная и значимая.

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А.. О смыслах понятия «толерантность»
2. Асташова, Н. А. Толерантность как условие самореализации личности. — Вестник Брянского государственного университета. — выпуск № 1/2011
3. ДЕКЛАРАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ [http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya. php]
4. Солдатова, Г. У., Шайгерова Л. А., Прокофьева Т. Ю., Кравцова О. А. Психодиагностика толерантности личности. — М.: Смысл. — 2008. — 46—51 стр.
5. Стандарт психолого-педагогического образования [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prgm200-1. pdf]

Разработка опросника для изучения склонности личности к прокрастинации

Ширвари Олег Артурович, студент;
 Черная Екатерина Евгеньевна, студент;
 Панов Вячеслав Анатольевич, студент;
 Рябова Екатерина Евгеньевна, студент;
 Руденко Дарья Эдуардовна, студент;
 Бирюкова Светлана Игоревна, студент;
 Кузьмина Наталья Олеговна, студент;
 Столярова Юлия Викторовна, студент;
 Баранова Анастасия Андреевна, студент

Козлова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель
 Ивановский государственный университет

Теоретическое обоснование методики

С давних пор человечество волновал «синдром завтрашнего дня». Ряд ученых, во главе с П. Стил отмечают, что уже в древних рукописях авторы писали о признаках прокрастинации [2].

В науке о феномене прокрастинации заговорили в 1977 году. Тогда П. Рингенбах впервые ввел данный термин в своей книге «Прокрастинация в жизни человека». В этом же году была опубликована книга А. Эллера и В. Кнауца «Преодоление прокрастинации», в основу которой вошли кинические наблюдения ученых [3]. Следом за ними изучением данной проблемы занялись ученые Дж. Бурка и Л. Юэн, которые опубликовали свои труды в книге «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться». Данная работа также была основана на клинической практике ее авторов [2].

Обратимся к тому, что понимают разные авторы под термином прокрастинация.

Термин «прокрастинация» от латинского *procrastinatus*: переводится как *pro-* (вместо, впереди) и *crastinus* (завтрашний). Наиболее популярными синонимами являются слова «откладывание», «промедление», «синдром завтрашнего дня» [4]. Среди отечественных и западных ученых прокрастинацию рассматривают как «тенденцию откладывать выполнение необходимых дел на потом», «добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или вызовет негативный эффект для личности», «промедление в принятии решения, оттягивание и откладывание выпол-

нения различных работ «на потом». Некоторые ученые под прокрастинацией понимают чувство лени, однако в настоящее время эти понятия разводят [2;5]. Таким образом, главными признаками прокрастинации является откладывание дел по иррациональным причинам в сочетании с осознанностью негативных последствий.

Рассматривая причины прокрастинации, ученые также выдвинули различные точки зрения. Так под причинами прокрастинации видят «мотивационную недостаточность», особую форму совладающего поведения со стрессовой ситуацией, сопротивление установленным нормам и правилам, страх перед неудачами, который сопряжен с низкой самооценкой [2;3;5]. Также причину видят в том, что личность стремится к нагнетанию напряжения. Так близость сроков создает остроту момента, в результате чего происходит резкая мобилизация сил, повышенная активность познавательных процессов, так называемый «дедлайн» [5]. Ученые также отмечают, что проявление прокрастинации зависит от личностных факторов. Так, была установлена связь между проявлением прокрастинации и неадаптивным уровнем перфекционизма. С. Бранлоу и Р. Ризингер выявили зависимость прокрастинации от внешней мотивации, внешнего локуса контроля и внешнего атрибутивного стиля [2].

Проявление прокрастинации в поведении разнообразно. Н. Милграм выделил 5 видов прокрастинации [5].

- 1) ежедневная — регулярное откладывание бытовых дел;
- 2) прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных);

3) невротическая, которая проявляется в откладывание принятия жизненно важных решений

4) компульсивная, проявляется в двух видах прокрастинации — поведенческая и в принятии решений;

5) академическая — откладывание заданий в учебной сфере

Ильин классифицировал проявление прокрастинации следующим способом. Он разделил прокрастинаторов на 2 вида «напряженных», которые «переживают чувство вины, тревогу», и «расслабленных прокрастинаторов», соответствующих житейскому пониманию «лени». Такие прокрастинаторы сосредотачиваются на выполнении только тех дел, которые доставляют удовольствие в настоящий момент, «здесь и сейчас» [2].

Согласно Варваричевой Я. И. выделяется два вида прокрастинаторов пассивных и активных. Целью пассивных прокрастинаторов является избегание неприятных дел, в то время как активные прокрастинаторы стремятся к получению острых ощущений в условиях дефицита времени [1].

Исходя из всего вышесказанного, мы видим, что проблема прокрастинации волновала человечество с давних пор. Особый интерес к данной проблеме возник во второй половине 20 века. В настоящее время не существует единого подхода к понятию прокрастинации, однако ученые сходятся во мнении, что отличительными признаками прокрастинации являются откладывание дел по иррациональным причинам в сочетании с осознанностью негативных последствий. Причины прокрастинации по мнению ученых могут скрываться как в личностных особенностях личности, так и в сопротивлении социальным условиям. В связи с этим проявление в поведении разнообразно как в зависимости от сфер жизни, так и в зависимости от личности прокрастинатора.

Выборка, методы и этапы проверки

Первым этапом стало проверка надежности тестовой методики. Для проверки надежности мы опросили 214 человек. Для того, чтобы исключить варианты, на которые все испытуемые дают одинаковые ответы, мы провели дисперсию. В ходе анализа ни один вопрос не получил нулевую дисперсию, что говорит о том, что на данном этапе все вопросы являются надежными.

Второй этап. Для проверки надежности использовалось повторное тестирование той же выборки через месяц и сопоставление результатов при помощи корреляционного анализа. При проведении корреляционного анализа все вопросы получили корреляционную связь. Для того, чтобы выявить наличие отдельных субшкал был проведен факторный анализ. В результате факторного анализа были выявлены 2 субшкалы.

Шкала 1 «Личностно обусловленная прокрастинация» — низкие показатели говорят о том, что личность отличается своевременным выполнением заданий в различных сферах жизни. Также при возникновении трудностей личность склонна проявлять волевые усилия и достигать намеченных целей.

Шкала 2 «Ситуативно обусловленная прокрастинация» — высокие показатели говорят о том, что личность склонна выполнять задания только при наличии интереса и мотивации. При возникновении трудностей личность не проявляет активности, если для этого нет острой необходимости.

Для определения границ групп мы использовали такие показатели — как минимум, максимум, квартиль:

— группа с низкими значениями определяется минимумом — нижним квартилем;

— со средними: нижним квартилем — верхним квартилем;

— с высокими: верхним квартилем — максимумом.

Для расчетов всех выше обозначенных статистических операций была использована программа для статистической обработки данных SPSS 13.0.

Результаты и их обсуждение

Проведения тестирования и расчет дисперсии

На первом этапе мы опросили 214 испытуемых. В ходе тестирования респондентам было предложено заполнить тест, состоящий из 112 вопросов, каждый из которых имел 3 варианта ответа: «да, это точно про меня», «это лишь отчасти про меня», «нет, это не про меня». Для заполнения методики, нами была предложена следующая инструкция: «Внимательно прочтите каждое утверждение и выберите один из предложенных вариантов ответа»

При обработке прямых вопросов, ответы оценивались следующим образом:

— Да, это точно про меня — 2 балла

— Это лишь отчасти про меня — 1 балл

— Нет, это точно не про меня — 0 баллов

— Обратные вопросы оценивались наоборот:

— Да, это точно про меня — 0 баллов

— Это лишь отчасти про меня — 1 балл

— Нет, это точно не про меня — 2 балла

Полученные результаты были занесены в общую таблицу, после чего был произведен расчет дисперсии, для того, чтобы выявить вопросы, на которые испытуемые давали одинаковые ответы. В ходе анализа полученных результатов нами не было выявлено нулевой дисперсии, что говорит о высокой надежности данных.

Проверка надежности

Через месяц был произведен ре-тест. Его результаты были зафиксированы аналогичным образом. Далее, мы в процессе корреляции сравнили показатели первого и второго тестирования. Также мы провели корреляционный анализ каждого пункта с общим показателем. Были исключены вопросы с показателем корреляции ниже (0.70). Эти пункты опросника не имели связи с общим баллом, а значит, они не вносили весомого вклада в измеряемый параметр.

Таким образом, в результате корреляционного анализа между первым и вторым пунктом, мы исключили следующие вопросы: № 3 ($r=0.68$), № 4 ($r=0.69$), № 8 ($r=0.69$), № 16 ($r=0.65$), № 22 ($r=0.68$), № 26 ($r=0.66$), № 28 ($r=0.68$), № 30 ($r=0.66$), № 32 ($r=0.64$), № 33 ($r=0.67$),

№ 34 ($r=0.60$), № 35 ($r=0.64$), № 39 ($r=0.67$), № 41 ($r=0.63$), № 43 ($r=0.67$), № 46 ($r=0.66$), № 48 ($r=0.14$), № 57 ($r=0.64$), № 66 ($r=0.66$), № 67 ($r=0.59$), № 75 ($r=0.75$), № 76 ($r=0.69$), № 78 ($r=0.76$), № 82 ($r=0$), № 92 ($r=0.19$), № 104 ($r=0.67$), № 106 ($r=0.38$), № 107 ($r=0.63$).

Низкий коэффициент корреляции по данным вопросам, говорит нам о том, что данные вопросы были недостаточно надежные. Таким образом из 112 мы исключили 27 вопросов, соответственно изменилась нумерация опросника.

Следующим шагом мы исключили из теста вопросы, которые имели низкий коэффициент корреляции с общим баллом. Это вопросы: № 3 ($r=0.19$), № 5 ($r=0.22$), № 10 ($r=0.39$), № 11 ($r=0.34$), № 14 ($r=0.$), № 17 ($r=0.34$), № 18 ($r=0.31$), № 23 ($r=0.39$), № 25 ($r=0.35$), № 29 ($r=0.17$), № 30 ($r=0.28$), № 31 ($r=0.35$), № 32 ($r=0.34$), № 35 ($r=0.38$), № 38 ($r=0.29$), № 43 ($r=0.28$), № 45 ($r=0.32$), № 47 ($r=0.34$), № 48 ($r=0.37$), № 49 ($r=0.34$), № 51 ($r=0.31$), № 54 ($r=0.27$), № 59 ($r=0.38$), № 64 ($r=0.40$), № 67 ($r=0.35$), № 68 ($r=0.30$), № 70 ($r=0.04$), № 72 ($r=0.37$), № 76 ($r=0.38$), № 79 ($r=0.39$), № 81 ($r=0.21$). На данном этапе мы сократили 31 вопрос. В ре-

зультате, общее число сокращенных вопросов составило 58. Итоговое количество вопросов опросника — 54. Все дальнейшие данные основываются уже на измененной методике.

Выделение субшкал теста

Для определения субшкал нами был проведен факторный анализ. Полученные результаты приведены в таблице ниже (см. табл. 1)

Таким образом, в нашем тесте сформировано 2 шкалы:

Шкала 1 будет свидетельствовать об общем уровне прокрастинации. Наличие высоких баллов по данной шкале будет свидетельствовать о том, что человек осознает наличие данной черты, видит отрицательные последствия оттягивания дел на последний день. При чем, прокрастинация особо проявляется при достижении цели и в деловой сфере.

Шкала 2 будет свидетельствовать о проявлении мотивационной прокрастинации. Высокие показатели говорят о том, что личность склонная выполнять только при наличии интереса, внешней и внутренней мотивации. При возникновении трудностей личность не проявляет активности, если для этого нет острой необходимости.

Таблица 1. Результат факторного анализа

<p>1 фактор: «Личностно обусловленная прокрастинация» № 3,7, 8, 13, 14, 37, 43, 49, 51</p>	<ul style="list-style-type: none"> • В юмористических текстах, представлениях, посвященных людям, которые все делают в последний момент, Вы узнаете себя? • Откладывать всё на последний момент — это характерно для Вас? • Про Вас можно сказать, что Вы делаете всё в последний момент? • Можно сказать, что откладывание дел на потом — это одна из Ваших главных проблем? • Часто ли Вам случалось откладывать решение дела до последнего? • Когда вам предстоит сложная работа, вы придумываете другие дела, лишь бы оттянуть эту? • Если бы Вы решили штрафовать себя за не выполненную вовремя работу, часто ли Вам пришлось бы это делать? • Бывали ли случаи, что откладывание дел до последнего момента становилось препятствием на пути достижения конечной цели? • Влияло ли иногда оттягивание выполнения Вами необходимой работы на итоговое ее качество?
<p>2 фактор: «Ситуативно обусловленная прокрастинация» № 17, 30, 31, 36, 44, 45</p>	<ul style="list-style-type: none"> • При выполнении заранее начатого дела, Вы можете отложить его завершение при возникновении более интересных дел? • Бывает ли такое, что вы ждете подходящего настроения для выполнения какого-либо дела? • Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда договаривались сделать что-либо вместе с друзьями, но так и не успели выполнить свою часть работы, а они обижались на Вас из-за этого, потому что Вы их подвели? • Вы не сдали экзамен, но вы знаете, что у вас впереди еще три попытки его пересдать. Будете ли вы хорошо готовиться к первой пересдаче? • Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда пообещали что-то сделать, но затягивали и другим людям приходилось делать это за Вас? • Вас уволили с работы, но у вас остался небольшой запас денег, вы будете ждать, когда они закончатся, и только потом станете искать новую работу?

Определение тестовых норм

Для определения границ групп мы использовали такие показатели как минимум, максимум и квартиль.

В результате полученные нормы выглядят следующим образом.

Таблица 2. Итоговые тестовые нормы

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Шкала 1 (Личностно обусловленная прокрастинация)	0–5 баллов	6–10 баллов	11–18 баллов
Шкала 2 (Ситуативно обусловленная прокрастинация)	0–3 балла	4–5 балла	6–10 баллов
Общий показатель теста	0–34 балла	35–57 балла	58–96 балла

Заключение

В результате проверки и корректировки полученных данных, мы можем сказать, что данный опросник является надежным измерительным инструментом. В тесте выделены субшкалы, что позволяет определить уровень прокрастинации в различных сферах жизнедеятельности человека. Также были определены тестовые нормы.

Приложение

Опросник на склонность к прокрастинации

Внимательно, прочитайте каждое утверждение и выберите подходящее Вам утверждение.

- Вы часто откладываете дела на последний момент?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- У Вас часто возникают проблемы из-за того, что вы отложили дела на последний момент?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- В юмористических текстах, представлениях, посвященных людям, которые все делают в последний момент, Вы узнаете себя?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- Вам легко сделать дела заранее?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- Ключам, решающим большинство задач досрочно, Вы испытываете чувство зависти и одновременно досады на себя, так как не можете этого делать сами?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- Вам приходится заставлять себя выполнять необходимые дела?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
- Откладывать всё на последний момент — это характерно для Вас?
 - да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня

— нет, это точно не про меня

8. Про Вас можно сказать, что Вы делаете всё в последний момент?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

9. Обычно Вы вовремя выполняете те дела, которые Вы запланировали?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

10. В выполнении бытовых дел, таких как: уборка, стирка, глажка, мытье посуды, Вы придерживаетесь принципа «подожду, когда накопится много, а потом сделаю все сразу»?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

11. Для Вас характерно, копить домашние дела?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

12. Случалось ли Вам испытывать эмоциональное напряжение из-за большого объема накопившихся на последний момент дел?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

13. Можно сказать, что откладывание дел на потом — это одна из Ваших главных проблем?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

14. Часто ли Вам случалось откладывать решение дела до последнего?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

15. На запланированную встречу, Вы приходите, как правило, вовремя?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

16. Ваши родные все лето проводят на даче, и вы знаете, что там очень много дел. Вы поедете туда в последний момент?

- да, это точно про меня

- это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
17. При выполнении заранее начатого дела, Вы можете отложить его завершение при возникновении более интересных дел?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
18. Бывает ли такое, что, даже начав делать работу заранее, Вы ищете причины, чтобы эту работу перенести на потом?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
19. Получив важные документы, Вы сразу убираете их в то место, где они должны лежать?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
20. Часто ли Вы, после выполненной работы в крайние сроки, даете себе обещание, что такое было в последний раз?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
21. Бывает ли такое, что при невыполнении задачи в нужный момент, она становится уже неактуальной?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
22. Вернувшись с отпуска (командировки, путешествия) разберете багаж сразу по возвращении?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
23. Часто ли у Вас возникает мысль «Время еще есть, эту работу я сделаю попозже»?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
24. Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда у Вас портились отношения с членами семьи из-за того, что Вы договаривались выполнить какую-либо работу вместе, но так этого и не делали и тем самым подводили остальных?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
25. В целом Вы выполняете все учебные или рабочие задания в установленные сроки?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
26. Уходя в отпуск, Вы запланировали разобрать антресоли (кладовку, балкон), но принимаетесь за выполнение за пару дней до окончания отпуска?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
27. Окружающие люди оценивают Вас как человека обязательного и дисциплинированного?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
28. Сложно ли Вам при выполнении домашних обязанностей не отвлекаться на посторонние занятия?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
29. Неприятное для Вас задание Вы стараетесь отложить на последний момент?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
30. Бывает ли такое, что Вы ждете подходящего настроения для выполнения какого-либо дела?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
31. Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда договаривались сделать что-либо вместе с друзьями, но так и не успели выполнить свою часть работы, а они обижались на Вас из-за этого, потому что Вы их подвели?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
32. Посещают ли Вас такие мысли: «Я подумаю об этом завтра»?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
33. Если на работе (учебе) Вас попросили написать статью, срок сдачи которой 2 недели, сядете ли писать ее сразу?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
34. Много ли важных дел в этом месяце Вы уже выполнили?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
35. Вы занимаетесь уборкой тогда, когда в этом есть жесткая необходимость?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня
36. Вы не сдали экзамен, но вы знаете, что у Вас впереди еще три попытки его пересдать. Вы также не будете толком готовиться к первой пересдаче?
- да, это точно про меня
 - это лишь отчасти про меня
 - нет, это точно не про меня

37. Когда Вам предстоит сложная работа, Вы приду-
мываете другие дела, лишь бы оттянуть эту?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

38. Про себя Вы можете сказать, что в бытовых делах
Вы склонны к лени?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

39. У вашей нелюбимой тещи/свекрови день рождения,
Вы нередко поздравляете её в последний момент?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

40. Бывает ли такое, что избегая мытья лишней по-
суды, Вы ставите остатки еды в холодильник, хотя пони-
маете, что уже не будете ее есть?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

41. Приходилось ли Вам во время учебы ходить на по-
вторную сдачу экзамена или зачета из-за того, что Вы сели
за подготовку в последний момент?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

42. Часто ли Вы, после выполненной работы в крайние
сроки, жалеете о том, что не выполнили ее заранее?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

43. Если бы Вы решили штрафовать себя за не выпол-
ненную вовремя работу, часто ли Вам пришлось бы это де-
лать?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

44. Сталкивались ли Вы с ситуацией, когда пообещали
что-то сделать, но затыгивали и другим людям приходилось
делать это за Вас?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

45. Вас уволили с работы, но у вас остался небольшой
запас денег, вы будете ждать, когда они закончатся,
и только потом станете искать новую работу?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

46. Приходилось ли Вам просить, уговаривать других
людей сдвигать сроки из-за того, что Вы не успели
что-либо выполнить?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

47. Можете ли Вы затянуть с вызовом мастера, если
в доме случилась поломка?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

48. Вы замечали за собой хоть раз, что во время вы-
полнения важной работы умышленно отвлекались
на что-то менее срочное?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

49. Бывали ли случаи, что откладывание дел до по-
следнего момента становилось препятствием на пути до-
стижения конечной цели?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

50. Если у Вас оторвалась пуговица, вы пришьете ее
сразу (отдадите тому, кто сделает это за Вас)?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

51. Влияло ли иногда оттягивание выполнения Вами
необходимой работы на итоговое ее качество?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

52. Если Вы осознаете, что откладывание дел на нео-
пределенный срок будет иметь негативные последствия,
то Вы всё равно нередко их откладываете?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

53. Вы предпочитаете готовить свою одежду на за-
втрашний день с вечера, чтобы не делать этого второпях
утром?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

54. При выборе будущего места учебы/работы, Вы
оставляли решение на последний момент?

- да, это точно про меня
- это лишь отчасти про меня
- нет, это точно не про меня

Ключ

Полученные ответы подсчитываются следующим об-
разом:

**Шкала 1 (Личностно обусловленная прокрасти-
нация)** — вопросы № 3, 7, 8, 13, 14, 37, 43, 49, 51

**Шкала 2 (Ситуативно обусловленная прокрасти-
нация)** — вопросы № 17, 30, 31, 36, 44, 45

Прямые вопросы: № 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13,
14, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54

Обратные вопросы: № 4, 9, 15, 19, 22, 25, 27, 33, 34, 50, 53

Полученные ответы переводятся в числовой формат.

Для прямых вопросов: «да, это точно про меня» — 2 балла, «это лишь отчасти про меня» — 1 балл, «нет, это точно не про меня» — 0 баллов.

Для обратных вопросов: «да, это точно про меня» — 0 баллов, «это лишь отчасти про меня» — 1 балл, «нет, это точно не про меня» — 2 балла.

Далее высчитывается балл по каждой шкале.

Полученное количество баллов интерпретируется в соответствии с таблицей:

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Шкала 1 «Личностно обусловленная прокрастинация» — свидетельствует о выраженности прокрастинации в большинстве сфер жизнедеятельности. Особые трудности возникают в деловой сфере и сфере достижения поставленных целей.	0–5 баллов	6–10 баллов	10–18 баллов
Шкала 2 «Ситуативно обусловленная прокрастинация» — в целом говорит о зависимости деятельности личности от наличия интереса и внешней мотивации.	0–3 балла	4–5 балла	6–10 баллов
Общий показатель теста — в целом говорит о выраженности прокрастинации во всех сферах жизни	0–34 балла	35–57 балла	58–96 балла

Литература:

1. Варваричева, Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования// *Вопр. психологии.* 2010. № 3. с. 121–130
2. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. М.: Питер, 2011.
3. Климова, А. В. Особенности копинг-стратегий и психологических защит студентов с установкой откладывать выполнение работы «на потом» (прокрастинаторов) Электронный ресурс URL: (дата обращения: 28.11.2015)
4. Локоткова-Терновая, О. Ю Роль интракоммуникаций в преодолении феномена прокрастинации в организации Электронный ресурс URL: (дата обращения: 28.11.2015)
5. Тащилина, Е. А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов различных направлений подготовки; Дис., магистра; 03. 03. 00. Екатеринбург.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 24 (104) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Агаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;
фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.01.2015. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25