



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ в современных региональных системах образования

материалы

VII Международной научно-практической конференции
г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г.





ОБ ИЗДАНИИ

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран неперiodического издания – 1

Дополнительный титульный экран неперiodического издания – 2



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы VII Международной научно-практической конференции
г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г.

Под редакцией О.Г. Холодковой, О.В. Обласовой, Л.И. Сигитовой

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2019

Об издании - 1, 2, 3.

ISBN 978-5-88210-933-1



Алтайский государственный
педагогический университет, 2019



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

УДК 37.015.3(08)

ББК 88.6я431

П863

Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования [Электронный ресурс]: материалы VII Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г. / под ред. О.Г. Холодковой, О.В. Обласовой, Л.И. Сигитовой. – Барнаул, 2019. – Систем. требования: PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

ISBN 978-5-88210-933-1

Редакционная коллегия:

Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент

Обласова О.В., кандидат психологических наук, доцент

Сигитова Л.И., кандидат педагогических наук, доцент

Сборник научных трудов подготовлен по результатам работы VII Международной научной конференции «Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования», проведенной 8-9 ноября 2018 г. в г. Барнауле.

Сборник адресован преподавателям учебных заведений, психологам, работникам образования, учителям начальных классов, воспитателям дошкольных учреждений, аспирантам, магистрам, студентам, бакалаврам.

Текстовое (символьное) электронное издание.

Системные требования:

PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

Об издании - 1, 2, 3.



Алтайский государственный
педагогический университет, 2019



Электронное издание создано при использовании программного обеспечения Sunrav BookOffice.

Объём издания - 2 100 КБ.

Дата подписания к использованию: 20.03.2019

Корректор – Л.И. Сигитова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, 656031

Тел. (385-2) 36-82-71, факс (385-2) 24-18-72

e-mail: rector@altspu.ru, <http://www.altspu.ru>

Об издании - 1, 2, 3.



СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы повышения психологической культуры в Российском образовании на региональном и федеральном уровнях.

Бачурин Н.Н., Кожевникова А.А. Социально-психологические факторы возникновения действий экстремистской направленности в подростковой среде

Кожевникова А.А. Социально-психологические риски коммуникативной безопасности руководителей ФНС

Паутова В.В. Функциональные возможности растущего организма ребёнка старшего дошкольного возраста и целесообразность его тренировки посредством кинезиологических упражнений

Русина С.А. Роль профиль самооценки студентов-первокурсников

Сазонова Н.П. Методическая служба в системе формирования профессионального здоровья педагогов дошкольного образования

Сигитова Л.И., Ваулина О.В. Ценностное отношение младших школьников к обучению как фактор сохранения психологического здоровья

Спиридонова Г.Г. Культура самопрезентации современных студентов

Жизненный мир человека как предмет исследования и психологических практик: системно-антропологический контекст (памяти В.Е. Клочко).

Артюхова Т.Ю. Возможности изучения смыслового пространства родителей и их детей

Григоричева И.В. Мотивация достижения успеха с точки зрения системно-антропологического подхода

Давыдова О.И. Акмепотенциал этнопедагогике в подготовке педагогических кадров

Екинцев В.И. Развитие метода транспективного анализа в психологии

Нелюбин Н.И. Соразмерность мышления и жизненного мира человека: системно-антропологический ракурс

Турсунгожинова Г.С. Психологические особенности лиц, проживающих на территориях, подвергшихся вредностям экологических факторов

Федорова Е.П. О возможностях исследования жизнотворчества в контексте системной антропологической психологии

Психологическое сопровождение профессионального становления студентов на всех уровнях образования.

Барина Н.Г. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования

Коновалова О.В. Изучение стрессоустойчивости в юношеском возрасте

Манузина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов

Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов инженеров

Рахимжанова Н.А. Психологическая культура как условие успешной социально-психологической адаптации студентов - первокурсников



Романова Н.В., Свиридов А.Н. Развитие социального интеллекта в процессе профессиональной подготовки психолога-консультанта

Роль психологической службы системы школьного и профессионального образования в повышении психологической культуры, обеспечении психологического здоровья участников образовательного процесса.

Коньшина Т.М. Личная профессиональная перспектива современных старших подростков: качественное исследование

Обласова О.В. Возможности тренинга командообразования в работе с педагогическим коллективом

Тимошенко А.Ю. Формирование учебной мотивации школьников как условие успешного обучения

Тимошенко А.Ю., Фишер А.Е. Использование цифровых образовательных ресурсов как средства повышения учебной мотивации младших школьников на уроках математики

Шерешкова Е.А. Дневник личностного роста как средство развития личностного потенциала педагогов

Психологическая культура субъектов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной организации.

Богущая Т.В., Коновалова В.Н. Особенности организации коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Кузеванова А.А. Психологическая культура взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками в процессе инклюзивного образования

Малыхина Е.В. Обеспечение комфортности и безопасности специальной образовательной среды в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи

Оспанова Б.К. К вопросу психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями

Руппель Ю.В. Дошкольное образование детей с ОВЗ

Хамидулина В.А. Возможности применения интеллектуальной обучающей среды в начальном литературном образовании

Актуальные проблемы психологического сопровождения семьи и родительства.

Ванданова Э.Л. Социокультурный подход к воспитанию

Каширских С.Б., Богущая Т.В. Условия формирования здорового образа жизни у младших школьников

Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. Развитие эмпатии на уроках литературного чтения как средство формирования личности младшего школьника

Токарева М.А., Чеснокова Н.О. Формирование экологического сознания детей дошкольного возраста как условие укрепления их психологического здоровья

Фролова К.С. Формирование проектных умений младших школьников

Холодкова О.Г., Парфенова Г.Л. Ценностные ориентации одаренных школьников как компонент психологической культуры



Педагогическое сопровождение формирования текстовой деятельности обучающихся в школе и вузе как компонент психологической культуры.

Ананьева Ю. С., Попова И.Ю. К вопросу о работе студентов с текстовым материалом при освоении курса «Естествознание»

Ахмедова Г. З., Свиридова Г.Ф. Изучение творчества Абдуллы Шаига на уроках внеклассного чтения в начальной школе

Безуглова Ю.В. Приемы работы с текстом на уроках литературы при различных видах чтения

Белая Я.А., Налимова Т.А. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научными текстами на уроках русского языка

Волкова Н.В. Аналитический комментарий к критическому исследованию А.А. Полонникова «Дискурс-анализ событий образования»

Воюшина М.П., Суворова Е.П. Диагностика качества овладения текстовой деятельностью в условиях системно-деятельностного подхода

Жумагажинова Л.Р. Текстовая деятельность младших школьников как компонент общей культуры младшего школьника

Зотова Т.Н. Реализация текстовой деятельности в логопедической работе

Исмаилова Г.М. Профессиональная подготовка педагогов-психологов в системе образования

Лебедева К.С. Формирование текстовой деятельности студентов через создание газеты

Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. К вопросу о трудностях при работе с контаминированными текстами в начальной школе

Минаева В.Ю. Текстовая деятельность иностранных студентов в аспекте языкового сознания и психологической культуры человека

Некрасова С.М. Учебное исследование художественного текста как условие эффективного обучения

Никитина Л.А. Создание кейса – образовательный ресурс формирования текстовой деятельности магистрантов

Папина М.В., Верещагина Н.Г. Проблемы организации текстовой деятельности студентов в профессиональном становлении педагога

Плешкова О.И., Будянская Я.В. Восприятие постмодернистских текстов детской литературы обучающимися в вузе

Рыбина О.Е. Специфика организации текстовой деятельности обучающихся при разработке дневников чтения для младших школьников

Свиридова Г.Ф. Фоновая рефлексия в текстовой деятельности студентов педагогического вуза

Селина О.А., Лукьянова Н.Н. Формирование умения моделировать текст на уроках русского языка в начальной школе



ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И ФЕДЕРАЛЬНОМ УРОВНЯХ

Бачурин Н.Н., Кожевникова А.А. Социально-психологические факторы возникновения действий экстремистской направленности в подростковой среде

Кожевникова А.А. Социально-психологические риски коммуникативной безопасности руководителей ФНС

Паутова В.В. Функциональные возможности растущего организма ребёнка старшего дошкольного возраста и целесообразность его тренировки посредством кинезиологических упражнений

Русина С.А. Ролевой профиль самооценки студентов-первокурсников

Сазонова Н.П. Методическая служба в системе формирования профессионального здоровья педагогов дошкольного образования

Сигитова Л.И., Ваулина О.В. Ценностное отношение младших школьников к обучению как фактор сохранения психологического здоровья

Спиридонова Г.Г. Культура самопрезентации современных студентов



Бачурин Н.Н., аспирант

г. Бийск, АГГПУ им. В.М. Шукшина

Кожевникова А.А., магистрант

г. Барнаул, АлтГУ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

На современном этапе развития общества, а также в силу социально-экономических реалий, сложившихся в стране, проявление действий экстремистской направленности являются источником непосредственной угрозы, опасности для лиц, находящихся на территории Российской Федерации.

Социальная-экономическая напряженность и углубление кризиса в стране и обществе, всевозможные экономические и политические санкции со стороны бывших партнёров, не могут не затронуть подростков и молодежь.

В последние десятилетия отмечается активизация деятельности ряда экстремистских движений, которые вовлекают в свою деятельность молодых людей. В результате анализа криминогенной и противоправной ситуаций, проведенного специалистами и службами МВД России, в среднем около 85% участников организаций экстремистской направленности составляют лица, возраст которых не превышает тридцати лет. Результаты исследований показывают, что проявление действий экстремистской направленности в подростковой среде в настоящее время встречаются более чем в половине субъектов Российской Федерации.

Необходимо отметить, что география распространения подросткового экстремизма растет с каждым годом. Дети и подростки в силу своих возрастных психологических особенностей оказываются в наибольшей степени подвержены влиянию идеологии, норм и ценностей организаций и обществ, осуществляющих деятельность экстремистской направленности.

Современные социологические опросы и их анализ свидетельствует и указывает на то, что молодежь является самой большой демографической группой в составе населения любой страны мира (в России молодёжь в возрасте от четырнадцати до тридцати лет составляет более 23 % населения), а следовательно, представляет собой основной общественный потенциал.

В социологических исследованиях обоснованно акцентируется внимание на том, что подростковый возраст России находится в специфических социально-психологических условиях, которые, главным образом способствуют распространению взглядов и идей экстремистской направленности. Среди этих условий наиболее значимы социально-политическая незащищенность молодежи в условиях неустойчивости экономики, санкций со стороны мирового сообщества, а также социально-экономической сферы российского общества (усиливающая имущественное расслоение, возникновение сложностей при поиске и устройстве на работу молодых людей).

Как следствие, в подростковой среде возникает отклоняющееся поведение от норм и правил, принятых в обществе, происходит распад системы ценностей и норм, гарантирующих общественную безопасность.



На основании проведенных исследований в области психологии, социологии и педагогики можно выделить основные особенности экстремизма в подростковой среде:

- экстремистские проявления прежде всего формируется преимущественно в маргинальной среде. Они постоянно подпитываются неопределенностью положения молодого человека и его неустановившимися взглядами на происходящее;
- действия экстремистской направленности чаще всего проявляется в системах и ситуациях, характерных отсутствием действующих нормативов, установок, ориентирующих на законопослушность, правила и нормы поведения, противостояние с государственными институтами;
- экстремизм проявляется чаще в тех обществах и группах, где проявляется низкий уровень самоуважения и нравственного развития или же, условия способствуют игнорированию прав и свобод личности;
- феномен экстремистской направленности характерен для общностей не столько с так называемым «низким уровнем культуры», сколько с культурой разорванной, деформированной, не являющей собой целостности с обществом и государством;
- экстремизм соответствует обществам и группам, принявшим идеологию насилия и проповедующим нравственную неразборчивость, особенно в средствах достижения целей.

В этой связи особую важность представляет, проблема увеличивающегося количества групп подростков и различных молодёжных движений с элементами экстремистской направленности, что требует максимально детального анализа со стороны специалистов различных областей - психологов, социологов, политологов и юристов, причин и факторов, побуждающих возникновение экстремистских проявлений в подростковой среде, а так же необходимо изучение специалистами социально-психологических качеств, характеристик мотивационного фактора, побуждающего подростков к действиям экстремистской направленности и диспозиционной регуляции социального поведения в молодёжное среде.

Социально-психологические факторы подросткового экстремизма, можно определить как определенные затруднения и непонимания, возникающие по большей части при взаимодействии подростков с социумом, обществом и государственными институтами власти. От умения подростков контактировать, взаимодействовать, сотрудничать с окружающим миром и находить свое место в обществе напрямую зависит его психологическое состояние. Социальные и психологические факторы неразрывно связаны друг с другом и определяют общую составляющую при выявлении и профилактике подросткового экстремизма.

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2017 г. N 09-2591 «О направлении материалов» указаны ряд причин возникновения экстремистских проявлений в подростковой среде, среди которых можно выделить следующие особо значимые социально-психологические факторы:

1. Обострение социальной напряженности в подростковой среде, характеризующихся рядом социальных негативных факторов, включающих в себя проблемы уровня и качества образования, сложности в трудоустройстве, социального неравенства, снижение авторитета органов власти и т.д.;
2. Криминализация ряда сфер общественной жизни (в подростковой среде это выражается в широком вовлечении молодых людей в криминальные структуры и т.п.);
3. Проявление идей религиозной экстремистской направленности, а именно вовлечение подростков ряды обществ экстремистской направленности;



4. Активная деятельность молодежных националистических группировок и движений, которые используются определёнными общественно-политическими движениями для достижения своих целей, что приводит к росту националистической и сепаратистской деятельности;
5. Незаконный оборот средств и методов совершения действий экстремистской направленности, а именно акций и протестов (некоторые подростковые экстремистские организации в противоправных целях занимаются изготовлением и хранением взрывных устройств, обучают обращению с огнестрельным и холодным оружием, средствам и методам пропаганды и т.п.);
6. Использование сети Интернет в целях, противоречащих закону (обеспечивает радикальным общественным организациям доступ к широкой группе молодёжи и пропаганде своей деятельности, а также возможность размещения подробной информации о своих целях и задачах, времени и месте встреч, планируемых акциях противоправных мероприятиях);
7. Использование в деструктивных целях психологических факторов (агрессия, свойственная подростковой психологии, активно используется опытными лидерами экстремистских организаций для осуществления акций и протестов экстремистской направленности) [1].

По нашему мнению, одним из весомых социально-психологических факторов проявлений действий экстремистской направленности является отношения социального неравенства, обусловленные неудовлетворенностью определённых социальных слоев своим материальным и социальным благополучием. Социальное неравенство в таком обществе не только подпитывает, но и создает необходимую площадку для развития подросткового экстремизма. При этом характер и мотивация проявлений экстремистской направленности не всегда зависят от принадлежности лиц, их совершающих, к той или иной социальной группе.

Таким образом, необходимо отметить, что социально-политическая активность подростков во многом детерминирована социально-экономическими условиями, сложившимися в стране. Кроме того, значительное влияние на подростковую среду оказывает духовная и социально-политическая ориентация, их участие в делах общества и страны, в результате, которых среди подростков формируется правовое поведение. Общество и государство должно целенаправленно приобщать подростков к духовно-нравственным ценностям, вовлекать в политическую, духовную и культурную жизнь страны, а также соблюдать сложившиеся в обществе и государстве нормы и правила поведения.

Библиографический список

1. О направлении материалов [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 19.12.2017. № 09-2591. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://school89.tgl.ru/sp/pic/File/2018/yanvar/O_napravlenii_materialov.pdf, свободный.



Кожевникова А.А., магистрант

г. Барнаул, АлтГУ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ КОММУНИКАТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ФНС

Профессия руководителей Федеральной налоговой службы является достаточно неординарной и со своими определенными и в какой-то степени основополагающими особенностями. Давно ведутся размышления о том, какими свойствами должен обладать человек, чтобы быть настоящим профессионалом в этой профессиональной области. На протяжении столетия отмечается систематический интерес ученых к исследованиям характеристик личности руководителя (П. Друкер, А.Л. Журавлев, А.И. Китов, А.Г. Ковалев, Р. Лайкерт, Р. Стогдил, Б.М. Теплов, А. Файоль, Ф. Фидлер, А. В. Филиппов).

Ряд авторов указывают на разные личностные особенности руководящего состава, но практически и теоретически, с точки зрения психологии руководители и их профессиональная деятельность, со стороны психологии не изучена в той мере, которая необходима для выяснения и установления социально-психологических коммуникативной безопасности руководителей налоговой службы.

В настоящее время особенности взаимодействия механизмов коммуникативного воздействия находятся в центре внимания целого ряда областей современного общества [6]. Процессам взаимодействия свойственен многоплановый специфический характер, так как его составляющие механизмы носят взаимодополняющий характер, обеспечивающий деятельность, которая могла бы составлять единое целое. Этими механизмами будут являться различного рода убеждения и внушения. Важно то, что личность, получающая информацию, может не ощущать некоторые коммуникативные цепочки, так как они передаются на невербальном уровне и часто являются неосознаваемыми.

Упоминание о коммуникации, как термине, присуще началу XX века. Чуть позже, Э. Торндайк дает определение такому понятию как социальный интеллект. Первоначально под социальным интеллектом он подразумевал «способность понимания, управления и взаимодействия между людьми, а также способность действовать мудро в межличностных отношениях». Э. Торндайк имел в виду дальновидность. Дальновидность межличностных отношений между индивидами, которую можно приравнять к способности мудро поступать в межличностных отношениях. Социальный интеллект относится к одному из трёх видов определённых и выделенных Э. Торндайком. На своём определенном уровне, он отвечает за понимание и взаимодействие между людьми. Позже Г. Олпорт объясняет социальный интеллект как способность верного суждения о людях, умении прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных отношениях [2, 3].

В современном мире проблема психологической безопасности, доверия одного человека к другому дает основания для более детального и глубокого изучения коммуникативной безопасности и взаимодействия.

Коммуникативная безопасность человека, как личности, тесно связана с межличностными взаимодействиями. В результате продолжительного взаимодействия и на основе единых интересов и стремлений возникает социально-психологическая общность, которая характеризуется взаимопониманием, доверием и сплоченностью. Таким образом, общность, с одной стороны, является предпосылкой и условием эффективного общения, а с другой – результатом его действия. В свою



очередь, для достижения успешной коммуникации с разными сторонами мира, человек должен испытывать доверие и внимание.

Состояние социально-психологической безопасности, в котором находится субъект действия, вносит объективные и субъективные изменения в общение и обуславливает качественно определенную детерминацию изменений личности. Данные изменения могут обусловлено влиять на коммуникативную безопасность личности.

Понятие «психологическая безопасность» личности содержит два смысловых значения. Первое связано непосредственно с потребностью в безопасности, которая обеспечивается системой мер со стороны внешнего мира. Второе значение связано уже со стремлением удовлетворить данную потребность. В данную категорию необходимо отнести чувства защищенности и уверенности, которые испытывает субъект в различных ситуациях. Можно утверждать, что психологическая безопасность личности исходит из восприятия собственной субъективной реальности.

Рассматривая коммуникативную безопасность личности, целесообразно перейти к рассмотрению феномена коммуникативного процесса и возможности его влияния на индивида. В основании постнеклассической науки лежат представления о множественных коммуникациях. В ней социум осмысливается как динамичная система связей и коммуникаций, которые, собственно, и определяют социальную структуру.

Понятие термина коммуникация в настоящее время может быть достаточно расплывчатым, неопределённым. К ней относят любое межличностное и социальное взаимодействие индивидов, без привязки к способу взаимодействия. К сожалению, информационное общество утрачивает исключительно положительный характер коммуникации, в результате чего способствует отрицательному воздействию на индивида [1].

Наличие отрицательных коммуникаций в социуме не может обойти стороной и профессиональную деятельность руководителей ФНС. Можно предположить, что негативная коммуникация может являться одним из множества рисков профессиональной деятельности руководителей ФНС.

Достаточно долгое время, традиционно межличностные коммуникации интерпретируются как благо, как то, что позволяет развиваться не только личности, но и социуму в целом, что дает возможность человеку идентифицировать себя с определенной социальной группой. Однако, в современном, постиндустриальном обществе объем и интенсивность коммуникаций становятся настолько значительными, что следует уже говорить не об отдельных коммуникациях, а о целых коммуникационных «потоках», оказывающих влияние на человека. Такие коммуникации можно оценить как избыточные, наносящие вред – т.е. отрицательные.

Под отрицательными коммуникациями понимаются любые коммуникации, которые отрицательно влияют на сознание, физическое и психическое здоровье, личностное развитие, независимое восприятие и свободу человека. К основным характеристикам негативных коммуникаций можно отнести такие вещи как: агрессивность, интенсивность, множественность и непреднамеренность. Можно предположить, что отрицательные коммуникации оказывают воздействие на идентичность субъекта.

Впервые вопросы идентичности личности были затронуты в работах Э. Эриксона. В своих трудах личностная идентичность понимается им как сформированный и принимаемый на себя определённый образ, отражающий в себе все разнообразие отношений человека к миру, который его окружает.

Всё это сопровождается осознанием личной адекватности, пониманием собственной стабильности, осознанием личности вне зависимости от динамики и изменчивости социальных ситуаций, способностью личности к решению всевозможных задач, которые перед ним образуются.



В психологической науке личностная идентичность является критерием взрослой и состоявшейся личности, отсутствие идентичности свидетельствует о незрелости человека как личности, его душевной несостоятельности или определённых психологических расстройствах.

Социально-психологическая обстановка определяет первостепенную задачу и занимает важнейшую опору в формировании психологического и функционального комфорта в профессиональной деятельности руководителя и человека в общем. Социально-психологический климат можно охарактеризовать с различных точек зрения, а именно, необходимо установить и выявить наличие и количество стрессогенных ситуаций, запредельных для человека способов реализации управленческих решений, возможность возникновения и ведение деятельности в экстремальных условиях труда, а также нельзя исключать и конфликтогенную обстановку и т.д. Все указанные нами факторы характеризуют отрицательные условия социально-психологического климата, в результате чего субъект, который переживает сложившиеся в связи с этими ситуациями стрессовые состояния, психологические и эмоциональные перегрузки, которые вызывают истощение, нарушения деятельности нервной системы и эмоциональное выгорание.

В профессиональной деятельности руководителей ФНС, в контексте полного отсутствия или низкого уровня коммуникативной безопасности руководителей налоговой службы, важную и в какой то степени определяющую роль играет перцептивный компонент в предмете деятельности человека как личности, индивидуальности, а так же тот фактор, как он воспринимает свою деятельность и её результат сам. Достаточно важное значение имеет положительное или отрицательное эмоциональное отношение к процессу и результату своей профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что коммуникативная безопасность определенно может влиять на профессиональное выгорание (психоэмоциональное переутомление), так как именно в процессе реализации человека как личности, в его профессии формируется отношение человека к профессиональной деятельности, а в результате всего складывается отношение к самому к себе.

Можно предположить, что наличие коммуникативной безопасности отражает условия защищенности от рисков стрессогенного характера, тревожности, а также эмоционального выгорания. Социальный (при эмоциональном выгорании) раздражитель, вызывающий стрессовую реакцию, вначале воспринимается сенсорными рецепторами нервной системы. Восприняв это раздражение, рецепторы посылают импульсы по сенсорным путям периферической нервной системы к мозгу.

В первой половине двадцатого века, Г. Селье в своих трудах впервые употребил такое понятие как «стресс». Изначально Г. Селье использовал вышеуказанное понятие что бы описать совокупность определенных органических или функциональных изменений, происходящих внутри организма.

Руководители ФНС в силу особенностей деятельности время от времени испытывают различные симптомы, которые могут доходить вплоть до истощения и усталости. Если при усталости не наступает обесценивания, отвращения, дегуманизации, то в процессе своей профессиональной деятельности руководитель чувствует удовлетворенность от выполненной работы и даже исполненность.

Исполненность – это результат воплощения в жизнь ценностей, которые человек ощущает как его собственные. В психологии и в других отраслевых науках существует такое понятие как экзистенция – специальный термин, который обозначает реально получившуюся жизнь, «целостную» или «полную». Понятие «синдрома выгорания» появляется при прекращении, изоляции экзистенции.

Он указывает на то, что индивид уже значительное время не проживает свою жизнь как целостную, наполненную смысловыми периодами. Совокупность симптомов, входящих в синдром выгорания, можно в целом описать через такие понятия, как опустошенность, вынужденность, безжизненность, бессмысленность.



Жизнь требует от личности либо реализации ценностей творчества, с помощью которых человек может обогатить мир, благодаря своей деятельности, либо реализации ценностей переживания, и человек сам обогатится посредством его восприятия (переживания искусства, красоты природы, и пр.).

Трудовая деятельность руководителей ФНС подразумевает реализацию этих ценностей, но даже в ситуации, когда нет возможности их реализовать, то есть в тот момент, когда руководитель сталкивается со своим бессилием, то остается третья ценность. Эта ценность заключается в реакции на ограничения его возможностей, в реакции отношения человека к своим ограничениям, в более широком понятии – в отношении человека к своей судьбе.

Такую группу ценностей В. Франкл обозначил, как ценность отношения, А. Лэнгли употребил такое понятие как ценности позиции. Именно благодаря реализации ценностей отношений становится возможным понять, что жизнь не бывает бессмысленной, прожитой в пустую.

Если человек тратит свою жизнь на реализацию таких ценностей, то он не истощается, в силу того, что у него появляется чувство исполненности или самоактуализированности, которые способны изменить повышение уровня коммуникативной безопасности. Если в силу определённых причин становится невозможным удовлетворение какой-то одной из этих ценностей, необходимо, чтобы оставалась возможность реализовывать другую из этого ряда.

Работа руководителей налоговой службы вынуждает принимать множество базовых ценностей и смыслов, что рано или поздно может отразиться на принятии себя и самоидентификации. Современный человек в современном социуме может постоянно испытывать кризис идентичности, независимо от своей профессии. Воздействие агрессивных отрицательных коммуникаций, нарушая психологическую и личностную целостность субъекта способны нанести вред любому, можно предположить, что в зоне риска могут руководители ФНС с небольшим опытом работы, так как противостоять данному феномену может быть сложнее, чем кажется на первый взгляд.

Психологическая безопасность является состоянием динамического баланса отношений субъекта к миру в целом, а также его активности и удовлетворенности, соответствующих различным, в том числе угрожающим влияниям внешнего и внутреннего мира, которое позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности и выполнения трудовых обязанностей.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. Куняев, Н. Н. Основные направления и условия развития информационного общества в Российской Федерации / Н. Н. Куняев // Российская юстиция. – 2009. – № 8. – С. 4.
3. Шушарин, С. А. Коммуникативная сущность бренда в современной культуре : дис. ... канд. филос. наук / С. А. Шушарин. – Омск, 2014. – 150 с.



Паутова В.В., старший преподаватель

г. Барнаул, АлтГПУ

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАСТУЩЕГО ОРГАНИЗМА РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ЕГО ТРЕНИРОВКИ ПОСРЕДСТВОМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

По современным данным департамента здравоохранения РФ, из-за ухудшения социальной и экологической обстановки в последнее десятилетие к 1-ой группе здоровья было отнесено не более 15% дошкольников перед поступлением в школу. Доля здоровых детей новорожденного возраста составила около 50% (материалы VI краевой конференции «Здоровое развитие детей» участников Общероссийского движения «Российский Союз за здоровое развитие детей» в Алтайском крае, 2013). В исследовании А. Л. Сиротюк представлены данные о том, что эти ухудшения в разной степени проявляются во всех городах России: среди дошкольников Санкт-Петербурга – у 40%, в Нижнем Новгороде – у 60%, в Твери – у 48% детей имеются различные отклонения в созревании нервной системы, поэтому соблюдение здоровьесберегающего принципа природосообразности стало необходимостью [3, с. 25].

В диссертационном исследовании Е.В. Купавцевой также даётся неутешительная статистика тревожного положения складывающегося со здоровьем детей, согласно которой: «60% детей, поступающих в школу, имеют функциональные нарушения, а 45% не готовы к обучению и освоению программы школы» [1, с. 3].

Наметилась устойчивая тенденция к снижению уровня физической подготовленности и отдельных физиометрических признаков современных школьников. Вероятно, одной из основных причин такой тревожной тенденции является отставание современной теории и методики физического воспитания от требований практики [2, с. 316].

В Алтайском крае на сегодняшний день работает 60 школ здоровья, что составляет 5%. За 5 лет поставлена задача повысить процент данных школ до 40%, т.е. школ здоровья в Алтайском крае должно стать 470 (материалы VI краевой конференции «Здоровое развитие детей» участников Общероссийского движения «Российский Союз за здоровое развитие детей» в Алтайском крае), чтобы восполнить интеграцию теории и практики.

Процесс психического развития будущего школьника должен опираться на гармоничное соотношение между психофизиологическими возможностями ребёнка и требованиями, предъявляемыми социальным окружением. Известно, что основы знаний закладываются в старшем дошкольном возрасте, поэтому упущенное время в период подготовки ребёнка к школе будет очень трудно восполнить в течение дальнейшего обучения. В связи с этим актуальным является поиск новых путей в организации педагогического процесса подготовки детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. При этом важно, чтобы элементы обучения не только становились частью жизненного опыта ребёнка, но и совпадали бы с его собственными инстинктами, желаниями и намерениями. При традиционном, существующем в ДООУ подходе взрослые находятся в позиции навязывания информации детям, дети, в свою очередь, принимают пассивную принимающую позицию. При этом дети спонтанно проявляют свойственное им сопротивление обучению.



Научная концепция о соответствии учебных нагрузок функциональным возможностям растущего организма и целесообразности его тренировки с целью охраны и укрепления здоровья заложена в трудах А.М. Антроповой, С.М. Громбах, Г.Н. Сердюковской, Г.А. Калачёва, Т.В. Аршавского, Э.М. Казина.

Анализ исследований и практического опыта позволил выявить ряд противоречий между:

- возросшими требованиями образовательной системы к уровню необходимых для школьного обучения знаний умений и навыков и психофизиологическими закономерностями онтогенеза детей дошкольного возраста, что, в свою очередь, обуславливает невозможность качественной реализации этих требований. Попытка устранения названного противоречия традиционными методическими приёмами сопровождается интенсификацией обучения и приносит вред здоровью обучающихся;
- установленным фактом возможности применения в работе с детьми старшего дошкольного возраста кинезиологических упражнений и отсутствием научно обоснованной модели и программы включения данных упражнений в процесс подготовки детей к обучению в школе на базе ДОУ.

Вместе с тем анализ литературы и результаты проведённого констатирующего эксперимента позволили вскрыть причины недостаточной разработанности направления в работе ДОУ по применению кинезиологических упражнений в процессе подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе:

- теоретико-методологические и педагогические основы повышения уровня готовности детей к школьному обучению средствами кинезиологических упражнений представлены в неполном объёме;
- педагогические коллективы ДОУ не подготовлены для практической реализации кинезиологического подхода в работе с детьми.

Установленные противоречия определяют актуальность и целесообразность нашего диссертационного исследования, обуславливают постановку его главной проблемы – определение целесообразности применения кинезиологического подхода в рамках дошкольного образования, способствующего повышению уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Для разрешения ряда противоречий, применения кинезиологического подхода в ДОУ, способствующего улучшению интегративной функции мозга детей и ведущего к повышению их подготовки к обучению в школе, необходима научно обоснованная технология, которая будет содержать законченный алгоритм применения кинезиологических упражнений.

Для решения проблемы мы обратились к научно-теоретическим основам кинезиологии в коррекции детей, разработанным и представленным в трудах Л.Ф. Васильевой, В.К. Бальсевич, И.Р. Шмидт, А.Л. Сиротюк, Н.Я. Семаго, П. Деннисон, а также к работам в области здоровьесберегающих технологий, используемых в ОУ (В.Ф. Базарный, В. Р. Кучма, Л. М. Сухаревой).

Анализ кинезиологического подхода дал основания сделать вывод, что он обеспечивают как немедленный, так и кумулятивный эффект, при котором результат развития предшествующей стадии активизирует последующую, и эта трансформация повышает умственную работоспособность и оптимизирует интеллектуальные процессы, а также предоставляет занимающимся широкий спектр преимуществ: экологичность, безопасность, естественность, возможность индивидуального и фронтального применения.

Библиографический список

1. Купавцева, Е. В. Воспитание привычек здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Купавцева. – Барнаул, 2002. – 160 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

2. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование : учебно-методический комплекс / ред. коллегия: Э.М. Казин, О. Г. Красношлыкова, Е. В. Белонгова и др. ; отв. ред. Э. М. Казин. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – Кн. 1 : Здоровьесберегающие аспекты дошкольного и начального общего образования. – 500 с.
3. Сиротюк, А. Л. Дифференцированное обучение младших школьников с учётом индивидуально-психологических особенностей : дис. ... д-ра психол. наук / А. Л. Сиротюк. – Москва, 2004. – 420 с.



Русина С.А., магистр, ведущий психолог

г. Барнаул, АлтГПУ

РОЛЕВОЙ ПРОФИЛЬ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Эффективность подготовки современных выпускников педагогических вузов, как и развитие рынка образовательных услуг в целом, определяется общей стратегией научно обоснованной модернизации российского образования. В связи с этим, подчеркивается актуальность вопросов, которые позволяют оптимизировать психолого-педагогические условия подготовки будущих специалистов. Данный процесс детерминируется, с одной стороны, необходимостью формирования у студентов профессиональных компетенций и развитием у них соответствующих социально-значимых личностных качеств, с другой стороны. Рассмотрение проблем развития и коррекции самооценки личности студентов составляет важный аспект оптимизации адаптационного процесса первокурсников и сохранения их психологического благополучия.

В трудах отечественных и зарубежных психологов накоплен богатый теоретический и эмпирический материал, освещающий природу самооценки и особенности ее формирования в онтогенезе. Анализ научной литературы показал широкий спектр исследований структуры, функций, закономерностей формирования общей (глобальной) самооценки личности и подчеркнул наличие сравнительно малого количества исследований частных самооценок.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что для правильного понимания личности необходим анализ социальной ситуации развития личности, ее статуса и социальной позиции, которую она занимает [1]. Очевидно, что личность формируется в деятельности, которая задается рамками определенной социальной роли в сложившейся системе общественных отношений. Социальная роль в нашем исследовании выступает критерием выделения ролевой самооценки как психологического феномена. Ролевая самооценка возникает и функционирует в процессе овладения субъектом определенной социальной роли (функции). Являясь исполнителем совокупности социальных ролей, человек идентифицирует и оценивает себя в них по-разному. Ролевому репертуару человека соответствует ролевой набор (профиль) самооценок, в котором значимое место, во время обучения в вузе, занимает самооценка в роли студента.

Нами исследовались особенности ролевого профиля самооценки первокурсников, посредством выявления у них актуальных социальных ролей и соответствующих им ролевых самооценок.

Методики: опросник «Кто Я» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), опросник «Изучение ролевой самооценки» (О.Г. Холодкова, С.А. Русина).

Исследование проходило на базе центра психологического и социального здоровья молодежи ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», в исследовании приняли 100 студентов-первокурсников.

Описывая результаты исследования, отметим следующие особенности. Вопрос «Кто Я?» логически связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя. Следуя инструкции, респонденты указывают роли и характеристики-определения, с которыми себя соотносят, идентифицируют. Для юношей и девушек данного возраста характерно преобладание «Социального Я», причем преобладают именно социальные роли, а не характеристики-определения. Ролевой



профиль респондентов представлен такими социальными ролями, как «Сын/Дочь», «Студент(ка)», «Брат/Сестра», «Парень/Девушка». Репертуар социальных ролей каждого студента включает как повторяющиеся у большинства роли (студент, дочь/сын, подруга/друг), так и вариативную часть, индивидуальную для каждого испытуемого (спортсмен, танцор, невеста). В среднем каждый указал по пять социальных ролей. Ранжирование ролей показало, что социальная роль «студент» (в большинстве случаев), занимает одно из двух первых мест.

Опросник по изучению ролевых самооценок предполагала два шага: первый – на субъективном уровне оценить исполнение обозначенной роли (1–5 баллы); второй шаг предполагал оценку (1–10 баллы) своей деятельности в данной роли по заданным шкалам (№ 1 – Значимость данной социальной роли (ценность, важность); № 2 – Компетентность (насколько хорошо реализую, выполняю); № 3 – Удовлетворенность (насколько успешно реализуюсь); № 4 – Оценка другими (как оценивают меня в этой социальной роли значимые для меня люди: родители, жена, муж, друзья, дети и др.); № 5 – Привлекательность (насколько данная социальная роль мне нравится).

Таким образом, было установлено, что процесс/результат оценки респондентами себя в каждой социальной роли имеет свою специфику. В связи с этим, общая самооценка личности студентов может быть представлена через ее ролевой профиль, который показывает наличие исполняемых социальных ролей и соответствующие самооценки. В период обучения в вузе, социальная роль «студент» является значимой и успешная реализация в ней связана с ролевой самооценкой, которая выступает личностным новообразованием в этот период. Знание факторов и условий формирования ролевой самооценки студентов могут быть использованы для разработки технологий психологической поддержки и помощи студентам в адаптационный период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : ЛГУ, 1968. – 339 с.



Сазонова Н.П., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Динамика развития дошкольного образования, появление ФГОС дошкольного образования, стандарта педагога актуализирует проблемы профессионального развития специалистов. Стандарт раздвигает рамки требований к личности и профессиональной деятельности педагогов.

Исследователи психологии и педагоги труда отмечают, что труд в целом благоприятно воздействует на развитие человека. Однако, при неблагоприятных условиях (перегрузки, стрессы, неуспех, плохие условия труда, неблагоприятный психологический климат, длительное внутренне напряжение, личностные особенности и др.) могут возникать различные нарушения, профессиональные деформации, что не может не снижать общего состояния физического и психического здоровья человека.

Нарушения психического здоровья связано с внутренним эмоциональным дискомфортом, неудовлетворенностью своей профессиональной деятельностью и ее результатами. Источником возникновения психологического нездоровья, эмоционального выгорания являются так же личностные характеристики педагога – преобладающие черты слабого типа высшей нервной деятельности, особенности характера, низкая самооценка, неудовлетворенность самореализацией в жизни и профессии, отсутствие способности к рефлексии и саморазвитию.

Такие изменения в здоровье ведут не только к ухудшению общего состояния самого педагога, но и проецируются на результаты образовательного процесса в дошкольном учреждении, снижают его качество, отчуждают педагога от личностно-ориентированного взаимодействия с участниками образовательного процесса в дошкольном учреждении.

В этой связи сохранение и укрепление психического и физического здоровья педагогов является одной из важнейших задач деятельности методической службы в дошкольном учреждении. В этой работе первичным звеном является профилактика деструктивных состояний личности, своевременное преодоление начинающихся кризисов профессионального развития.

Субъектами профилактики психологического нездоровья в дошкольном учреждении должны выступать:

- руководитель образовательного учреждения, определяющий общий психологический климат в педагогическом коллективе, формирующий его профессиональные ориентиры, цели и установки;
- старший воспитатель, непосредственно и ежедневно занимающийся профессиональным развитием педагогов и способствующий их профессиональному росту, успеху в деятельности с детьми, родителями, другими участниками образовательного процесса;
- педагог-психолог, владеющий методами диагностики, профилактики и преодоления профессиональных кризисов и деформаций и реализующий их в индивидуальной и групповой работе с педагогами;



- педагоги дошкольного учреждения, находящиеся на стадии профессионализма и не обнаруживающие признаков профессиональных деформаций, способные переключить, зарядить профессионально-значимыми положительными эмоциями и деятельностью, выполнить функцию «заряжения» деформирующихся педагогов уверенностью в их возможностях и профессионализме;
- педагоги, успешно вышедшие из кризисной ситуации самостоятельно или с помощью коллег и готовые поделиться личным опытом самоизменения и избавления от деструкции;
- инструктор по физическому воспитанию в дошкольном учреждении, готовый реализовывать двигательную потребность педагогов, так как двигательная активность является одним из действенных способов саморегуляции, переключения и снятия состояний напряжения в активном движении;
- музыкальный руководитель, способный подобрать музыкальные средства, используемые для отдыха, релаксации педагогов в процессе двигательных занятий, пересменок, в конце рабочего дня.

Субъектом работы над своими отрицательными состояниями и барьерами развития должен выступать и сам педагог, так как без его мотивации к самовосстановлению и изменению любая система профилактики не будет действенной и эффективной.

Эффективным механизмом, профилирующим и преодолевающим развитие эмоционального нездоровья педагогов дошкольного образования является саморегуляция, реализуемая в профессиональной деятельности и повседневной жизни личности. Умение управлять собой, своими состояниями, знание приемлемых для личности способов восстановления внутреннего комфорта и работоспособности, умение своевременно снять напряжение, переключиться, вывести отрицательные эмоции в конструктивную деятельность помогают педагогу при всей сложности профессии, множестве социальных контактов быть в ситуации психологического здоровья и преодолевать кризисы в профессиональной деятельности.

Саморегуляция рассматривается нами как системное, интегральное, профессионально важное качество специалиста. Оно заключается в возможности устанавливать соответствие между требованиями педагогической деятельности в каждый момент осуществления, текущими состояниями личности, ее действиями в конкретных ситуациях и проявляется в способности субъекта к самоизменению и саморазвитию [3, с. 15].

Структуру этого «синтетического» качества составляют целый ряд личностных компетенций. Ведущими из них мы выделяем:

- понимание значимости профессиональной саморегуляции в эффективности педагогической деятельности;
- направленность на формирование регуляторных умений у себя и своих воспитанников;
- умение осуществлять рефлекссию своей деятельности и поведения в профессии, способность видеть себя «глазами участников педагогического процесса»;
- умение проявлять выдержку и самообладание, тормозить всплески отрицательных эмоций, быть готовым к неожиданным педагогическим ситуациям;
- умение применять несложные способы и техники эмоционального регулирования, самовосстановления, релаксации;
- готовность к созданию педагогически целесообразных эмоций, не испытываемых специалистом на данный момент;



- способность снимать эмоциональную напряженность, создавать благоприятный эмоциональный климат в образовательном процессе;
- способность к эмоциональному переключению в своей деятельности и деятельности воспитанников;
- умение сохранять работоспособность, положительный эмоциональный настрой, педагогический оптимизм, умение вызывать творческое вдохновение в разных педагогических ситуациях;
- способность к саморегуляции деятельности, которая выражается в умениях: самостоятельно ставить цель деятельности, моделировать значимые условия, составлять программу действий, оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, осуществлять их коррекцию;
- готовность регулировать собственное профессиональное самодвижение и саморазвитие.

Определенные нами умения и готовности являются профессионально-значимыми, являются основой формирования положительного эмоционального климата в коллективе участников образовательного процесса в дошкольном учреждении. Они позволяют специалисту преодолевать психологические барьеры, работать над собой, профилировать возможные профессиональные деформации и неудовлетворенность деятельностью, помогают успешнее справляться со сложными задачами многосторонней педагогической деятельности.

Регуляторные умения необходимо целенаправленно развивать с помощью специалистов в этой области и самостоятельно. В дошкольных учреждениях руководителю, старшему воспитателю важно управлять психологическим климатом в коллективе, привлекать к решению этой задачи имеющиеся кадровые, материально-технические ресурсы. Положительными примерами такого эффективного управления являются создание комнаты психологической разгрузки для педагогов, оборудованной удобной мебелью, чайным столиком, музыкой релаксационного характера. Так же эффективным является использование помещений детского сада: спортзал / музыкальный зал, соляная пещера, бассейн (если есть), изостудия. В этом случае не нужно привлекать дополнительные средства. Указанные помещения будут помогать методической службе в организации двигательных занятий, музыкальной и изо-терапии. Такие тренировки педагогов будут способствовать укреплению физического и психического здоровья, установлению личностно-ориентированных связей между коллегами.

Целесообразна организация психолого-педагогической и методической помощи педагогам по поддержанию их эмоционального и физического самочувствия, формированию основ психологического здоровья. Основными задачами такой помощи выступают:

- мотивация педагогов дошкольного образования на овладение методами и средствами предотвращения профессиональных деформаций и кризисов;
- снижение неблагоприятных эмоциональных состояний;
- профилактика профессионального старения и эмоционального выгорания;
- формирование знаний педагогов о способах саморегулирования;
- обучение педагогов этим способам регуляции и формирование опыта их применения в практической педагогической деятельности;
- воспитание жизнестойкости молодых специалистов, формирование устойчивого положительно-эмоционального отношения к профессиональному развитию.



Работа методической службы строится поэтапно. На первом этапе необходима самооценка педагогами и профессиональная оценка психологом микроклимата в коллективе, наличие\отсутствие профессиональных деформаций, кризисов, проблем профессионального развития, оценка степени удовлетворенности специалистов своей профессиональной деятельностью, ее условиями и результатами. На этом этапе реализуются методы самооценки, экспертной оценки, методы оценки эмоциональных состояний, беседы с педагогами, анкетирование, наблюдение за педагогами, тестирование, индивидуальные и групповые занятия с психологом и другие.

На втором этапе необходима деятельность методической службы по повышению компетентности педагогов в области формирования психического здоровья человека, определение причин эмоциональных и профессиональных проблем, изучение способов саморегуляции, управления собой, своими состояниями и деятельностью. На этом этапе эффективными формами работы методической службы выступают: семинары, консультации, теоретические квесты, коучинг, самообразование педагогов по рекомендуемым специалистами областям.

На третьем этапе ведущей задачей становится практическое овладение способами саморегуляции и профилактики деструктивных состояний. Педагоги овладевают способами сохранения психического здоровья на уровне практического применения, отбирают оптимальные для себя пути сохранения своего психического здоровья. Ведущими на этом этапе становятся психологические тренинги, мастер-классы, психогимнастика, упражнения на формирование необходимых умений и их закрепление.

Таким образом, задачи формирования психического здоровья педагогов можно успешно решать силами методических служб дошкольного образовательного учреждения. На каждом из этапов методического сопровождения педагогов необходимо создавать ситуацию успеха, осуществлять эмоциональную поддержку и дозированную помощь педагогам в ситуации их развития, ориентироваться на динамику в состояниях коллег. Так же в процессе деятельности методической службы в этом направлении необходима системность, грамотный подбор форм и методов взаимодействия, благоприятный климат сотрудничества и поддержки членов коллектива, оптимистический прогноз на результаты совместной работы по сохранению психического и физического здоровья.

Библиографический список

1. Гримак, Л. П. Общение с собой / Л. П. Гримак. – Москва : Изд-во полит. литературы, 1991. – 320 с.
2. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 157.
3. Сазонова, Н. П. Развитие профессиональной саморегуляции будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений : учебное пособие для студентов педагогических факультетов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Н. П. Сазонова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2003. – 107 с.
4. Сазонова, Н. П. Саморегуляция педагогов ДОУ в профессиональной деятельности : учебно-методическое пособие для педагогов, студентов педагогических факультетов / Н. П. Сазонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.



Сигитова Л.И., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

Ваулина О.В., учитель начальных классов СОШ

с. Горячие Ключи Курильского района Сахалинской области

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Анализ современной педагогической литературы показывает, что ценностное отношение к учению следует отнести к фактору, который определяет развитие личности младших школьников, поскольку в этот возрастной период у них становится ведущей учебная деятельность. Организованная учебная деятельность формирует в этом возрасте личностные новообразования младшего школьника, закладывает основы его характера, убеждения, взгляды и ценностные ориентации (Г.И. Щукина и др.).

Ценностное отношение младших школьников к учению связано с их ориентацией на других людей, на социум в целом, на существующие в обществе нормы и правила. Именно отношение как основная категория воспитания придает педагогическому процессу сложность и важность [1, с. 104].

Ценностное отношение к образованию – важный показатель, характеризующий личность. Формируя положительное отношение к знаниям, школа активно воздействует на личность в целом – на ее мировоззрение, интеллект, волю и является одним из факторов сохранения психологического здоровья. Учебная деятельность мотивирована и внешними и внутренними мотивами. К внутренним относятся такие мотивы, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Также внешними являются такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения. При соответствующей мотивации личности познавательный интерес становится духовной ценностью, которая оказывает положительное влияние на развитие личности ученика и его психологическое здоровье [1, с. 108].

Воспитание правильной мотивационной направленности, постановки целей у школьников должно сопровождаться также и воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению. Особенностью эмоций, как указывает А.Н. Леонтьев, является то, что они могут отражать отношение между мотивами и вероятностью успеха деятельности по осуществлению этих мотивов [3, с. 44]. Учителю следует подходить к ценностному отношению школьников к учению как к постоянно развивающемуся явлению. Происходит взаимное постоянное влияние эмоциональных и мотивационных моментов обучения.

Однако, в учебной деятельности на формирование ценностного отношения к ней влияют не только чувства и эмоции каждого отдельного ребёнка. Своё влияние оказывают и другие факторы, такие, как стиль педагогической деятельности учителя. Принято считать, что авторитарный стиль формирует внешнюю мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование внутренней



мотивации. Напротив, демократический стиль педагога способствует внутренней мотивации; а либеральный стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех» [4, с. 85]. Кроме этого, немаловажную роль играет сам процесс организации обучения. При этом важно формировать мотивы учения исходя из личностных потребностей учащихся.

Ценностное отношение младшего школьника к учению содержит также познавательный и поведенческий компоненты. Познавательный компонент способствует восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов и субъектов учения, самого себя как обучающегося. Познавательная сторона отношения проявляется в принятых личностью моральных ценностях, выработанных убеждениях, вкусах, склонностях, идеалах и является основой дальнейшей учебной деятельности школьника. Поведенческий компонент способствует осуществлению выбора поведения личностью по отношению к учению, людям, самому себе [2].

Факторами сохранения психологического здоровья в ходе формирования ценностного отношения младших школьников к учению являются:

- создание положительной атмосферы дома при выполнении домашнего задания, снижение тревожности детей, исключение отрицательного подкрепления (упреки, выговор, насмешка, угрозы и т. д.), тем самым снижается или полностью исключается страх младшего школьника перед риском ошибиться, забыть, неверно ответить;
- использование игры как формы организации деятельности детей во внеурочное время;
- целенаправленное эмоциональное стимулирование младших школьников при подготовке домашнего задания;
- предупреждение в учебной деятельности чувства скуки, серости, монотонности (за счет смены видов деятельности, интересных элементов, личной эмоциональности учителя);
- возбуждение интеллектуальных эмоций удивления, новизны, сомнения, достижения;
- формирование у младших школьников внутреннего оптимистического настроения, установки на достижение, преодоление трудностей;
- включенность учащихся в совместную учебную деятельность в коллективе учебной группы (через парные, групповые, формы работы);
- построение отношения «педагог – учащийся» на основе совета, создания ситуаций успеха, использования различных методов стимулирования;
- использование познавательных игр, дискуссий, создание проблемных ситуаций и их совместное и самостоятельное разрешение;
- построение изучения материала на основе жизненных ситуаций, опыте самих учащихся;
- развитие самостоятельности и самоконтроля учащихся в учебной деятельности, планирования, постановки целей и реализации их в деятельности, поиске нестандартных способов решения учебных задач.

Внедрение этих рекомендаций в процесс начального образования принесло положительный результат. В 2017–2018 гг было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы с. Горячие Ключи Курильского района Сахалинской области, в котором участвовали ученики 2-го класса в количестве 25 человек. Были подобраны методики изучения ценностного отношения к учению младших школьников: анкета «Оценка уровня школьной мотивации учащихся» (автор Н.Г. Лусканова);



«Уровень познавательной потребности» (автор В.С. Юркевич); проективная методика «Что мне нравится в школе?» (автор О.Н. Истратова). При выборе методик учитывалась: положительная оценка применения и надежность методики по данным ряда отечественных и зарубежных исследователей; доступность методики для изучаемого контингента детей; пригодность данной методики для групповых обследований; возможность математической обработки добытых результатов.

Проведенные исследования позволили выявить три уровня ценностного отношения к учению:

Высокий уровень – ребенок положительно относится к школе; предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; полно овладевает программой, прилежен; внимательно слушает указания учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет интерес к самостоятельной работе, всем предметам; поручения выполняет охотно; занимает благоприятное статусное положение в классе.

Средний уровень – ребенок положительно относится к школе; понимает учебный материал; усваивает основное в программе; самостоятельно решает типовые задачи; внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний, но требует контроля; сосредоточен по интересу, готовится к урокам, поручения выполняет; дружит со многими детьми в классе.

Низкий уровень – ребенок относится к школе отрицательно или безразлично; жалуется на нездоровье; преобладает плохое настроение; нарушает дисциплину; учебный материал усваивает фрагментарно; к самостоятельным занятиям не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно; требует контроля и помощи; нуждается в паузах, пассивен; близких друзей в классе не имеет.

На констатирующем этапе исследования 16 % младших школьников имели высокий уровень сформированности ценностного отношения к учению, 36 % – средний и 48 % – низкий. После проведения формирующего эксперимента результаты изменились: 32 %, 52 % и 16 % соответственно. Наблюдения показали, что атмосфера в классе стала более благожелательной, дети стали реже ссориться, вступать в конфликты, их эмоциональное состояние стабилизировалось, что, на наш взгляд, свидетельствует об укреплении их психологического здоровья.

Таким образом, сохранению и укреплению психологического здоровья младших школьников будет способствовать формирование у них ценностного отношения к учению, компонентами которого являются эмоциональный, познавательный и поведенческий. Если родители и педагоги будут целенаправленно выполнять предложенные рекомендации, то учебная деятельность детей будет более успешной, а их психическое здоровье более стабильным.

Библиографический список

1. Жарикова, Л. И. Актуальные проблемы педагогики непрерывного образования : монография / Л.И. Жарикова. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. – 133 с.
2. Жарикова, Л. И. Генезис ценностного отношения будущих педагогов к непрерывному образованию // Инновации в образовательном процессе вуза : монография / Л. И. Жарикова. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – С. 7–34.
3. Леонтьев, А. Н. Потребности и мотивы деятельности / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. А. Смирнова, А.Н. Леонтьева и др. – Москва, 2002. – 124 с.
4. Щукина, Г. И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 2013. – 138 с.



Спиридонова Г.Г., ведущий психолог ЦПиСЗМ

г. Барнаул, АлтГПУ

КУЛЬТУРА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В современных условиях модернизации системы образования повышаются требования к профессиональной деятельности педагога. Актуальность данной проблемы обусловлена изменением требований времени: совершенствуются методы обучения, появляются новые традиции, правила и особенности культуры поведения как педагогов, так и учащихся, и, соответственно, возникает необходимость поиска новых форм содержания и методов подготовки будущих педагогов. Чтобы быть успешным и реализованным, необходимо привносить что-то новое в свою профессиональную деятельность, быть креативным, конкурентоспособным, уметь представить себя, владеть навыками самопрезентации и т.д.

К настоящему времени накоплен значительный эмпирический материал по различным аспектам самопрезентации в научных трудах (Н.В. Амяга, И. Гоффман, И. Джонс, Е.В. Зинченко, Ю.П. Кошелева, Е.В. Михайлова, Е.П. Никитина, О.А. Пикулева, Т. Питтман, М. Снайдер, Е.А. Соколова-Бауш, Н.Е. Харламенкова, В.В. Хороших и др.). Однако недостаточно раскрыты особенности культуры самопрезентации будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В связи с этим представляется важным исследовать культуру самопрезентации будущих педагогов на этапе их профессиональной подготовки в вузе.

Проанализировав литературу по проблеме культуры самопрезентации [2], [6], [7], мы можем сказать, что в профессиональном становлении педагога отчетливо выделяется ряд характеристик, которые относятся к культуре самопрезентации: коммуникация, рефлексия, саморазвитие, поведение, планирование, прогнозирование, осуществление действий и т.д. Это свидетельствует о том, что культура самопрезентации является частью профессионального становления педагога.

В связи с этим было проведено исследование культуры самопрезентации у будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Целью исследования стало выявление сформированности компонентов культуры самопрезентации (грамотность, компетентность, ценностные ориентации, рефлексия) будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Основной задачей исследования являлось определение сформированности отдельных компонентов культуры самопрезентации у будущих педагогов на начальном этапе обучения в вузе

Исследование проходило на базе Алтайского государственного педагогического университета. В исследовании приняло участие 216 студентов очной формы обучения в возрасте от 17 до 23 лет по разным профилям обучения.

Для определения сформированности отдельных компонентов культуры самопрезентации у будущих педагогов использовались следующие методики: опросник «Грамотность в самопрезентации»; шкала самомониторинга М. Снайдера; шкала измерения тактик самопрезентации С.-Ж. Ли, Б. Куигли и др.; шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта; опросник терминальных ценностей (ОтеЦ) И.С. Сенин; методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишникова; методика исследования самоотношения С.Р. Пантеева и В.В. Столина.



В ходе исследования с помощью вышеописанных методик были получены данные о культуре самопрезентации у будущих педагогов на этапе профессиональной подготовки.

Для выявления когнитивного компонента культуры самопрезентации у студентов был разработан опросник «Грамотность в самопрезентации». Данный опросник был направлен на выявление первоначальных знаний о самопрезентации у будущих педагогов.

Из полученных данных у испытуемых из 100% (216 чел.) у 10,7% (23 чел.) высокий уровень, у 11,1% (24 чел.) средний уровень, а для 78,2% (169 чел.) характерен низкий уровень. Это говорит о том, что в своей самопрезентации студенты уделяют недостаточно внимания знаниям, на основе которых строится процесс самопрезентации. В своей работе мы уделяли больше внимания знаниям, умениям, на основе которых строится процесс самопрезентации, средствам и способам построения самопрезентации в общении.

С целью выявления компетенстного компонента культуры самопрезентации студентов мы использовали «Шкалу самомониторинга М. Снайдера».

По результатам исследования из 100% (216 чел.) студентов у 10,7% (23 чел.) высокий уровень и у 45,8% (99 чел.) средний уровень самомониторинга самопрезентации. Из общего числа студентов у 43,5% (94 чел.) низкий уровень самомониторинга самопрезентации. Это свидетельствует о том, что значительная часть студентов испытывает затруднения в самопрезентации. При проведении работы со студентами мы уделяли больше внимания способам и средствам самопрезентации, которые способствовали выразительности, яркости самопрезентации.

Для выявления компетентностного компонента культуры самопрезентации у студентов мы также использовали «Шкалу измерения тактик самопрезентации С.-Ж. Ли, Б. Куигли и др.» в апробации О.А. Пикулевой [5].

Исходя из полученных данных по тактикам самопрезентации, можно сказать, что в процессе взаимодействия и общения студенты используют весь спектр тактик и стратегий поведения. Это свидетельствует о том, что поведение студентов носит разнообразный характер предъявления себя как субъектов самопрезентации. Однако, исходя из полученных данных, в своей работе со студентами мы использовали материал для повышения знаний о стратегиях и тактиках самопрезентации, как о средствах управления своей самопрезентацией в общении, во взаимодействии для достижения наилучшего результата.

Для диагностики рефлексивно-оценочного компонента культуры самопрезентации студентов мы использовали методику «Шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта в апробации А.А. Золотаревой [1].

По результатам диагностики феномена перфекционистской самопрезентации у студентов наиболее высокий балл по субшкалам «вербальное неприятие совершенства» 53,2% (115 чел.) и «поведенческое неприятие несовершенства» 55,1% (119 чел.). Это свидетельствует о склонности студентов к избеганию ситуаций, в которых их недостатки могут стать мишенью для общественного обсуждения, а также к стремлению вести себя таким образом, чтобы скрыть собственное несовершенство от других. В своей работе мы уделяли больше внимания самопринятию студентов, а именно принятию студентами себя такими, какие есть, также работа со студентами была направлена на преодоление страха перед публикой.

Для исследования ценностно-смыслового компонента культуры самопрезентации будущих педагогов нами использовался опросник терминальных ценностей И.С. Сенина [4] Таблица 1, Таблица 2.



Таблица 1

Характеристика уровня выраженности терминальных ценностей у студентов

Терминальные ценности	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Собственный престиж	30	13,9	93	43,05	93	43,05
Высокое материальное положение	110	50,9	89	41,2	17	7,9
Креативность	31	14,4	92	42,6	93	43,1
Активные социальные контакты	15	6,9	139	64,4	62	28,7
Развитие себя	29	13,4	173	80,1	14	6,5
Достижения	108	50	64	29,7	44	20,4
Духовное удовлетворение	61	28,2	108	50	47	21,8
Сохранение собственной индивидуальности	63	29,2	105	48,6	48	22,2

Из полученных данных, представленных в Таблице 1, по терминальным ценностям, мы в работе для становления культуры самопрезентации студентов уделяли больше внимания: повышению значимости своей самопрезентации у студентов во взаимодействии с окружающими; развитию чувства собственной значимости и повышение самооценки как составляющих самопрезентации; формированию готовности к проявлению творчества в самопрезентации через характеристики: гибкость, нестандартность и оригинальность; развитию умений по установлению контактов с окружающими; развитию рефлексии как способа получения информации о себе, как о субъекте самопрезентации; планированию и построению своей самопрезентации, а также достижению ощутимых результатов в своей самопрезентации; знаниям по противостоянию влиянию других людей и на сохранение собственного индивидуального стиля самопрезентации.

Таблица 2

Характеристика уровня значимости жизненных сфер у студентов

Жизненные сферы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Сфера профессиональной жизни	73	33,8	111	51,4	32	14,8
Сфера обучения и образования	62	28,7	93	43,1	61	28,2
Сфера семейной жизни	17	7,9	183	84,7	16	7,4
Сфера общественной жизни	60	27,8	127	58,8	29	13,4
Сфера увлечений	63	29,2	91	42,1	62	28,7

Исходя из полученных данных в Таблице 2 по жизненным сферам, мы в своей работе уделяли внимание умениям самоорганизации, саморегуляции для научения студентов правильному распределению сил и времени в самопрезентации, методам взаимодействия с публикой с целью повышения умений по ораторскому мастерству.

Для изучения рефлексивно-оценочного компонента культуры самопрезентации мы также использовали методику «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишникова [3].



Из полученных данных из 100% (216 чел.) студентов у 10,6% (23 чел.) высокий уровень, у 37,5% (81 чел.) средний уровень, а у 51,9% (112 чел.) развития педагогической рефлексии. Преобладание низкого уровня развития педагогической рефлексии свидетельствует о том, что студенты испытывают затруднения в рефлексии. В своей работе со студентами мы уделяли внимание развитию умений самопознаний себя в самопрезентации, анализу собственных действий в самопрезентации, представлению своего образа «Я» в самопрезентации.

Для выявления данных по рефлексивно-оценочного компоненту культуры самопрезентации студентов мы также использовали методику «Методика исследования самоотношения С.Р. Пантеева и В.В. Столина» [4]. Данная методика нами использовалась для изучения трудностей по самоотношению у студентов, т.к. данные трудности могут способствовать трудностям в самопрезентации.

По «Методике исследования самоотношения С.Р. Пантеева» из 100% (216 чел.) высокие значения встречаются по всем шкалам. Но преобладают высокие значения по таким шкалам, как «Замкнутость» – 47,2%, «Самоценность» – 20,4%, «Самопринятие» – 23,2. Низкие значения отмечаются не по всем шкалам, но преобладают по таким шкалам как «Самоуверенность» – 50,6%, «Саморуководство» – 46,7%, «Самоценность» – 45,4 и «Самопринятие» – 42,1%. Полученные данные свидетельствуют о том, что значительная часть студентов испытывает трудности с раскрытием себя, для них характерно защитное поведение, они склонны избегать открытых отношений как с самим собой, так и с окружающими, испытывают высокое внутреннее напряжение, неспособны к саморегуляции, избегают контактов с людьми, т.к. не способны их устанавливать. В своей работе со студентами мы делали акцент на развитии умений самораскрытия себя, снятии внутреннего напряжения, саморегуляции, установлении контактов с окружающими.

Таким образом, в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов как профессионалов на сегодняшний день уделяется недостаточно внимания развитию и формированию умений, навыков, способов самопрезентации. Мы считаем развитие навыков, умений, способов самопрезентации необходимо проводить в системе, включающую учебную (аудиторную и внеаудиторную) и внеучебную работу, а также деятельность в рамках психологической службы вуза, это будет способствовать, не только лучшему усвоению и закреплению, но и повышению профессиональных и личностных навыков на этапе обучения в вузе, что, в свою очередь, будет способствовать профессиональному становлению будущего педагога. Нами выявлен исходный уровень культуры самопрезентации студентов позволяющий определить проблемы и основные направления работы по становлению культуры самопрезентации студентов в период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Золотарева, А. А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта / А. А. Золотарева // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 6. – С. 59–66.
2. Колмогорова, Л. С. Характеристики самопрезентации в контексте соотношения внутренней и внешней составляющих культуры человека / Л. С. Колмогорова, Г. Г. Спиридонова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2015. – № 4 (53). – С. 180–182.
3. Личностная и профессиональная рефлексия : психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова. – Красноярск : Краснодарский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2012. – 125 с.
4. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика : учебник / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов и др. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 439 с.



5. Пикулёва, О.А. Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Пикулёва. – Санкт-Петербург, 2004.
6. Спиридонова, Г. Г. Культура самопрезентации в профессиональной деятельности педагога / Г. Г. Спиридонова // Образование и общество. Психологические науки. – 2015. – № 5 (94). – С. 98–102.
7. Спиридонова, Г. Г. Самопрезентация как характеристика психологической культуры будущих педагогов // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы международной научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов, Барнаул, 11–12 апреля 2012 / Г. Г. Спиридонова. – Барнаул : АлтГПА, 2012.
8. Хороших, В. В. Методы изучения самопрезентации : методическое пособие / В. В. Хороших. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. М. Герцена, 2009. – 43 с.



ЖИЗНЕННЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК: СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ (ПАМЯТИ В.Е. КЛОЧКО)

Артюхова Т.Ю. Возможности изучения смыслового пространства родителей и их детей

Григоричева И.В. Мотивация достижения успеха с точки зрения системно-антропологического подхода

Давыдова О.И. Акмепотенциал этнопедагогики в подготовке педагогических кадров

Екинцев В.И. Развитие метода транспективного анализа в психологии

Нелюбин Н.И. Соразмерность мышления и жизненного мира человека: системно-антропологический ракурс

Турсунгожинова Г.С. Психологические особенности лиц, проживающих на территориях, подвергшихся вредностям экологических факторов

Федорова Е.П. О возможностях исследования жизнотворчества в контексте системной антропологической психологии



Артюхова Т.Ю., канд. психол. наук, доцент

г. Красноярск, КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА РОДИТЕЛЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ

Изучением смыслового сознания занимались такие учёные, как Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев и др. [2, 3, 7]. Для нас наибольший интерес представляет позиция о смысловом пространстве человека В.Е. Ключко, который показал становление многомерного мира человека и онтогенез сознания. Важна мысль об усложнении жизненного мира в онтогенезе за счет «разворачивания» компонентов сознания [4-6].

Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью совместной деятельности клинических психологов и родителей. Как показывает анализ теоретических источников и практические наблюдения, родители ребёнка с ОВЗ неосознанно «сужают» его смысловое пространство, тем самым ограничивая дальнейшее развитие своего ребёнка. Мы считаем, что только совместная деятельность будет особенно способствовать развитию ребёнка, имеющего особенности здоровья.

Цель – определение возможной зависимости развития линии жизни ребёнка от сформированного родителями смыслового пространства.

Объектом нашего исследования выступает смысловое пространство родителей и их детей, предметом исследования: особенности содержания смыслового пространства родителей и их детей, развивающихся в соответствии с нормой возрастного развития и имеющими ограниченные возможности здоровья.

Задачи:

- Теоретически определить показатели, отражающие наполненность смыслового пространства родителей.
- Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение показателей, отражающих наполненность смыслового пространства родителей.
- Провести исследование детей дошкольного возраста и их родителей и осуществить анализ полученных результатов; сравнить показатели, отражающие наполненность смыслового пространства у родителей детей без отклонений и родителей детей с ОВЗ.

Для осуществления поиска ответов на возникшие вопросы, мы выдвинули следующие гипотезы:

- прогрессивное или регрессивное развитие ребёнка зависит от наполненности смыслового пространства родителей;
- стратегия смыслового пространства родители, определит направленность открытого или закрытого смыслового пространства детей;
- у детей, развивающихся в соответствии с нормой возрастного развития, возможностей для открытости формирования смыслового пространства больше, при этом родители усиливают эти возможности. Однако дети с ограниченными возможностями здоровья таких возможностей не имеют, и родители формирование смыслового пространства «ограничивают».



Для исследования показателей, отражающих наполненность смыслового пространства родителей, мы определили следующий набор диагностического инструментария:

- эссе на тему «Три дня моей жизни, которые...» (цель: определение особенности организации человеком процесса жизнедеятельности, определяющей характер проявления устойчивости жизненного мира (авт. И.О. Логинова) [8];
- опросник «Определение типа жизненного сценария» (цель: определение ведущего типа жизненного сценария) (авт. И.О. Логинова) [8];
- проективная методика «Семейка животных» (авт. А.Л. Венгер) (цель: выявление восприятия испытуемым иерархических отношений в семье, степень эмоциональной близости между её членами, восприятие их личностных особенностей) [1];
- структурированный опрос (цель: выяснение направленности «видения» родителями своего ребёнка в будущем, и какие действия реализации будущего в настоящем предпринимается в данный момент: какие качества уже есть у ребёнка, в какие секции/кружки/школы ходит и т.д.)
- «встречная методика» «Лесенки» Щура (цель: определение позиции родителей о характере структуры самооценки ребёнка, выяснение совпадения позиции ребёнка и родителей) [9].

Для детей нами определен такой набор:

- методика «Лесенка» (авт. В.Г. Щур) (цель: исследование самооценки детей) [9];
- проективная методика «Семейка животных» (цель: выявление восприятия испытуемым иерархических отношений в семье, степень эмоциональной близости между её членами, восприятие их личностных особенностей);
- проективная методика «Мой мир» (автор А.Л. Венгер, модификация авторов) (цель: изучение следующих рефлексивных аспектов: эмоциональная включенность в рефлексирование в процессе взаимодействия с собственным Я; фокусирование сознания на собственном Я) [1];
- структурированная беседа (цель: выявление, кем и каким видит себя ребенок в будущем).

Приёмы обработки информации:

- редактирование и кодирование информации;
- перенос данных на машинные носители;
- проверка качества данных и коррекция ошибок;
- качественные и количественные методы обработки данных, в том числе, статистический анализ.

Мы считаем, что понимание родителями их роли в формировании смыслового пространства детей станет фундаментом их счастливой жизни. Одним из таких детей стал красноярский горнолыжник Бугаев Алексей Сергеевич – трёхкратный чемпион, трёхкратный серебряный призёр и бронзовый призёр Паралимпийских игр в 2014 и 2018 годах, а также заслуженный мастер спорта России. Алексей, несмотря на врождённую аномалию правой руки, вместе со своими родителями доказал, что в этой жизни нет ничего невозможного.



Библиографический список

1. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – Москва : Владос-пресс, 2003. – 160 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
4. Ключко, В. Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова) / В. Е. Ключко // Вестник Московского университета. – 2013. – Сер. 14. Психология. – № 2. – С. 106–120.
5. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) : монография / В. Е. Ключко. – Томск : Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
6. Ключко, В. Е. Методологические принципы теории психологических систем / В. Е. Ключко // Фиксированные формы поведения в образовании, науке и культуре : материалы 1-й региональной школы молодых ученых-психологов. – Томск, 2000. – С. 8–16.
7. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
8. Логинова, И. О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики / И. О. Логинова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 18–28.
9. Щур, В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / В.Г. Щур // Психология личности: теория и эксперимент. – Москва, 1982. – С. 108–114.



Григоричева И.В., канд. психол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Мотивация человека выступает одним из значимых направлений психологических исследований на протяжении достаточно большого периода времени. Спецификой большинства исследований мотивационной сферы субъекта в отечественной психологической науке является опора на парадигму, согласно которой предметом психологии выступает психика [4], которая характеризуется как субъективное отражение объективной действительности и выполняющая функцию регуляции поведения [6]. Мотивация также рассматривается и через призму таких объяснительных категорий как деятельность и личность. Таким образом, мотивация поведения и деятельности, в том числе и мотивация достижения успеха, рассматривается как процесс, возникающий вследствие отражения психикой окружающей действительности. Отметим, что отечественные психологи, рассматривая природу мотива сводятся, в основном, к тому что мотив рассматривается либо как отдельный психологический феномен, либо как сложное образование, принадлежащая одной из вышеупомянутых категорий. Однако, для определения сущности мотива, на наш взгляд, недостаточно, если исследовать мотив как отдельный психологический феномен, поскольку без связи с системой его порождающей, данный феномен не будет иметь достаточной объяснительной силы. Рассмотрение мотива как сложного образования, предполагает, что мотив относится к какой-либо системе. Так, у В.Г. Леонтьева такой системой выступает личность, у М.Ш. Магомед-Эминова соотносится с личностным и деятельностью подходом, Е.П. Ильин рассматривает мотив и мотивацию в системе «деятельность». При этом упускается одна важная деталь, что все эти категории принадлежат к более высокому уровня системе «человек». Человек, согласно системно-антропологическому подходу понимается как открытая самоорганизующаяся система, живущая и действующая в мире, порожденном взаимодействием внешнего и внутреннего [2]. Таким образом, перспективным видится исследование мотивации успеха в рамках соотнесения ее с системой более высокого уровня, которой выступает сам человек, способный не только и не столько отражать объективную действительность, но исказить ее благодаря психике в свою пользу, тем самым не только регулируя собственную деятельность, но и порождая новую активность, направленную на гетеростаз системы. Заметим, что ни одна из концепций, разработанных в парадигме «отражения» не позволила пока объяснить произвольность поведения человека, его способность к свободному действию [5]. Переход психологической науки к постнеклассической стадии развития позволяет реализовать такую возможность. Данное обстоятельство обуславливается тем, что в современных психологических исследованиях, проводимых в русле системно-антропологического подхода, психика рассматривается наряду с сознанием как эмерджентное свойство человека, и понимается как порождение новой реальности [3]. При этом свободное действие детерминируется как субъективными, так и объективными факторами одновременно, но так, что эта детерминация оказывается не как сумма одного и другого, т.е. «двойной», а системной, опирающейся на сверхчувственные психологические новообразования. Такие психологические новообразования порождаются при взаимодействии субъективного и объективного, и, не сводясь ни к одному из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы [5].



Под сверхчувственными психологическими образованиями понимаются значения, смыслы и ценности человека, составляющие его многомерный образ мира. Ценность, представляющая собой еще не реализованную возможность, выступает мотивом новой деятельности [2]. Мотив, в таком случае выступает как образование, не принадлежащее отдельно внешнему или внутреннему, но появляющееся в результате избирательного их взаимодействия. В данном случае внутренним выступает потребность, а внешним – открываемый в предмете, явлении, событии смысл или ценность. И в этом ключе мотив выступает как новообразование системы. Еще один важный момент, на которых хотелось бы обратить внимание, это то, что мотив выступает как возможность действовать с не с «отраженным», а «процеженным». Как отмечал Л.С. Выготский, психика «есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать» [1, с. 113]. Многомерный мир человека и представляет собой субъективно искаженную объективную реальность, ту действительность, в которой можно действовать. Таким образом только то, что приобрело для человека смысл, значение, ценность он может действовать, только те события, явления, предметы, на которых «осела» субъективность могут выступать в качестве мотивов и именно в таком аспекте мотив достижения предстает в качестве возможности действовать с «процеженным». Постоянное расширение границы системы, ее усложнение, приводит к изменению детерминации ее развития и сопровождается появлением новых, соответствующих усложняющейся системе разнообразных мотивов. В мотиве достижения интегрируются внешние и внутренние постоянно обновляющиеся мотивационные основания, что позволяет его рассматривать как новообразовательное качество психологической системы. При этом мотивообразование открытой психологической системы может выступать как форма проявления самоорганизации, посредством которой порождаемые системой новообразования (в том числе и мотивы) включаются в дальнейшую регуляцию жизнедеятельности системы.

Таким образом, мотив выступает новообразованием, системным качеством человека, и характеризуется возможностью действовать с «процеженным», а значит, ставшим реальным для человека миром; являясь одновременно не только побуждением к деятельности, но и ее смыслообразующим фактором.

Развитие системы является способом жизни, а мотивообразование может выступать формой самоорганизации, и, значит, мотивы могут отвечать как актуальным потребностям, которые участвуют в адаптации человека к миру, так и возможностям, открывающихся на основе этих потребностей, обеспечивающих гомеостаз системы, и приспособление мира к человеку. При этом, одни мотивы, возникают как удовлетворение актуальной потребности и по мере достижения результата могут отходить на задний план, более не требуя своего возобновления. Другие мотивы, появляющиеся вследствие открываемой в предмете возможности реализации новой деятельности, будут требовать своего осуществления. Можно сказать, что первый вид мотивов относится к насыщаемым (или периодически насыщаемым), возникающим ситуативно, связанным со смысловым уровнем сознания, а второй – к не насыщаемым, поскольку связан с ценностями, и значит, постоянно возобновляющейся возможностью открытия нового [2].

Иными словами, достижение как смысл деятельности связывает объективную реальность с текущим состоянием человека, выстраивая их соответствие и обеспечивая восприятие жизненного мира как реальности, существующей для человека «здесь и сейчас» и соответствует насыщаемым мотивам. Ценность же достижения констатирует соответствие предметов возможностям человека и ведет к творческой самореализации, выступая в качестве ненасыщаемого мотива.

Таким образом, мотив достижения является новообразованием системы, возникающим по принципу порождения новых качеств системы при взаимодействии внешнего и внутреннего в особом слое субъективной реальности, в которой человек живет и действует. В зависимости от вида ценностно-смыслового образования (ценности или смысла) мотив достижения ведет к адаптивной или неадаптивной деятельности психологической системы.



Подводя итоги вышесказанного можно отметить, что исследование мотивации в рамках системно-антропологического подхода раскрывает дальнейшие перспективы исследования данного феномена. В рамках обозначенного подхода мотивация достижения выступает как результат избирательного взаимодействия системы со средой, а мотив достижения выступает в качестве новообразования системы, который благодаря самоорганизации последней включается в регуляцию ее жизнедеятельности как адаптивного, так и сверхадаптивного характера, изменяя при этом другие качества, присущие системе.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва ; Воронеж, 1996. – 512 с.
2. Григоричева, И. В. Мотивация достижения у людей с разной субъективной оценкой успешности самореализации : дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2003. – 210 с.
3. Ключко, В. Е. Системная антропологическая психология : понятийный аппарат [Электронный ресурс] / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева и др. // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-antropologicheskaya-psihologiya-ponyatiynyy-apparat#ixzz4g62br1GU>, свободный (дата обращения: 12.10.2018).
4. Ключко, В. Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии [Электронный ресурс] / В.Е. Ключко. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/general/klochko>, свободный (дата обращения: 12.10.2018).
5. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 443 с.



Давыдова О.И., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

АКМЕПОТЕНЦИАЛ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Во все времена, все народы заботились о сохранении, развитии, укреплении обычаев и традиций, о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного, педагогического опыта. Культура всех народов обладает уникальным свойством не только сохранять и воспроизводить этот совокупный опыт, транслируя его будущим поколениям, но и вводить в традиции и обычаи, то, что представляет собой наибольшую ценность для живущих поколений сегодня, то, что со временем не просто войдет в традицию, а станет неотъемлемой частью традиционной культуры. Именно поэтому в традиционной культуре соседствуют, взаимодействуют многообразные, иногда прямо противостоящие друг другу традиции, вошедшие в культуру в разное время – языческие или христианские, эпохи становления или разрушения государства, кочевого или оседлого, городского или сельского образа жизни. Все это многообразие традиций корнями связано с педагогической системой народа, ее методами и приемами, средствами воспитательного воздействия, которые во многом схожи у всех народов, поскольку априори предполагают сохранения самого ценного, что есть у любого народа – это его подрастающее поколение. Не случайно в культуре народов, живущих на разных континентах, говорящих на разных языках, иногда даже живущих в иное время, можно обнаружить «странную» общность, «понятность», то, что делает нас сопричастным жизни всех народов.

Существование любой культуры предполагает сознательную передачу практического опыта и практических знаний о самых разных сторонах деятельности человека и окружающего мира. Каждая культура имеет свой запас уникального опыта и знаний, который и передается от одного поколения к другому. Не исключение этому и педагогическая культура народа, которая хоть и рассматривается нами несколько шире, чем этнопедагогика [1], но все-таки выступает в едином синонимическом контексте с этим понятием. Чтобы выстроить диалог народных педагогических культур в образовательном пространстве регионов России необходимо знать, из каких компонентов состоит педагогическая культура народа, как эти компоненты соотносятся между собой, каковы механизмы функционирования педагогической культуры, как эти механизмы преломляются в своих носителях (представителях разных этносов) и регулируют их коммуникации и взаимодействия, образуя единую структуру поля педагогической культуры народов России.

Рост национального самосознания народов всегда находился в центре актуальных вопросов разных наук, начиная с изучения эпохи древнеегипетских войн, Белозерского восстанием смердов 1078 года, бомбардировки небоскребов США 11 сентября 2001 годы или трагедией Беслана 1-3 сентября 2004 года в России. С другой стороны, многие этнические проблемы сегодняшнего дня требуют безотлагательного решения (например, рост национализма в Украине, странах Балтики). При этом этничность нередко приобретает декларационные, манифестные формы и поэтому вносит во многие научные работы немалое количество штампов, которые «кочуют» из статьи в статью и используются для актуализации этнических проблем: «дружба народов», «этнический котел» и т.д.

Рассматривая своеобразие Алтайского региона, следует отметить наличие на Алтае разных инонациональных групп, которые в результате взаимодействия образовали субэтнос – сибиряков. Национальный состав населения Алтайского края очень разнообразен: русские, немцы, украинцы,



белорусы, литовцы, армяне и многие другие народы. На Алтае много казахов (около 0,4 %), украинцев (2 %) рядом в Республике Алтай проживает около 60 тысяч алтайцев, почти 92,4% всего алтайского народа. Алтайский край граничит с Казахстаном, соседствует с Китаем, Монголией. Всего на территории Алтая представлены свыше 80 национальностей, что позволяет отнести край к одному из полиэтнических регионов России. Сама территория Алтайского края представляет собой уникальную карту взаимодействия соседствующих, близких по ценностным категориям культур народов, таких как русская, украинская, белорусская, и культур иной категориальной группы – тюркской – алтайцы, кумандинцы, казахи, монголы, корейцы. Это уникальное сочетание культур, создает и уникальную возможность для акмеотенциала этнопедагогике, который можно рассматривать как, пик (акме др. – греч. ακμή – пик, вершина, высшая степень чего-либо) [3] взаимодействия и «сочетания не сочетаемого» в едином образовательном пространстве региона.

К настоящему времени в Алтайском крае сложилась многоуровневая преемственная система сохранения и развития педагогической культуры народов. В ее структуре широко представлены как социально-культурные учреждения, культурно-досуговые центры разных национальностей проживающих в Алтайском крае, например, Краевое автономное учреждение Алтайский краевой Российско-Немецкий Дом. Учреждения образования – образовательные школы, детские сады, детские музыкально-эстетические центры, Алтайский краевой колледж культуры и искусства, Институт культуры. Деятельность этих социальных институтов строится на основе единой комплексной программы и координационного плана. Основное место в региональных системах сохранения и развития народной педагогической культуры занимают высшие учебные заведения и колледжи, в том числе и Алтайский государственный педагогический университет. Профессиональная педагогическая культура педагога определяется, в том числе, появлением нового типа школ – прогимназий, гуманитарных колледжей, экологических лицеев, новых Центров дошкольного детства, например – групп раннего развития ребенка, Лекотек, Центров развития. Появление новых видов образовательных учреждений способствует качественным изменениям содержания, методов, способов организации самого педагогического процесса, дифференцирует функции педагога, и как следствие, требует изменений в системе подготовки педагогов. В докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО говорится, что образование должно способствовать тому, чтобы «с одной стороны человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в современном мире, а с другой стороны, – привить ему уважение к другим культурам» [4, с. 52]. На важность сочетания в содержании образования общечеловеческого и национального компонентов, указывал в свое время русский педагогов П.Ф. Каптерев. Он справедливо писал, что в педагогическом процессе не допустима гиперболизация национального идеала. Речь идет лишь о разумном сочетании в педагогическом процессе трех обязательных элементов «личных или субъективных, народных или национальных и всенародных или общечеловеческих» [2, с. 8.]. Неслучайно в современных образовательных стандартах предусматривается национально-региональный компонент, который подразумевает выбор учебных предметов в зависимости от национальной специфики региона.

Современное человечество получает общекультурное, специальное и профессиональное образование через систему профессиональной подготовки. Педагогическая наука (в рамках системы образования) и этнопедагогика, как педагогика разных этносов, вступая в сложные взаимодействия, друг с другом и, взаимно обогащая друг друга создали единое пространство, которое и может быть названо педагогической культурой. В рамках этого пространства идет взаимная аккомодация культур, обмен акмеотенциалом, заложенным в средства и методы этнопедагогике, реализованным в профессиональной подготовке. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отражающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.



Комплексная оценка качества подготовки выпускников учебных заведений как системно-согласованная совокупность оценок всех составляющих и граней, имеет смысл, только при наличии системно-организованной базы такой оценки – образовательного стандарта и соответствующих ему образовательных программ разных направлений подготовки. Такой подход к профессиональной деятельности педагога отражается в компетенциях, сформулированных по тому или иному профилю подготовки, например, по профилю: «Дошкольное образование и Дополнительное образование». Так в паспорте общекультурной компетенции ОК-2, рассматривается «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции» выпускника. Измеряемые образовательные результаты подразумевают, что выпускник знает социокультурные и исторические достижения многонационального народа РФ и народов других стран и континентов; умеет «находить оптимальное соотношение между национальными и интернациональными общественными ценностями, учитывать значимость их взаимодействия и взаимовлияния». Профессиональная компетенция ПК-7 направлена на формирование способности «организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности». Таким образом, требования к выпускникам, завершающих обучение по программе подготовке бакалавров, включают в себя как общие требования к образованности педагога, требования к знаниям и умениям в рамках будущей профессии, так и общекультурный, этнокультурный, медико-биологический блоки.

Таким образом, в требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника соединяются аксиологический (ценностный) и когнитивный подходы. Образ современного образованного человека аккумулирует в себе суммарное воздействие множества факторов, среди которых первостепенное значение имеет семья человека, его ближайшее окружение, культура этноса, в котором он вырос, региональная среда, религия, страна. В силу такой многофакторности, набор курсов по подготовке будущего педагога должен включать не только то, что находится в непосредственной компетентности конкретной образовательной системы – содержание образования, обусловленное набором дисциплин по тому или иному направлению подготовки, но и огромный акмеопотенциал этнопедагогики.

Библиографический список

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии образования / Н. В. Кузьмина // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей : сборник научных трудов / отв. ред. Н. В. Кузьмина, Е. С. Гуртова. – Москва ; Шуя : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Шуйский государственный педагогический университет, 1998. – Вып. 1. – С. 5.
4. Реформа и развитие высшего образования : программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.



Екинцев В.И., канд. психол. наук, профессор

г. Чита, ЗабГУ

РАЗВИТИЕ МЕТОДА ТРАНССПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА В ПСИХОЛОГИИ

В 2005 г. В.Е. Ключко был введен в науку метод транспективного анализа, который основан на постнеклассической методологии. Методология транспективного анализа зарождалась в рамках историко-системного подхода. Наблюдающаяся в современной науке смена типов научной рациональности по линии неклассицизм – постнеклассицизм ставит проблему переоценки методов исследования. Это относится не только к возрастающему влиянию качественных методов исследования, но и к разработке новых методов или развитию традиционных – отвечающих постнеклассической методологии. В связи с этим, актуальной является проблема расширения использования транспективного анализа. В том числе, для изучения в практической и прикладной области.

Транспективный анализ выявляет проблемы методологического и методического характера в современной науке, которые детерминируют пересмотр методического аппарата науки. Наиболее ярко это проявляется в применении такого фундаментального метода исследования как метод наблюдения. Возникает вопрос о возможности рассматривать наблюдение, которое является древнейшим методом, в качестве постнеклассического метода исследования. По мнению В.Е. Ключко транспективный анализ предлагает регистрацию моментов, фаз как анализа движения наблюдаемого процесса, тенденций становления [3, с. 41–42]. Все это выявляет на данном этапе развития метода наблюдения проблему проявления субъективности регистрации поперечных срезов. Субъективность проявляется также и в последующем анализе, интерпретации данных. Данная проблема демонстрирует три подхода к возникновению новых (постнеклассических) видов наблюдения: субъективно-качественного как основы историко-системного, транспективного анализа и экспертно-статистического с возможностью использования нейронных экспертных систем наблюдения, хромотопического наблюдения как регистрацию пространственно-временных характеристик саморазвивающихся систем, позволяющее выявить динамику хромотопов [1].

Развитие информационных технологий представляет всё больше возможностей для развития нейронных экспертных систем, которые находят своё применение не только в сфере безопасности, но и обучения, др. сферах. Кроме этого, использование современных технологий информационных средств наблюдения представляет методологическую и методическую проблему и ставит под вопрос надежность качественного наблюдения, которое является классическим методом исследования. Вызвано это следующими причинами: психологической основой наблюдения как культурно-исторической формы поведения человека по взаимодействию со средой, в процессе которого в поле ясного сознания попадают предметы и явления, обладающие значением, смыслом, ценностью, находится вся психологическая система человека, а не только отдельные психические процессы (восприятие), состояния, свойства или отдельные их объединения. Определяя наблюдение как культурно-историческую форму поведения человека по взаимодействию со средой, в процессе которого в поле ясного сознания попадают предметы и явления, обладающие значением, смыслом, ценностью, опосредованные с помощью знаков, орудий (технических, интеллектуальных средств), методологически данную проблему можно решить с помощью системной детерминации, которая снимает противопоставление внутреннего и внешнего. Выявление, диагностика системной детерминации представляет сложность для объективного наблюдения и создаёт возможности для доминирования формальных, статистических данных над качественным анализом.



В области физики (эффект влияния наблюдателя на эксперимент) была открыта неустранимость субъективности из наблюдения. В определении наблюдения как целенаправленного восприятия происходит сведение наблюдения к отражению. Еще в работах Л.С. Выготского был сделан вывод о том, что роль психики заключается в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. искажать действительность в пользу организма. Только за счет субъективного искажения можно познать объективное, поэтому необходимо исследовать не отдельный объект, предмет наблюдения, а систему взаимодействий между объектом наблюдения и наблюдателем. Таким образом, можно понять, как в поле ясного сознания попадают предметы и явления, обладающие значением, смыслом и ценностью, почему наблюдатель замечает одни детали, пропуская другие. Раскрыть данную проблему можно реконструируя многомерный мир наблюдателя, оценивая систему взаимодействий объекта наблюдения и наблюдателя, учитывая смысловые позиции и установки.

Большую роль в наблюдении могут играть личностные особенности наблюдателя: ценностно-смысловые позиции, установки, стереотипы. Наблюдатель воспринимает наблюдаемый объект через призму своих интересов, установок, позиций, симпатий, антипатий и т.д., что откладывает отпечаток на процесс, оценку и интерпретацию наблюдения.

В проблемной ситуации операциональный смысл элемента представляет собой своеобразное отражение возможностей преобразования ситуации, характеризуя отношение элемента проблемной ситуации к стоящей перед субъектом в данной ситуации цели. О.К. Тихомировым было показано, что невербализованный смысл элемента всегда больше по объему, чем его вербализованный эквивалент. Вербализованный смысл определяет лишь общее направление поиска, а невербализованный смысл этого же вида выделяет конкретную зону установления взаимодействий.

В смысловой позиции личности наблюдателя слиты оценка (ситуации, ее отдельных элементов) и готовность действовать по отношению к ситуации, ее элементам и себя, в виде коррекции поведения, трансформации деятельности и т.д. Смысл невозможен без тенденции действовать, так как смысл является отражением действительности в сознании, которое изменяет действительность.

В смысловой позиции проявляются следующие факторы: 1) сознательные (осознаваемые); 2) бессознательные (установки); 3) частично осознаваемые (эмоциональное, переживаемое), лежащие, по терминологии А.Н. Леонтьева, «на поверхности сознания».

О.М. Краснорядцевой было доказано, что личностные фиксированные установки предстают как механизм надситуативной активности [5]. В смысловой регуляции деятельности О.М. Краснорядцевой были выделены два вида смыслов: 1) смыслы, порожденные актуальной потребностью и мотивом; 2) смыслы, порождающие актуальную потребность. В эксперименте, при обнаружении в материале противоречия происходит обесценивание смысла актуальной деятельности, смена эмоционально-установочного комплекса, который обуславливает побуждение к новой деятельности. Порождение актуальных личностных смыслов и смысловых установок согласуется с направленностью личностных фиксированных установок.

Смысловая установка выступает в роли фильтра по отношению к установкам нижележащих уровней – целевой и операциональным установкам. Целевая установка представляет собой готовность, которая вызвана предвосхищаемым осознаваемым образом результата действия, и выполняет функцию стабилизации действия.

Под операциональной установкой понимается готовность к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ситуации разрешения задачи на основе учета условий наличной ситуации и предвосхищения этих условий, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях.



Наблюдательность профессионала в постнеклассической науке должна включать в себя способности выявления динамичности (темпоральностью) наблюдаемого объекта, выявление тенденций предмета наблюдения, системностью наблюдения и составление прогнозов на основе наблюдения.

Данные наблюдения можно подвергнуть качественной обработке – сопоставлению, группировке, систематизации, классификации. В практике данные наблюдения очень часто сопоставляются с другими наблюдаемыми случаями, так как сравнение является простейшей операцией мышления. Нередко наблюдение используется для подтверждения выводов, полученных с помощью других методов исследования. С помощью наблюдения и беседы с клиентом, в психологии подтверждаются данные объективного исследования, детализируется общая картина. Группировка данных наблюдения необходима как подготовка для последующего анализа, обработки данных, в том числе систематизации.

Кроме простого сопоставления наблюдаемых случаев используется анализ естественных событий, который относят к квазиэксперименту, потому что не изменяется независимая переменная, а выбирается из имеющихся случаев. Структура данного исследования выглядит следующим образом: «наблюдение–условие–наблюдение». Для уменьшения влияния факторов на события между этими случаями используют контрольную группу или неэквивалентную контрольную группу.

Данные наблюдения можно систематизировать и раскрыть существенные отношения и основания исследуемого явления, что уже нашло реализацию в транспективном анализе.

В связи с тем, что процесс наблюдения и анализа является очень трудоемким существует необходимость создания экспертной системы распознавания элементов поведения предназначенной для снижения ошибок в наблюдении, контроля за качеством наблюдения, трансляции психологических технологий в другие области (педагогику, социологию (фокус-групповые исследования), при 3-D моделировании и т.д.). Для этих целей необходимо создать экспертную систему, включающую в себя:

- 1) системы видеонаблюдения и видеозаписи;
- 2) программное обеспечение или алгоритмы поведения, нейронные модели;
- 3) психологический конструкт описывающий поведение человека и способный её интерпретировать.

Например, в психологический конструкт жестикуляции входит:

а) особенности жестикуляции (микродвижения, пространство движения, разнообразие репертуара, количество рук участвующих в жестикуляции, количество жестов при самопрезентации), мимические реакции, позно-тонические реакции.

- 1) виды жестов, используемые при самопрезентации (указательные, изобразительные, символические, манипуляции);
- 2) направленность жеста в монологическом общении (к себе, нейтральное, к другому);
- 3) форма жеста (жест-реплика, жест используемый в контексте, жест используемый с речью);
- 4) динамичность, эмоциональное состояние, стресс, контроль над эмоциональным напряжением;
- 5) проявление в невербальном поведении смысловой позиции личности (1) активность, напряженность, умышленность, 2) приятность, красота, дружелюбие; 3) доминирующая сила, уверенность, быстрота);
- 6) темпоральность жестикуляции;



- 7) определение жестикюляции в системе и условиях поведения;
- 8) составление прогнозов поведения.

Результаты такого рода методик можно использовать в процессе обучения, в исследованиях.

Таким образом, построение нейронных экспертных систем наблюдения невозможно без строго научного обоснования использования поведенческих явлений. Психологическая наука будет всё больше сталкиваться с вызовом новых технологических решений, на которые она может ответить только сама, участвуя в разработке экспертных систем.

Библиографический список

1. Екинцев, В. И. Метод наблюдения в контексте постнеклассической психологии / В. И. Екинцев // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 175–180.
2. Екинцев, В. И. Применение транспективного анализа для исследования коммуникации человека / В. И. Екинцев // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2010. – № 5 (34). – С. 200–206.
3. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : ТГУ, 2005. – 174 с.
4. Ключко, В. Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии / В. Е. Ключко // Методология и история психологии / Метод психологии. – Т. 3. – Москва, 2008. – С. 165–178.
5. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология / Т. В. Корнилова. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
6. Краснорядцева, О. М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. М. Краснорядцева. – Москва, 1996. – 47 с.
7. Морозова, Е. В. Психологическое наблюдение как метод человековедческого познания : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Морозова. – Москва, 1995. – 17 с.
8. Роговин, М. С. Метод наблюдения и деятельность наблюдателя / М. С. Роговин // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 93–103.
9. Федорова, Е. П. Опыт применения экспертных оценок в исследовании жизненного самоопределения человека / Е. П. Федорова // Научные исследования и образование. – 2006. – № 6. – С. 22–25.



Нелюбин Н.И., канд. психол. наук, доцент

г. Омск, ОмГПУ

СОРАЗМЕРНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА: СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС

Проблема жизненного мира человека, как мира «интенциональных значимостей» в онтическом универсуме которого заключены «все особенности человеческой жизни и человеческого хабитуса» [2, с. 188], «все человеческие помыслы и действия» [2, с. 198], находится в центре философско-психологического дискурса с момента ее постановки Э. Гуссерлем. На современном этапе развития психологического познания ее разработка уже не является исключительной прерогативой феноменологической психологии и ведется в рамках трансдисциплинарного подхода к изучению сложных, открытых человекообразных систем. Одним из новейших и продуктивных вариантов реализации такого подхода, в котором задан более «широкий масштаб видения проблемы» [3, с. 39], является системная антропологическая психология, состоявшаяся благодаря научной прозорливости и неустанному подвижничеству В.Е. Ключко. Привычная для феноменолога связка конструкторов «Я – сознание – смыслообразование – смыслоосознание», применяемая для описания жизненного мира, начинает помещаться в более масштабную и онтологически усиленную рефлексивную рамку «человек – жизнь – жизнеосуществление» [3, с. 39].

Отчасти эта тенденция определяется сложностью и многомерностью самого предмета. С одной стороны, жизненный мир человека выступает как предмет психологического постижения и описания (особенно в рамках качественных исследовательских программ) и психотехнического преобразования (в рамках экзистенциального анализа), с другой стороны его содержания с неизбежностью проецируются на замышляемые и конструируемые человеком концепты. Результаты подобной смысловой диффузии обнаруживаются в так называемом неявном, неформализуемом «личностном знании» (М. Полани), «живом знании» (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, С.Л. Франк) которое в свою очередь может определять принципиальную методологическую и психотехническую позицию психолога. Уже на уровне неклассического типа научной рациональности стремление ученого транспонировать в акт познания свои смысловые установки и личностные ценности становится вполне легитимным и даже необходимым явлением, свидетельствующем о синхронизации жизненного и профессионального модусов бытия (как магистральной линии самоосуществления ученого). В противном случае можно наблюдать картину бытийно-познавательного схизиса, когда происходит расщепление целостного человека на отчужденных друг от друга эпизодических субъекта жизни и субъекта мышления. Постнеклассическая психология возрождает один из исходных онтологических постулатов познания, согласно которому новое знание может быть получено «только ценой введения в игру самого существования субъекта» [7, с. 28], «ценой изменения самого бытия субъекта» [Там же]. Научное мышление становится действительно плодотворным, а знание «живым», когда ученый «как бы делом своей жизни реализует, или экземплифицирует, мысль или “мысль-бытие”» [5, с. 111]. Понятое как центральный модус человеческого бытия, мышление – есть вместе с тем способ трансценденции человека в направлении такого миропроекта, в котором будет снят разрыв между миром и существованием.

Постижение множественных измерений и проекций становящегося жизненного мира требует реконструкцию способов мышления, в которых человек воспроизводит и преодолевает сложившиеся



жизненные отношения с собой и миром в своем стремлении стать еще более сложноорганизованной мыслящей действительностью. Жизненный мир не является лишь результатом стихийных напластований содержаний сознания и спонтанного ноэтического автопоэзиса. В его конституировании и преобразовании участвует мышление, которое всегда уже «захвачено жизненным миром» [1], как главным тематизирующим принципом, диктующим возможные горизонты его (мышления) предметности. Жизненный мир человека является открытой и многомерной системой «усложняющихся мыслеформ» [3, с. 7].

Мера осуществления человеком себя в мышлении релевантна мере его участия в преобразовании жизненного мира. Можно предположить, что существует соответствие между степенью экзистенциальной напряженности мышления и сложностью жизненного мира. Если человек руководствуется «инструментальным» (М. Хоркхаймер), «калькулирующим» (Э. Фромм), «одномерным» (В.Е. Ключко, Г. Маркузе) типами мышления, которые можно проиллюстрировать на примере соответствующих литературных персонажей, то ему будет присущ либо фрагментарный, либо весьма упрощенный жизненный мир. В случае Плюшкина он сужается до мирка неглубоких чувств, забот и переживаний осторожного и мелочного стяжателя. Ригидное мышление является средством поддержания жизненного мира, характерного для «жесткого корпуса Я» (К. Дюркхайм). Утилитарно-манипулятивное мышление становится инструментом воспроизводства и защиты жизненного мира персоны, в его искаженном и неаутентичном варианте (К.Г. Юнг). Коллекционерский тип мышления, направленный на собирание и каталогизацию «удобных и портативных истин» (В.В. Бибихин), присущ такому типу людей, которых М.К. Мамардашвили называл «холостяками жизни».

Для субъекта плодотворного, поступающего мышления сама мысль является результатом напряженного бытийно-личностного эксперимента (М.К. Мамардашвили), в котором преодолеваются границы прежней ментальности и, как следствие, расширяется, усложняется структура жизненного мира. Мышление выступает как сущностная сила, позволяющая создавать, усложнять и преобразовывать многомерное «пространство жизни». В.В. Бибихин отмечал: «Дело мысли – найти себя не на своей картине мира, а там, где она, сама плохо понимая зачем, снова и снова, непрестанно и всё быстрее рисует, теперь уже только вчерне успевая набросать...» новые, становящиеся миры [1]. Если попытаться развить эту метафору в русле дядежского мышления В.Е. Ключко, то следует сказать, что становящиеся миры влекут человека «смысловыми разметками» предстоящих возможностей мышления, мерцающими за горизонтом сложившихся мыслеформ. В качестве антиципирующих «проводников» выступают смыслы, которые, по замечанию В.Е. Ключко, становятся «...тем, что определяет границы жизненного мира человека, выделяет его из того пространства, которое часто называют безликим словом “окружение”» [4, с. 109].

С другой стороны, в содержании авторского мышления ученого, художника, писателя (равно как и любого действительно мыслящего человека) существенное место занимают концептуальные, смысловые, метафорические манифестации (что особенно характерно для постнеклассического мышления) их жизненного мира. Человек мыслит в «горизонте жизненного мира» [2]. Другими словами, между концептами, вызревающими и оформляющимися в мышлении ученого и его становящимся миропроектom существует ноэтическое соответствие (в явном или неявном виде).

Конституирование жизненного мира разворачивается по принципу со-настраивания концептов и переживаний, привязанных к разным пространственно-временным измерениям дядежского опыта жизни человека, так чтобы они образовывали единый хронотоп. В текущих познавательных интенциях человека, производящего набросок жизненного мира, присутствует в свернутом виде вся персональная антология его мысли [6]. Становящийся человек непрерывно выступает в качестве медиума между персонифицированными, предельно напряженными эпизодами мышления и переживания (как



формами жизненных отношений), относящимся к разным пространственно-временным измерениям длящегося опыта. Тотальная поглощенность одним из них будет означать сужение жизненного мира (замыкание жизненного пространства).

Если мы хотим приблизиться к пониманию действительной онтологии мыслящего человека, то следующий познавательный шаг необходимо совершать по направлению к жизненному миру человека.

В нем получает онтологическую прописку вся история становления его мышления или, другими словами, – персональная антология мысли, в которой зафиксированы свидетельства становления когнитальной идентичности человека.

Библиографический список

1. Бибихин, В. В. Узнай себя [Электронный ресурс] / В. В. Бибихин. – Санкт-Петербург : Наука, 1998. – 577 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://bibikhin.ru/uznay_sebya, свободный (дата обращения: 05.10.2018).
2. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию / Э. Гуссерль. – Санкт-Петербург : Изд-во «Владимир Даль», 2004. – 400 с.
3. Ключко, В. Е. Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета / В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 196 с.
4. Ключко, В. Е. Онтология смысла и смыслообразование: Размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова / В. Е. Ключко // Вестник МГУ. – 2013. – Сер. 14. Психология. – № 2. – С. 106–120.
5. Мамардашвили, М. К. Вильнюсские лекции по социальной философии: Опыт физической метафизики / М. К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2012. – 320 с.
6. Нелюбин, Н. И. Проблема мышления в психологии: системно антропологический ракурс / Н.И. Нелюбин // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 60. – С. 53–64.
7. Фуко, М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 годах / М. Фуко ; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 677 с.



Турсунгожинова Г.С., канд. психол. наук, доцент

Государственный университет им. Шакарима города Семей

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИЯХ, ПОДВЕРГШИХСЯ ВРЕДНОСТЯМ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Изучение негативных и вредоносных влияний экологического неблагополучия на организм человека, впоследствии приводящих к социально-психологической напряженности личности, является одной из наиболее актуальных научных задач, которая требует для своего решения объединенных усилий разных специалистов-экологов, медиков, психологов, педагогов и всех, кто заинтересован в полноценном существовании и жизнедеятельности человечества.

Бывшая Семипалатинская область (в настоящем, Восточно-Казахстанская область) отнесена к числу регионов экологического неблагополучия [2, с. 64]. Основные события, связанные с закрытием ядерного полигона, развернулись в конце 80-х годов. Лидером международного движения «Невада-Семипалатинск» стал общественный деятель и поэт О. Сулейменов (1990). 29 августа 1990 г. был создан «Союз пострадавших от ядерных испытаний». Основными приоритетами его деятельности являлись борьба против распространения ядерного оружия, медицинская реабилитация пострадавших людей, оздоровление окружающей среды, экологическое образование.

Были проведены исследования вокруг бывшего Семипалатинского полигона физиками, биологами, социологами, врачами (В.К. Сахаров, О.И. Василенко, Б.И. Гусев, К.Н. Апсаликов и др. (2004). Здесь наблюдается рост заболеваемости населения, снижается средняя продолжительность жизни, возникают различные психологические нарушения в условиях длительного проживания на радиационно-загрязненных территориях [3, с. 145; 4, с. 174].

В качестве респондентов выступили жители Абайского, Абралинского, Жанасемейского, Бескарагайского районов бывшей Семипалатинской области, пострадавшей от испытаний ядерного полигона. Параллельно, для сравнения результатов исследования использовалась репрезентативная и адекватная по всем модифицирующим показателям контрольная группа, сформированная из жителей Кокпектинского района бывшей Семипалатинской области, которая практически не подвергалась загрязнению радиоактивными осадками [5, с. 12].

У респондентов экспериментальных групп, проживающих на значительных территориях Казахстана, пострадавших вследствие деятельности ядерного полигона, сформировалась кризисная ситуация, характеризующаяся состоянием психологической тревоги и стресса. Соответственно, влияние хронического стресса затронуло практически все аспекты жизни – от состояния здоровья до нарушения социальной адаптации.

В экспериментальных группах Абайского, Абралинского, Бескарагайского и Жанасемейского районов бывшей Семипалатинской области доминировали показатели по депрессивности, эмоциональной лабильности, раздражительности, застенчивости, которые подтверждались результатами проведенного личностного опросника FPI. Последние отражали эмоциональное напряжение, снижение фона настроения, впечатлительность, ранимость, нерешительность, неуверенность в своих силах, чрезмерную заботу по поводу своего здоровья. Проведенное обследование личностных особенностей



респондентов экспериментальных групп свидетельствует о направленности их интересов на внутренние переживания, повышенный уровень личностной тревожности. При этом восприятие соматических ощущений носило гипертимный характер из-за личностной значимости для испытуемых и приобретало значение «вторичной выгоды». Зачастую поведение респондентов, пострадавших от испытаний на ядерном полигоне, отличалось чертами рентности. Это выражалось желанием оставаться в категории «льготных лиц», принятием причинно-следственной связи болезни с радиационным воздействием.

Для респондентов экспериментальных групп характерны чувство усталости, недовольство, тревога, раздражительность, склонность к пессимизму. Данные признаки приводят к снижению самооценки испытуемых, пострадавших от испытаний на ядерном полигоне, формированию механизма нарушения общественного гомеостаза, проявлению депрессивных моментов, фрустрации, разрыванию процесса социальной дезадаптации и состояния дистресса.

Исследование дает основание сделать вывод о том, что проживающие на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, испытывают длительный психотравмирующий, психологический стресс, обусловленный гиперболизацией опасности воздействия радиации и ее последствий для здоровья. Причинами длительного психологического стресса по результатам анкетирования, экспериментального исследования, являются факт существования долговременного радиационного риска для здоровья людей, недостаточность материального положения, информационный фактор, низкий уровень знаний населения о радиации и связанных с ее воздействием биологических, медицинских и других эффектах [1, с. 200].

Результаты исследования показали, что действительно основными факторами, оказывающими влияние на высокий уровень психологической тревожности у респондентов экспериментальных групп Абайского, Абралинского, Бескарагайского и Жанасемейского районов являются обеспокоенность здоровьем, материальная недостаточность, экологическая обстановка.

Установлено, что 70% респондентов экспериментальных групп и 64% в контрольной группе считают, что им недостаточно компенсировали за последствия от ядерных испытаний, 60% пострадавших от испытаний ядерного оружия считают, что намерены действовать в рамках закона, 60% респондентов контрольной группы имеют такое же мнение.

Характер психологических особенностей у респондентов экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой по результатам исследования когнитивных процессов, различия незначительны.

У респондентов радиоактивно загрязненных территорий в отдаленный период имеются статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) по показателю тревожности, в сравнении с контрольной группой. Одновременное сочетание чувства постоянной усталости, слабости, истощаемости свойственны для 66% жителей пострадавших экспериментальных групп в сравнении с 32% контрольной группы.

Экспериментальное исследование, выполненное с использованием методики «Шкалы ситуативной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера, у респондентов экспериментальных групп, в отдаленном периоде выявило высокий уровень личностной тревожности. (Абайский и Жанасемейский районы ($p \leq 0,01$), Абралинский и Бескарагайский районы ($p \leq 0,05$), в сравнении с контрольной группой Кокпектинского района). По результатам ситуативной тревожности значимых достоверных результатов не было.

Респонденты экспериментальных групп, в отличие от контрольной группы, по личностному опроснику FPI, имеют черты невротичности, депрессивности, раздражительности, эмоциональной лабильности, характерных для состояния дистресса.



Причинами длительного психологического стресса по результатам изучения анкетирования, опроса респондентов, проживающих на территории бывшего Семипалатинского ядерного полигона, являются: субъективное восприятие информации о радиоактивном загрязнении территорий и облучении населения, факт существования долговременного радиационного риска для здоровья людей [6, с. 95].

В отдаленные сроки на территориях, подвергшихся испытаниям ядерного оружия на Семипалатинском ядерном полигоне, большое значение имеет психологическое состояние людей.

Изучение значимости различий между показателями методик, использованных в ходе настоящего исследования, показало, что психологические особенности экспериментальных групп респондентов, подвергшихся действию опосредованного влияния ионизирующего облучения, отличаются от контрольной группы.

Респонденты экспериментальных групп в отличие от контрольной группы характеризуются признаками повышенной невротичности с астеническим компонентом, предрасположенностью к психосоматическим заболеваниям, недоверием к окружающим, раздражительностью, нерешительностью, неуверенностью в себе, которая приводит к общей дезадаптации личности.

Таким образом, нами предлагается разработка и реализация особой реабилитационной политики на территориях бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона, важнейшей задачей которой является смягчение последствий ядерных испытаний путём улучшения уровня и качества жизни населения и уменьшения неадекватного восприятия радиационного риска.

Библиографический список

1. Апсаликов, К. Н. Радиационно-гигиенические и медико-демографические параллели формирования здоровья населения Семипалатинской области, подвергавшегося облучению при испытаниях ядерного оружия : дис. ... д-ра. мед. наук / К. Н. Апсаликов. – Алматы, 1998. – 356 с.
2. Балмуханов, С. Б. Семипалатинский полигон: медицинские и социальные последствия ядерных испытаний / С. Б. Балмуханов // Бозтаев К. 29 августа. – Алматы : Атамура, 1998. – С. 64–74.
3. Василенко, О. В. Медико-биологические исследования на Семипалатинском ядерном полигоне / О.В. Василенко // Радиационная экология. – Москва : Медицина, 2004. – С. 142–155.
4. Сахаров, В. К. Локальное и региональное радиоактивное загрязнение / В. К. Сахаров // Радиоэкология : учебное пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 2006. – С. 173–177.
5. Справка о результатах комплексного обследования населения, состояния экологической обстановки и здоровья населения Семипалатинской области КазССР. – Семипалатинск, 1989. – 359 с.
6. Турсунгожинова, Г. С. Исследование лиц, подвергшихся ионизирующему излучению и совершивших аутоагрессивные действия / Г. С. Турсунгожинова // Вестник КазНУ им. аль-Фараби . – 2015. – № 2 (53). – С. 176–185.



Федорова Е.П., канд. психол. наук, доцент

г. Москва, МПГУ

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема жизнетворчества имеет научную и практическую актуальность в силу того, что в процессе жизнетворчества проявляется внутренний психологический ресурс человека, его индивидуальное своеобразие и творческая инициатива, которая находит свое воплощение в разных сферах жизнедеятельности человека – личной, профессиональной, общественной.

Возможность творить – наиболее значимый жизненный ресурс человека – сфера безграничной свободы, ответственности, созидания. Проявлением жизнетворчества полагают сознательное определение человеком высшей ценностью бытия – творчество: именно тогда творческая уникальность человека проявляется максимально полно [1, 2, 9, 14, 15].

Истоки идеи жизнетворчества обнаруживаются в работах Л.С. Выготского, который полагал, что человек, создавший свою личную жизненную философию, способен «осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром» [7, с. 21; 1].

Психологический феномен жизнетворчество раскрывается в двух направлениях исследований в психологии, идущих относительно независимо друг от друга: исследованиях жизненного мира человека – «жизненный путь» (Ш. Бюлер), «личностное самоопределение» (М.Р. Гинзбург), «творческая самодеятельность» (С.Л. Рубинштейн), «конструктивный творческий характер способа жизни» (К.А. Абульханова-Славская), «многомерный мир человека» (В.Е. Ключко), а также в исследованиях творчества и творческой личности – «творчество» (Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев), «творческая активность человека» (Л.Б. Ермолаева–Томина), «творческая уникальность человека» (Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов).

Методологический и теоретический потенциал системной антропологической психологии – современное направление психологии, развиваемое группой сибирских ученых под руководством В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцевой, Э.В. Галажинского, позволяет содержательно, процессуально, мотивационно интегрировать обозначенные выше подходы в объяснении феномена жизнетворчества и предложить новые ракурсы изучения [8].

Мы остановимся в данной статье на некоторых идеях, высказанных российскими учеными-исследователями творчества и жизненного пути человека, которые нам кажутся важными и оригинальными, позволяющие раскрыть их новый объяснительный потенциал для исследования жизнетворчества.

Д.Б. Богоявленская в своей работе 1999 года «Субъект деятельности в проблематике творчества» обозначает два тезиса, чрезвычайно важных для исследования процесса жизнетворчества:

- «не особая специфическая способность, а *позиция субъекта деятельности* определяет возможность творческих достижений» [4, с. 36];
- «способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта» [4, с. 36]. Автор показывает на материале экспериментальных исследований, что способность к саморазвитию деятельности не связана лишь со свойствами интеллекта, указывая, что теоретическое мышление выступает средством развития познавательной самодеятельности и его



форсированность переходит в личное качество, обеспечивающее развитие творческих способностей.

В своем исследовании «Инициации мыслительной деятельности» (1991) В.Е. Ключко поставлены вопросы:

- как и почему возникает творческая деятельность человека «здесь, сейчас и определенным образом»;
- каково должно быть сочетание объективных и субъективных условий, оптимальных для этого;
- как регулируется и детерминирована мыслительная деятельность в своей самой сложной и наиболее творческой фазе? [6].

В ходе дальнейших исследований было показано, что выход в «свободную» инициацию возможен через переход действующей личности к мыслительной деятельности за пределами инструкций, требований ситуации, «апрактично», «нефункционально». Именно в этом виде, инициации наиболее полно выражает себя личностная самореализация, что зафиксировано в экспериментальных исследованиях Д.Б. Богоявленской и ее учениками. Второй вид инициации, который исследовал В.Е. Ключко, связан с порождением мыслительной деятельности в ходе актуальной деятельности, третий вид инициации мыслительной деятельности связан с поставленной кем – то «извне» задачи. В исследовании жизнетворчества наибольший интерес представляет «свободная инициация», которая указывает на самопроизвольную активность человека, поверх нормативов и барьеров внешнего мира. Поэтому нам близко понятие «инициация» как «порождение» и «становление» в процессе творческого жизненного самоосуществления: инициатива как почин, внутреннее побуждение к новым формам жизнедеятельности, идущее от самого человека целеобразование. В этих актах жизнетворчества видится не просто решение жизненных задач и проблем, а утверждающийся личностный рост, ощущение свободы развития и саморазвития, открытие новых возможностей, более свободного будущего [6, 3].

Я.А. Пономарев, в ходе разработки системного подхода к изучению творчества со способностью к творчеству связывает два личностных качества – интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к «побочным» продуктам деятельности. Творческий человек видит «побочные результаты», которые являются творением нового (а нетворческий – видит целесообразные результаты, проходя мимо нового) [12].

В.Е. Ключко, анализируя проблему взаимосвязи творческого потенциала человека и самореализации, соглашается с тезисом, высказанным Я.А. Пономаревым, но до конца не раскрытых им: «о взаимодействии как источнике развития» [7, с. 59]. В. Е. Ключко был сформулирован принцип ограниченного взаимодействия – тем самым заложены основы понимания творчества в системной антропологической психологии как результата избирательного взаимодействия человека с миром.

В исследованиях О.М. Краснорядцевой были выделены личностные особенности, формирующиеся в ходе жизни человека и обуславливающие успешность обнаружения проблем. Автор утверждает, что растущие творческие возможности субъекта оказываются связанными с динамикой его образа мира, что эквивалентно представлению о связи творческих возможностей субъекта с развитием той подструктуры целостной психологической системы, которая представляет собой объективный мир как действительность, в которой человек живет и действует [9, с. 37]. В дальнейших исследованиях феномена «чувствительность к проблеме» (стоящих в одном контексте с такими понятиями как творческие способности, креативность, интеллектуальная активность) автором в ряде исследований показывается взаимосвязь с такими характеристиками, как жизнестойкость, самореализация, инновационная активность.



Резюмируя результаты многолетних исследований, выполненных в рамках системной антропологической психологии, мы выделяем ключевые идеи, являющиеся теоретическим базисом для исследования феномена жизнотворчества:

7. Самореализацию определяется как процесс «перехода возможности в действительность», процесс самореализации представляется как форму, в которой человек обеспечивает собственное развитие и саморазвитие, обеспечивая устойчивость человека (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, 2000);

8. Человек, способен вычерпывать из природного мира и мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного саморазвития как присущего только человеку способа жизнеосуществления» (В.Е. Ключко, 2005);

9. Профессиональное мышление выступает особой творческой деятельностью человека, обеспечивающее переход (трансформацию) деятельности в творческую фазу, где открываются новые возможности человека, требующие своей реализации (О.М. Краснорядцева, 1997);

10. Устойчивость жизненного мира обеспечивает возможность осуществления человеку проекта своей жизни и проявляется в условиях реальной жизнедеятельности (И.О. Логинова, 2010);

11. Выделены общесистемные факторы, детерминирующие процесс жизненного самоосуществления: ценностно-смысловой, мотивационный, общая эмоциональная направленность (эмоциональные предпочтения), рефлексивные усилия «Я», личностные особенности («открытость/закрытость», «суверенность», «творческий потенциал» и др.) (А.В. Ключко, 2000; Е.П. Федорова, 2002; Е.В. Трофимова, 2002; Е.В. Четошников, 2008; Подойницына М.А., 2015 и др.).

Анализ результатов исследований, выполненных в русле системной антропологической психологии позволяет нам сформулировать некоторые теоретические положения и проверить их в дальнейшем в ходе эмпирического исследования процесса жизнотворчества:

- 1) жизнотворчество проявляется в активно-деятельностном аспекте жизни, а также ценностно-смысловом, мотивационном аспекте;
- 2) жизнотворчество предполагает (имманентно содержит в себе) идею самосозидания (созидания себя как творческой личности), саморазвития, самореализации: в жизнотворчестве запускается процесс *само-творения*.
- 3) психологическая характеристика «устойчивость жизненного мира» проявляется в процессе жизнотворчества и характеризует его особым образом: чем выше показатели устойчивости, тем более вероятно жизнотворчество;
- 4) есть основание полагать, что для перехода (перевода) жизни в «режим» жизнотворчества необходима трансформация (перестройка) жизнедеятельности человека или отдельных его сфер;
- 5) указанные общесистемные факторы детерминируют процесс жизнотворчества и могут содержательно характеризовать его.

Таким образом, мы обнаруживаем возможность для исследования феномена жизнотворчества с позиции принципиально новой методологической парадигмы. Процесс творческого самоосуществления жизни может быть рассмотрен как процесс активного, инициативного созидания собственного жизненного пути, когда человек рассматривает свою жизнь как собственную творческую задачу и определяет ее [5]. В работах В.Е. Ключко мы обнаруживаем ключевую для исследования феномена жизнотворчества мысль: «человек является существом не только адаптивным, но и сверхадаптивным, не только способным действовать в пределах заданных (потребностями, принятыми ценностями и т.п.) норм, но и нормотворческим, не только пассивно-страдательно приспособляющимся к наличному окружению, но и инициативно создающим мир и полагающим себя в им самим созданной новой действительности» [7, с. 14; 8].



Системная антропологическая психология возникала как объяснение механизма «свободной инициации» в научном творчестве В.Е. Ключко. Идеи В.Е. Ключко впоследствии развивались в работах его учеников, последователей научной школы, которые последовательно раскрывали в своих исследованиях сущность подхода – понимания человека как «открытой саморазвивающейся системы», что позволяет в настоящее время рассматривать с позиции системной антропологической психологии жизнетворчество как проявление самоорганизации в психологической системе «человек и его мир».

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Конкретная психология человека / Л. С. Выготский // Вестник МГУ. – 1986. – Сер. 14. Психология. – № 1.
2. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон ; пер. с фр. В. Флеровой ; вступ. ст. И. Блауберг. – Москва : ТЕРРА – Книжный клуб ; КАОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : монография / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2009. – 146 с.
4. Богоявленская, Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
5. Варламова, Е. П. Психология творческой уникальности человека, рефлексивно-инновационный подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – Москва : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
6. Ключко, В. Е. Инициация мыслительной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.Е. Ключко. – Москва, 1991. – 46 с.
7. Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, В. Е. Галажинский ; под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.
8. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трансспективный анализ / В. Е. Ключко. – Томск : ТГУ, 2005. – 174 с.
9. Краснорядцева, О. М. Методологические основания исследования мышления в реальной профессиональной деятельности / О. М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. – 1997. – Вып. 5. – С. 33–38.
10. Логинова, И. О. Особенности проявления устойчивости жизненного мира педагогов в условиях реальной профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / И. О. Логинова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-ustoychivosti-zhiznennogo-mira-pedagogov-v-usloviyah-realnoy-professionalnoy-deyatelnosti>, свободный.
11. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.
12. Пономарев, Я. А. Исследование творческого потенциала человека / Я. А. Пономарев // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
13. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
14. Федорова, Е. П. Жизненное самоопределение человека как предмет психологического исследования / Е.П. Федорова. – Чита ; Иркутск : Изд-во БГУЭиП, 2008. – 155 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ВСЕХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Барина Н.Г. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования

Коновалова О.В. Изучение стрессоустойчивости в юношеском возрасте

Манузина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов

Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов инженеров

Рахимжанова Н.А. Психологическая культура как условие успешной социально-психологической адаптации студентов - первокурсников

Романова Н.В., Свиридов А.Н. Развитие социального интеллекта в процессе профессиональной подготовки психолога-консультанта



Баринова Н.Г., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АГАУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современный период предъявляются повышенные требования к личности будущих специалистов. Существенно возросли требования к формированию личности в процессе профессиональной подготовки. Все большее внимание уделяется вопросам развития личности будущего специалиста, который должен сочетать в себе глубокую профессиональную подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы, определенные черты и свойства личности.

Проблема адаптации специалиста как составляющая процесса социализации не нова, различные ее аспекты неоднократно описывались и исследовались в научно-педагогической литературе. Однако сегодняшняя обстановка в стране требует несколько по-иному оценить этот процесс, так как будущий специалист должен иметь устойчивую профессиональную направленность, обладая необходимыми знаниями и навыками в своей будущей профессии.

Такое состояние практики обуславливается недостаточной теоретической разработанностью проблемы формирования профессиональной направленности бакалавров. В этой связи тема научной статьи является актуальной и своевременной.

Предметом нашего исследования является формирование профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования, поэтому следует, во-первых, остановиться на понятии «формирование».

Применительно к педагогике формирование обычно связывается с развитием новых качественных отношений посредством обучения и воспитания; как процесс целенаправленного, организационно оформленного взаимодействия всех субъектов воспитания, где влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности служит формированию у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей [1].

В нашем образовательном процессе применяются современные педагогические технологии в сочетании с традиционными методами обучения бакалавров. Современный подход дает возможность формировать компетентностно-ориентированную подготовку будущих специалистов, соответствовать профессиональным требованиям к обучению, сочетать теорию, практику и инновации. Он способствует творческой подготовке бакалавров в процессе образования, в виде реализации проектных работ, а также предусматривает работу преподавателя со студентами в малых группах.

В работах Н.Ф. Талызиной раскрывается вопрос профессиональной компетентности будущего специалиста [3]. Современная система, реализованная в образовании, формирует знания, умения, навыки и те компетенции бакалавров, которые сегодня востребованы на рынке труда.

Компетентностно-ориентированное образование – это процесс, направленный на формирование у субъекта в ходе деятельности, преимущественно творческого характера, способности связывать и



способы деятельности с учебной или жизненной ситуацией для ее решения, а также приобретения эффективного решения значимых практико-ориентированных проблем [2].

Профилирующие кафедры вузов, сегодня выпускают *бакалавров*, а работодатели – привлекают их для решения профессиональных задач. Поэтому важно осмыслить особенности их подготовки, определяемые нормативными документами, определиться с возможными проблемами, чтобы находить конструктивное их решение в условиях новой социально-экономической и технологической реальности.

Эффективное использование современных педагогических технологий в процессе формирования профессиональной направленности бакалавров говорит о применении разнообразных методов и средств обучения в процессе компетентностно-ориентированного образования.

На наш взгляд качественную подготовку профессиональных специалистов в учебных заведениях, возможно, осуществить не через увеличение количества учебных часов, насыщение студентов занятиями, а, прежде всего, через усиление акцента на формировании профессиональной направленности бакалавров, через воспитание мотивационно-ценностного отношения к избранной специальности, полученным знаниям, понимание их относительности, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, готовности к выполнению своих профессиональных функций, то есть через изменение цели профессиональной подготовки, которая влечет за собой формирование профессиональной направленности.

В нашей научной статье акцент делается на раскрытие психолого-педагогических условий, учитывающих особенности и возможности подготовки будущих специалистов, реализация которых необходима для повышения эффективности процесса формирования профессиональной направленности бакалавров в компетентностно-ориентированном образовании. Рассмотрим эти условия подробно.

1. Исходным условием, обеспечивающим эффективность процесса подготовки будущих специалистов, является изменение общей цели профессионального обучения бакалавров, ориентированного не на передачу информации, а на становление у обучающихся профессионально направленных убеждений, стремления к самосовершенствованию, профессиональной рефлексии.
2. Освоение не только предметного материала (знания, умения, навыки), но и научение обучающихся способам освоения материала по предмету.
3. Осуществление профессиональной ориентации с опорой на наглядные не декларативные формы.
4. Привлечение к процессу формирования профессиональной направленности молодых, профессионально успешных специалистов.
5. Введение продуманной системы планирования, имеющей единую программно-целевую и профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса.
6. Интегрирование педагогической деятельности педагогов направленной на формирование профессиональной направленности, познавательной самостоятельности, обеспечивающих самоутверждение и самовыражение личности бакалавра в процессе компетентностно-ориентированного образования.
7. Организация взаимодействия студент-студент, студент-педагог выступающего в виде практикума, активизирующего эмоционально-волевою, интеллектуальную и деятельностьную сферу личности вовлекающего бакалавра в профессиональную деятельность.



8. Рациональное использование предметной сферы путем осуществления педагогического процесса формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования, способствующих развитию потребности будущих специалистов в рефлексии приобретаемого опыта, как учебной, так и профессиональной деятельности.

9. Разнообразие проведения практических и теоретических занятий, групповые, малыми группами, индивидуальные.

10. Диагностика и учет индивидуальных особенностей личности будущего специалиста при формировании профессиональной направленности в процессе компетентностно-ориентированного образования.

11. Своевременное определение и развитие профессионально важных способностей и психологических качеств личности, обеспечивающей рост профессиональной готовности бакалавров.

12. Психологическое обеспечение для возможности сопоставления собственной подготовленности обучающихся с требованиями профессии, освоение несовпадающих элементов профессиональной программы, проведение контроля успешности выработки профессионально важных качеств.

Таким образом, рассмотренные психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования, позволяют сделать вывод о том, что развитие уровневой подготовки в вузе может быть эффективным при условии реализации компетентностного подхода, ориентированного на личность бакалавра.

Библиографический список

1. Попова, Н. В. Социально-педагогические проблемы формирования физической культуры студентов / Н. В. Попова // Форум молодых ученых. – 2016. – № 3 (3). – С. 207–210.
2. Самойлов, Е. А. Компетентностно-ориентированное образование : монография / Е. А. Самойлов. – Самара : СГПУ, 2006. – 160 с.
3. Талызина, Н. Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва : Проспект, 2009. – 214 с.



Коновалова О.В., канд. психол. наук, доцент

г. Шадринск, ШГПУ

ИЗУЧЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема стрессоустойчивости до настоящего времени остается актуальной. Юношеский возраст отличается значительными изменениями в социальной ситуации развития: повышается мобильность, расширяются социальные связи, возрастает чувство взрослости, возникает стремление к взаимодействию и сотрудничеству с другими. Изменяется поведение юношей и девушек, попадающего в стрессовую ситуацию, т.е. повышается физиологическая и психологическая устойчивость к стрессу.

Рассмотрим понятие «стрессоустойчивость» более подробно. В психологическом словаре стрессоустойчивость характеризуется как «... некоторая совокупность личностных качеств, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья...» [2, с. 509].

Изучением стрессоустойчивости в психологии занимались С.А. Анохина, А.А. Баранов, В.А. Бодров, Б.Х. Варданян, О.В. Лозгачева, Н.В. Суворова, С.В. Субботин и другие.

В своем исследовании мы будем опираться на понимание стрессоустойчивости, приведенное в работах В.А. Бодрова. Под стрессоустойчивостью он понимает «... интегративное свойство человека, которое, во-первых, характеризует степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней (гигиенические условия, социальное окружение и т.п.) и внутренней (личной) среды и деятельности. Во-вторых, оно определяется уровнем функциональной надежности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях. И, в-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности ...» [1, с. 301].

Анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить структурные компоненты стрессоустойчивости (рис. 1).

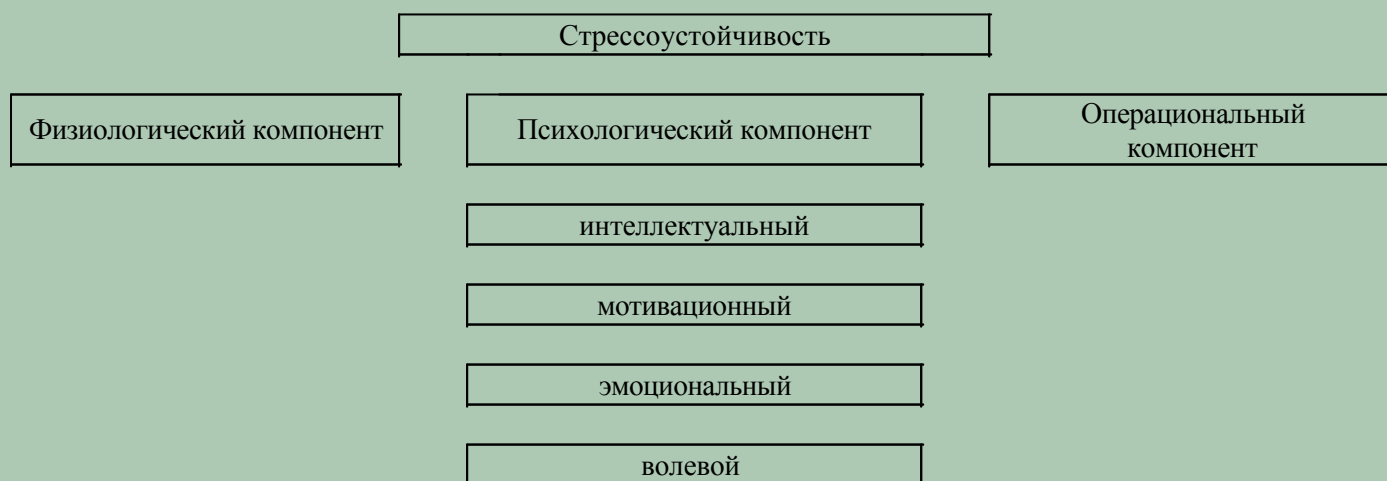


Рис. 1. Структура стрессоустойчивости



Физиологический компонент стрессоустойчивости включает физиологические реакции организма на действие стрессогенных факторов и запас энергетических возможностей организма.

Психологический компонент – психологические характеристики субъекта, изменяющие реакции в ответ на действие стрессоров. К ним относятся интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты.

Операциональный компонент объединяет поведенческие реакции, способы и приемы действия в стрессовой ситуации.

С целью выявления уровня стрессоустойчивости в юношеском возрасте нами было проведено эмпирическое исследование с использованием многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), методики «Определения доминирующего состояния: краткий вариант» (Л.В. Куликов), теста на определение стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева) [3].

Экспериментальная выборка составила 52 испытуемых в возрасте 18-20 лет. Исследование проводилось на базе ФГБОУ «Шадринский государственный педагогический университет».

Обработка данных по методике «Адаптивность» показала, что 15 % опрошенных юношей и девушек относятся к группе с высокой и нормальной адаптацией. Они легко адаптируются к новым условиям жизнедеятельности, легко и быстро ориентируются в изменившейся ситуации, способны быстро выработать стратегию действия и поведения в стрессовой ситуации. Они редко вступают в конфликтные взаимоотношения. Испытуемых, отнесенных к данной группе, отличает высокая эмоциональная устойчивость.

Группу с удовлетворительной адаптацией составляют 25 % опрошенных. Для них характерна конфликтность, проявление агрессии, различные форма асоциального поведения. В стрессовой ситуации возможно проявление акцентуаций характера, т.к. испытуемые не успевают адаптироваться к резко изменившимся условиям.

Большая часть испытуемых (60 % от выборки) имеют низкий уровень адаптации. Юношей и девушек данной группы отличает наличие акцентуаций характера. Они обладают низкой эмоциональной устойчивостью. Им характерно высокое проявление конфликтности и наличие девиантного поведения.

Таким образом, нами установлено, что в данной выборке у девушек и юношей преобладает низкий уровень личностного адаптивного потенциала, т.е. они с трудом справляются стрессогенными факторами.

Исследование эмоционального компонента стрессоустойчивости позволило выявить преобладание среднего уровня по всем шкалам методики «Определение доминирующего состояния: краткий вариант», предложенной Л. В. Куликовым. Результаты представлены на рис. 2.

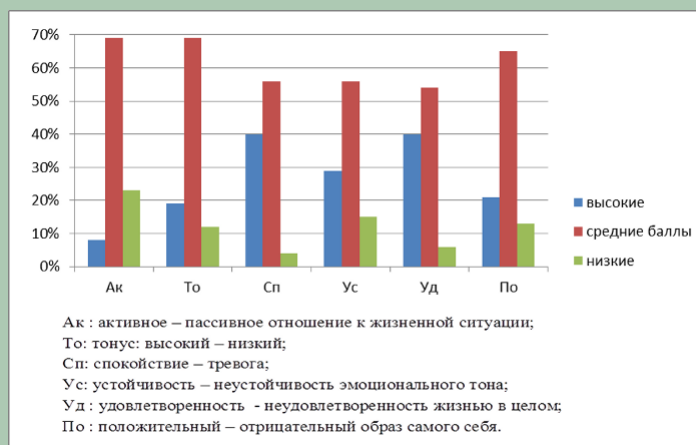


Рис.2. Результаты исследования доминирующего состояния, %



Из рисунка следует, что незначительная группа юношей и девушек отличается пассивным отношением к жизни, они пессимистично оценивают возможность достижения поставленной цели, не верят в возможность преодоления препятствий. Им характерна усталость, несобранность, низкая работоспособность, повышенная утомляемость. Настроение у них изменчиво, преобладают отрицательные эмоции. Человек находится в постоянном сомнении, не решается принять решение, взять на себя ответственность.

Анализ данных по методике «Тест на определение стрессоустойчивости личности» позволил установить уровень стрессоустойчивости личности.

55 % опрошенных показали высокий уровень стрессоустойчивости. Это указывает на эмоциональную устойчивость испытуемых, они спокойны, уравновешены, адекватно реагируют на препятствия, возникающие на пути к поставленной цели. Они знают, как справиться с напряжением и эмоциональным возбуждением. Наибольшее предпочтение они отдают физическим нагрузкам. Спорт, увлечение позволяет им отвлекаться от проблем. Девушки и юноши данной группы имеют хорошо развитые навыки самоконтроля и рефлексии.

Средний уровень стрессоустойчивости продемонстрировали 43 % испытуемых. Студенты, отнесенные к данной группе, имеют средний уровень раздражения, дискомфорта при появлении преграды. Умеют снимать напряжение физическими нагрузками и переоценкой ценностей. Имеют средний уровень сформированности навыков самоконтроля и рефлексии.

Незначительную группу (2 % от общей выборки) составили юноши и девушки с низким уровнем стрессоустойчивости. Их отличает постоянное ощущение дискомфорта, они способны проявлять агрессию по отношению к окружающим. Сложности, возникающие на пути к поставленной цели, вызывают у них раздражение и разочарование. Они с трудом справляются с эмоциональными переживаниями, имеют низкий уровень самоконтроля. Недостаточно развита личностная рефлексия.

Таким образом, проведенное нами психологическое исследование позволило установить преобладание высокого и среднего уровней стрессоустойчивости в юношеском возрасте.

Обобщив результаты исследования на этапе констатирующего эксперимента, нами установлено, что большинство испытуемых имеют средний или низкий уровень адаптивных способностей и стрессоустойчивости. Это связано с тем, что студенты находятся в состоянии психологического дискомфорта и напряжения, им часто не хватает времени на отдых и восстановление сил.

Однако была выявлена группа юношей и девушек с низким уровнем стрессоустойчивости. Проведенное нами исследование подтвердило наше предположение о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию стрессоустойчивости у юношей и девушек. С этой целью нами была разработана программа развития стрессоустойчивости.

Программа позволила решить следующие задачи:

4. Развитие самоконтроля.
5. Повышение нервно-психической устойчивости.
6. Овладение способами саморегуляции.
7. Развитие навыков, необходимых для уверенного поведения.

Развивающая программа была построена на основе принципа единства диагностики и коррекции, деятельностного принципа, принципа комплексности методов, принципа постепенности, принципа учета эмоциональной сложности материала, принципа систематичности работы.



Программа включала 3 блока: установочный, коррекционно-развивающий и блок оценки эффективности программы.

Установочный блок предполагал знакомство участников тренинга, установление доверительного контакта и сплочение группы. Коррекционно – развивающий блок был направлен на повышение уровня стрессоустойчивости, развитие коммуникативных способностей, овладение способами саморегуляции, обеспечение атмосферы эмоционального принятия, снижающей чувства беспокойства и тревоги. Оценка произошедших изменений проводилась на этапе оценки эффективности занятий путем повторной диагностики.

Программа предполагала проведение 14 занятий по 3 часа, периодичность занятий 2 раза в неделю на протяжении 7 недель. Занятия проводились с группой 10-15 человек.

Развивающая работа строилась на основе механизма сообщения информации (Мини-лекции «Что такое стресс?», «Ресурсы преодоления стресса» и др.); альтруизма (упражнение «Лотос» и др.); групповой сплоченности (Игра «Застольная беседа», упражнение «Телеграмма» и др.); механизма интерперсонального влияния (упражнение «Я и стресс» и др.); имитационного поведения (игра «Разорви цепь», упражнение «Два на два, или новый Юлий Цезарь» и т.д.).

В качестве основных условий и факторов повышения уровня стрессоустойчивости нами были выделены следующие: групповая форма работы, проведение коррекционно-развивающей работы в эмоционально насыщенной обстановке, систематичность работы с студентами, активная работа студентов на коррекционно – развивающем занятии, проведение занятий в специально организованном пространстве, в благоприятное время.

Для достижения поставленной цели и решения описанных выше задач в ходе занятия нами были использованы методы и техники. Ролевые методы предполагают проигрывание различных ролей. В ходе занятия участники сталкиваются с ситуациями, типичными для реальной жизни, в которых необходимы качества стрессоустойчивости и учатся спокойно решать конфликты, проблемные ситуации (ролевая игра «Весенняя распродажа», упражнение «Новый начальник»).

В результате использования дыхательных техник участники программы учатся снимать эмоциональное напряжение, волнение, управлять своим эмоциональным состоянием (упражнение «Нижнее дыхание», упражнение «Полное дыхание»).

Использование арттерапевтических техник позволяет участникам тренинга осознавать свои ресурсы, избавляться от негативных эмоций и переживаний, получать опыт личностной рефлексии (упражнение «Я и стресс»).

Таким образом, нами была разработана и успешно внедряется программа по повышению стрессоустойчивости в юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Бодров, В. А., Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2006.
2. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко ; сост. Б. Г. Мещеряков. – Санкт-Петербург : Олма-Пресс ; Москва : Прайм-Еврознак, 2004.
3. Психодиагностика стресса : практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. – Казань : КНИТУ, 2012.



Манузина Е.Б. , канд. пед. наук, доцент

г. Бийск, АГГПУ им. В.М. Шукшина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В условиях современной экономики проблема формирования кадрового потенциала, способного не только противостоять всем изменениям, происходящим в обществе, но и в перспективе взять на себя управление социально-экономическими процессами, становится ведущей идеей системы образования. Одной из приоритетных задач образовательной политики становится подготовка педагогов, способных к постоянному самосовершенствованию, самообразованию и активной творческой деятельности.

Проблема модернизации педагогического образования исследовалась в работах В.А. Болотова, С.П. Калашникова, А.Г. Каспржак, А.А. Марголиса, В.В. Рубцова, М. А. Сафроновой, И.Д. Фрумина. и др. Ее основная цель заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования [1, с. 15]. Одним из направлений модернизации педагогического образования является реализация деятельностного подхода в обучении, в том числе в организации учебных и производственных практик. Практики должны позволить будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии, а следовательно, необходимы иные подходы в организации педагогической практики и психолого-педагогическое сопровождение студентов.

Проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся исследовалась в работах Е.А. Бушковской, Н.Г. Ершовой, И.А. Липского, Б.И. Серсенбаевой, Г.И. Симоновой, Ю.В. Харлановой, В.А. Шишкиной и др. Рассмотрим сущность понятия, этапы и условия реализации психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе педагогической практики.

На основе анализа отечественных исследований мы определяем «психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия [2, с. 117]».

Как уже ранее отмечалось в наших исследованиях «главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента. Начальная цель взаимодействия – определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, профессиональному саморазвитию» [2, с. 118].



Модель психолого-педагогического сопровождения должна быть основана на взаимодействии преподавателя и студента и является динамичной, поскольку рассматривается не только как образец, но и как действенный механизм, обеспечивающий эффективное профессионально-личностное развитие студентов на всех этапах обучения.

Для каждого этапа обучения общие цели конкретизируются в виде комплекса конкретных задач, отражающих специфику содержания сопровождения. Основными этапами и направлениями сопровождения студентов являются: формирование профессионально-педагогической направленности личности студента; формирование творческой готовности к педагогической деятельности; формирование инновационной профессионально-педагогической позиции [3, с. 109].

Высказывание положения о психолого-педагогическом сопровождении студентов в качестве одного из основных условий эффективного обучения в педагогическом вузе и профессионального развития имеет ряд важных направлений, которые касаются целей, задач, принципов организации, содержания работы, профессиональной позиции преподавателей в отношениях с различными участниками образовательного процесса, а также подходов к оценке эффективности их деятельности.

«В психолого-педагогическом сопровождении могут быть выделены три взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.
2. Создание психолого-педагогических условий для развития личности студентов, их успешного обучения и профессионального развития. На основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы развития студента, определяются условия его успешного обучения.
3. Создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в обучении. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в усвоении учебного материала, в социально принятых нормах поведения, в общении с преподавателями и сокурсниками, в повышенном уровне тревожности. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам должна быть продумана система мероприятий, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы» [2, с. 118], [3, с. 110].

С целью психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе организации производственных практик нами были предложены следующие педагогические условия:

- модульный принцип построения основной профессиональной образовательной программы;
- разработка программ практики со школой-партнером в соответствии с задачами профессионального модуля; - разработка базовых и вариативных заданий для студентов в программах практики, междисциплинарная интеграция заданий;
- осуществление рефлексии на каждом этапе практики;
- реализация системы поддержки талантливых студентов;
- организация индивидуальных консультаций со студентами с низким уровнем развития мотивации на профессионально-педагогическую деятельность;
- участие студентов в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических мастерских, заседаниях круглых столов дебатов;



- разработка научно-методического сопровождения педагогической практики в вузе (учебные и учебно-методические пособия).

Представленные условия реализуются в образовательном процессе Алтайского государственной гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина, однако необходимо активизировать деятельность преподавателей по реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Основная идея обновления содержательной и процессуальной сторон практики состоит в том, что она должна стать максимально индивидуализированной и направленной на удовлетворение образовательных и профессиональных запросов студентов. В этом случае все виды практики должны быть направлены на формирование профессионального мировоззрения и мышления, т.е. метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности. При реализации индивидуальных образовательных маршрутов практика должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий.

В заключение необходимо отметить, что психолого-педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении будущих педагогов и их индивидуальные особенности.

Библиографический список

1. Болотов, В. А. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» / В. А. Болотов, В. В. Рубцов, И. Д. Фрумин, А.А. Марголис и др. // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 13–28.
2. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики [Электронный ресурс] / Е. Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал. – Электрон. журн. – 2012. – № 7 – С. 116–119. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-v-usloviyah-pedagogicheskoy-praktiki>, свободный.
3. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Е. Б. Манузина // Вестник ТГПУ. – Электрон. журн. – 2011. – Вып. 1 (103). – С. 109–113. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya>, свободный.



Мирошниченко А.А., д-р. пед. наук, профессор

г. Глазов, ГГПИ им. В.Г. Короленко

Мерзлякова Д.Р., канд. психол. наук, доцент

г. Ижевск, УдГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРОВ

Требования, предъявляемые современным обществом к системе образования, предполагают, что современные выпускники будут способны к практическому решению встающих перед ними жизненных и профессиональных проблем. Во многом конкурентоспособность выпускников зависит от их компетентности, которая проявляется в способности и готовности их к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самоопределение и самореализацию. В то же время многие выпускники после окончания ВУЗа сталкиваются с серьезными проблемами, мешающим им успешно реализовывать себя на рынке труда. В результате у бывшего выпускника возникают психологические проблемы и неуверенность в будущем.

Для того чтобы обеспечить успешную социализацию и адаптацию на рынке труда будущему выпускнику необходимо создавать комфортные психолого-педагогические условия в процессе обучения. Организовать данный процесс можно с помощью системы психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в институте [3].

В процессе психологического сопровождения будущих инженерных кадров нужно учитывать, как происходит процесс профессионального становления студентов. Так как во многом психологическое состояние студентов зависит от той деятельности, которой они занимаются.

Цель профессионального развития студентов – это опережающее становление инженера будущего.

Существующие социально-экономические условия современного общества требуют изменения методологических подходов к обучению высших учебных заведений. Особенно актуальна данная проблема для современного инженерного образования. Подготовка современных инженерных кадров требует пересмотра педагогической парадигмы и содержания профессионального образования. Этому способствуют инновационные процессы и развитие НБИК-технологий (нано-, био-, информационных, когнитивных).

Прогнозировать развитие отраслей, в которой могут работать будущие инженерные кадры в ближайшие 20 лет призвана Национальная технологическая инициатива (НТИ). Это государственная программа мер по поддержке развития в России перспективных отраслей, которые в течение следующих 20 лет могут стать основой мировой экономики [7].

В связи с этим, возникает необходимость изменений в профессиональной подготовке инженеров, способных работать в новых рынках производства. Пересмотр развития отраслей современной экономики требует нового подхода к обучению инженеров. Требуется пересмотр образовательных



программ технических ВУЗов в соответствии с новыми требованиями современных производств. Данная подготовка инженеров «нового поколения» проводится в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [6]. Профессиональный стандарт позволяет обеспечить высокий профессиональный уровень подготовки инженеров за счет создания формата образовательной среды.

Преобразование системы обучения инженеров предполагает изменения при отборе учебной информации, предъявляемой студентам. Также сам процесс обучения и воспитания студентов требует новых инновационных подходов. Безусловно, процесс обучения и воспитания влияет и на личность самого студента. Так как, согласно концепции К.К. Платонова, одной из подструктур личности является жизненный опыт, основу которого составляют знания, умения, навыки и привычки [4]. Жизненный опыт влияет на другие подструктуры личности: биопсихическую, познавательную и направленность личности. Жизненный и профессиональный опыт, приобретаемый студентами в процессе обучения, формирует ценностные установки и мировоззрение, что, в свою очередь, определяет направленность личности. При этом нужно учитывать риски, возникающие в процессе обучения инженеров. Это, прежде всего информационные перегрузки, потеря ценностных ориентиров, недостаточного качества обучения.

Соответственно, данные изменения в системе обучения инженеров, требует психолого-педагогического сопровождения для сохранения и укрепления психологического здоровья. Система психолого-педагогического сопровождения студентов должна включать в себя следующие уровни:

1. Уровень студента.
2. Уровень студенческой группы.
3. Уровень факультета.

Процесс психолого-педагогического сопровождения студентов-инженеров должен включать следующие этапы:

- 1 этап – диагностический. Включает в себя диагностику личностных особенностей студентов и волонтерскую адаптационную программу по введению в специальность.
- 2 этап – профессиональное и личностное развитие студентов. Включает в себя программу развития и личностных и профессиональных качеств студентов и мониторинг данных характеристик.
- 3 этап – профессионально-личностное становление. Включает в себя мониторинг профессиональной успешности молодого специалиста.

В процессе психолого-педагогического сопровождения студентов-инженеров необходимо использовать современные информационные технологии.

В рамках концепции НТИ планируется развитие рынка SafeNet. Этот рынок включает в себя безопасные и защищенные компьютерные технологии, решения в области передачи данных, безопасности информационных и киберфизических систем.

Сферы деятельности данного рынка включает в себя:

- обеспечение безопасности и защиты киберфизических и информационных систем рынков НТИ;
- создание необходимой ИТ-инфраструктуры для обеспечения безопасности проектов рынков НТИ (промышленный Интернет, полигоны для испытаний).



Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов-инженеров во многом определяется спецификой их будущей профессиональной деятельности. Риски, возникающие при обучении студентов связаны с информационными перегрузками, потерей ценностных ориентиров, недостаточным качеством обучения. В связи с этим, психолого-педагогическое сопровождения студентов-инженеров должно включать диагностический блок, программу профессионального и личностного развития и мониторинг получаемых результатов.

Библиографический список

1. Горохов, В. Г. Техническое знание в современной культуре / В. Г. Горохов, В. М. Розин. – Москва : Высшее образование, 2017. – 263 с.
2. Наговицын, Р. С. Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя / Р. С. Наговицын, Ю. Г. Максимов, А.А. Мирошниченко, С. Ю. Сенатор // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 5. – С. 7–24.
3. Ососова, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса / М. В. Ососова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1 – С. 74–78.
4. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
5. Сафиева, Р. З. Инженерная педагогика в социогуманитарном пространстве технического вуза / Р.З. Сафиева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 12-1 (66). – С. 156–160.
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный (дата обращения: 23.08.2018).
7. Шленкин, К. В. Инженерная педагогика – система обеспечения качества подготовки рабочих, служащих (специалистов) в профессиональных образовательных организациях / К. В. Шленкин // Экономика и социум. – 2018. – № 2 (45). – С. 589–593.



Рахимжанова Н.А., докторант Ph. D.

специальности 6D010300 «Педагогика и психология»

г. Семей, Казахстан, КазГЮИУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ - ПЕРВОКУРСНИКОВ

Психологическая культура, являясь культурой мышления, ценностей и смыслов, духовно-нравственного развития личности позволяет современному человеку не только конструктивно взаимодействовать на межличностном и социальном уровнях, но проявлять свою активность, инициативу и гражданственность в общественно значимых масштабах. Особую актуальность проблема формирования психологической культуры приобретает в студенческом возрасте, когда формируется социальное самосознание и мировоззрение, идет активная подготовка к будущей профессиональной деятельности. Обращение к исследованию психологической культуры обусловлено тем, что данное понятие занимает ведущую позицию в структуре личности и деятельности профессионала, его изучение является не только научным, но и социально значимым [1].

Современные социальные и экономические условия жизни диктуют новые требования к подготовке специалистов в разных сферах профессиональной деятельности. Сегодняшний специалист должен уметь быстро адаптироваться к новым условиям и задачам профессиональной деятельности, развивать свою профессиональную компетентность. Эти новые требования привели к необходимости пересмотра содержания образовательной среды, создания условий повышения качества образования. Как одно из таких условий рассматривается успешная адаптация бывших школьников к новому профессиональному учебному заведению.

В гуманистической психологии (G. Allport, V. Frankl, A. Maslow) адаптация представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих потенций, как процесс преодоления негативного влияния среды, мешающего саморазвитию и саморегуляции. Человек адаптированный – значит способный к адекватному взаимодействию с социумом, без переживания тревожных фрустрированных состояний [3, с. 15].

Анализ работ психологов Г.А. Гущиной, М.А. Дмитриевой, Т.Д. Молодцовой, М.В. Максимовой [2, с. 63] и др. позволил раскрыть личностные качества и психические состояния, способствующие успешной социально-психологической адаптации человека и свидетельствующие о ее успешном протекании.

К показателям адаптации студентов к новому учебному заведению был отнесен социальный статус, самооценка, самоотношение, уровень тревожности (нервно-психического напряжения), уровень социальной и учебной активности, успеваемость, психологический климат в учебной группе и коллективе [4, с. 85].

Анализ показал, что многие характеристики указывают на качественный уровень взаимодействия человека с самим собой и с другими людьми, успешность которого определяется отношением человека к себе и окружающему миру, что может зависеть от уровня развития его психологической культуры.



Выделяют три основные стадии адаптации:

- 1 стадия – ориентировочная – характеризуется несоответствием между ожиданиями адаптирующейся личности и реальным положением дел в новой социальной микросреде.
- 2 стадия – истинной адаптации – характеризуется сравнением соответствия выдвигаемых требований и их реализации членами группы.
- 3 стадия – стабилизации – характеризуется установлением гармоничных отношений между адаптирующейся личностью и социальным окружением [8, с. 38].

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1. Адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней и к ее требованиям.
2. Общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом.
3. Дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Адаптация студентов к учебному процессу заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра. Поскольку у молодых людей, поступивших в вуз, слабо развиты адаптивные возможности, то, попав в новые условия обучения, они испытывают большие психологические и физические перегрузки.

Таким образом, проблема психолого-педагогической поддержки адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе приобретает большую значимость. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой.

Начиная обучение в высшем учебном заведении, молодые люди начинают выполнять требования новой социальной роли студента - это наиболее значимый период, влияющий на самореализацию личности и профессиональное самоопределение. В этот период студент знакомится с психологической средой выбранного им учебного заведения, с которой ему предстоит взаимодействовать в дальнейшем. Адаптация к вузовским условиям обучения связана с резким изменением социального статуса личности. Происходит усложнение деятельности и меняется представление об особенностях новой социальной микросреды.

К основным факторам, влияющим на адаптацию студентов, относят:

- информационную и эмоциональную загруженность;
- адаптацию на бытовом уровне и т. д.

В любом учебном заведении первокурсники сталкиваются с проблемами, связанными с адаптацией, разрешение которых без помощи педагогов приводит к стрессам, неуспеваемости и ухудшению здоровья. Новая обстановка, самостоятельная организация учебной деятельности и многое другое может привести к образованию психологических проблем, проблем в общении с преподавателями и сокурсниками. Создание благоприятных условий для протекания адаптационного периода является главной задачей педагогического коллектива высшего учебного заведения. В ходе образовательного процесса создаются педагогические условия, которые способствуют выявлению и коррекции негативных проявлений, препятствующих социально-психологической адаптации студентов [6].



Широкие возможности для оптимизации социально-психологической адаптации студентов представляют привлечение их в систему студенческого самоуправления, в общественную, спортивную, художественную, научно-исследовательскую деятельность [5, с. 42].

Одной из основных задач работы с первокурсниками является ознакомление их с методами рационализации и оптимизации самостоятельной работы. Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает совершенствование контроля за знаниями студентов. Во всех вузах специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза.

К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; посвящение в студенты и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей и студентов-первокурсников; введение аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь [7, с. 28].

Итак, в целях ускорения и усовершенствования адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо:

- создавать условия для познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, её требованиям, своим обязанностям;
- знакомить с содержанием профессиональной подготовки в вузе для формирования положительного отношения к выбранной специальности;
- способствовать процессам внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и объединению этих групп со студентами других курсов факультета и института;
- готовить студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

С целью изучения особенностей адаптации в вузе студентов- первокурсников нами была использована анкета, которая включала вопросы, направленные на исследование затруднений, связанных с адаптацией.

Опрос показал, что больше половины студентов испытывали затруднения, связанные с адаптацией на начальном этапе обучения.

Было выявлено, что 20 % студентов испытывали затруднения в психологическом аспекте адаптации (отношения с преподавателями, одноклассниками и т. д.); 35 % студентов заявили, что испытывали значительные затруднения при адаптации к общественной жизни вуза.

Таким образом, сущность социально-психологической адаптации заключается в принятии ценностных ориентаций, норм, требований, установок новой социальной среды и следование им в своём поведении и жизнедеятельности. Разрешение проблемных ситуаций происходит в результате выбора и использования индивидуальных способов общения и поведения для достижения состояния адаптированности.

Для успешной адаптации студента необходимым является проявление активной позиции в процессе приспособления к новым социальным условиям. Студент должен сам выбирать и находить способы достижения той или иной цели, а преподаватель – создавать для этого условия, то есть речь идёт об организации совместной деятельности преподавателей и студентов. Важно создать положительную атмосферу и условия жизнедеятельности с первых дней пребывания студента-первокурсника в учебном заведении.



Библиографический список

1. Голубева, Н. М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности / Н. М. Голубева : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 24 с.
2. Дмитриева, М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации / М. А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург, 1991. – 152 с.
3. Зеер, Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург, 2003. – 158 с.
4. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие / Л.С. Колмогорова. – Москва : Владос-пресс, 2002. – 360 с.
5. Ковалевич, Т. Ф. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук / Т. Ф. Ковалевич. – Красноярск, 1999. – 189 с.
6. Мотков, О. И. Психологическая культура личности / О. И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 24.
7. Мухаметзянова, Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя : дис. ... канд. пед. наук / Ф. Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1995. – 226 с.
8. Пономарев, П. А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников / П.А. Пономарев, Д. Е. Штильников, А. П. Пономарева // Психологические науки: теория и практика : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва : Буки-Веди, 2017. – С. 38–42.



Романова Н.В., магистрант ИПиП

г. Барнаул, АлтГПУ

Свиридов А.Н., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

В профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» трудовая функция 3.13 сформулирована как «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса». В качестве субъектов в нормативном документе обозначены: обучающиеся, педагоги, родители, управленцы, преподаватели, специалисты институтов социального воспитания.

Согласно профстандарта консультирование в деятельности педагога-психолога содержательно направлено на проблемы самопознания, личностного развития, профессионального самоопределения, взаимоотношений в коллективе, семье, на помощь обучающимся с ОВЗ и детям с признаками девиантного поведения.

С позиций компетентного подхода требования профстандарта должны реализовываться в рамках «психолого-педагогического сопровождения» [6]. Это доказывают формулировки необходимых умений: владеть приемами работы с педагогами с целью организации эффективного взаимодействия, разрабатывать совместно с педагогами индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей, владеть способами оценки эффективности и совершенствования консультативной деятельности, проводить индивидуальные и групповые консультации по запросу родителей, обучающихся, педагогов и администрации.

Анализ содержания современного социального заказа на деятельность психолога-консультанта актуализирует инновационность в трех важнейших направлениях:

9. Развитие в психологическом консультировании инновационных «технологий сопровождения» личностного развития обучающихся.

10. Перманентное совершенствование технологий и техник профессионального общения, в том числе специфических для психологического консультирования.

11. Профессиональная подготовка психологов в вузе включает в себя инновационные установки образования: переход от «развивания» к сопровождению (технологии ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут, ИТР – индивидуальная траектория развития, ИПС – индивидуальная программа социализированности, технологии тьюторства, социальное партнерство и др.).

Каким образом можно решить эту проблему перехода от трансляционного обучения по технологиям «развивания» обучающегося (как объекта), к революционной парадигме «сопровождения образования» с включением ребенка и студента как субъекта в образовательный процесс?

Вариант первый: использование административного ресурса – просто потребовать от педагогов и преподавателей выполнения требований ФГОС и профстандартов. Без профессиональной подготовки, переподготовки педагога-психолога, создания соответствующих организационно-педагогических



условий, вряд ли можно перестроить деятельность педагогов от трансляционной модели к парадигме сопровождения в образовании. Опыт реализации такого варианта демонстрирует профессиональное и эмоциональное выгорание специалистов, формализм в отношении внедрения инноваций.

Вариант второй: включение психологических ресурсов личности – развитие социального интеллекта студентов-психологов, педагогов-психологов, педагогов и родителей.

Для современного психолога-консультанта развитие социального интеллекта – перспективный путь профессионального и личностного роста, повышение его психологической культуры.

Данная точка зрения имеет теоретические и практические основания.

Понятие «социальный интеллект» было введено в 1920 году американским психологом Э. Торндайком, который трактовал его как глубину понимания и дальновидность в межличностных отношениях. Г. Оллпорт определял социальный интеллект как особый «социальный дар», обеспечивающий успешную социальную адаптацию человека. В знаменитой факторной модели интеллекта Дж. Гилфорда социальный интеллект трактовался как «способность к познанию поведения».

Исследования на рубеже XX-XXI веков в сфере субъект-субъектного познания индивида дают возможность видеть в социальном интеллекте устойчивую «способность понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события на основе индивидуальных мыслительных процессов аффективного реагирования и социального опыта». На основе достижений современной когнитивной психологии ряд исследователей рассматривает социальный интеллект в контексте социализации личности. Так, Р. Селман выделяет пять стадий развития социального интеллекта [8].

В современной трактовке социальный интеллект (SQ) включает в свою структуру не только когниции и действия, но и эмоциональный интеллект (EQ).

Термин «эмоциональный интеллект» появился в американской психологической литературе в начале 1990 года. В научный оборот понятие эмоциональный интеллект ввели психологи Джон Мэйер и Питер Сэловей. Они представили эмоциональный интеллект как структуру, «в которую включены способности отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [3].

По структуре EQ включает в себя четыре компонента: восприятие и выражение эмоций; использование эмоций в мышлении; понимание эмоций; управление эмоциями [1, 7].

Ряд психологов видят в эмоциональном интеллекте «умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью, что влияет на межличностные отношения, профессиональную и личную успешность [7, 10].

Д. Гоулмен в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что «жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей» [5]. Эту позицию иллюстрирует тот факт, что нередко люди с высокими показателями общего интеллекта (IQ) имеют затруднения в общении, налаживании контактов с другими людьми.

В тоже время ряд исследователей отмечают, что люди с высоким SQ не только лучше организуют свою личную жизнь, но и успешнее и быстрее делают профессиональную карьеру [9,10].



Для нашего исследования очень значимо то, что социальный интеллект (SQ) обладает достаточным прогностическим потенциалом, что позволяет психологу-консультанту прогнозировать успешность своей профессиональной деятельности и взаимоотношений в системе «человек-человек».

Дениэл Гоулман утверждал, что социальный интеллект можно развивать при помощи психологических технических приемов: прото-диалог (первобытная эмпатия, созвучие, социальная югница, синхронизация, самопрезентация, забота); социальные триггеры: (социальная осведомленность, распознавание собеседника-манипулятора); избегание «Черной триады» (нарциссизм, макиавеллизм, психопатия); тренировка осознанности.

В процессе подготовки психологов-консультантов в ФГБОУ ВО «АлтГПУ» преподаватели используют интерактивные формы обучения, что существенно способствует развитию социального интеллекта: лекции-дискуссии, проблемные семинары, деловые игры, тренинги.

Программы и задания педагогической, производственной практик мотивируют студентов к изучению практического материала работы педагога-психолога в школе: тематика обращений родителей к психологу за консультацией, результативность групповых консультаций обучающихся, консультирование педагогов по решению конфликтных ситуаций.

Применение технологий психолого-педагогического проектирования в учебном процессе фактически ставит студента в позицию субъекта, так как побуждает к самостоятельности в постановке цели, задач, средств в реализации проекта и контроля результативности.

Программа магистратуры АлтГПУ «Психологическое консультирование» содержит дисциплины и курсы, ориентированные на развитие социального интеллекта обучающихся:

- Концепции и методы психологической помощи;
- Возрастно-психологическое консультирование;
- Основные направления и принципы психологической коррекции в консультативной практике;
- Практикум по психологическому консультированию;
- Профилактика и коррекция девиантного поведения;
- Психология детей с признаками одаренности;
- Профилактика социально-психологической дезадаптации в работе психологической службы образования;
- Семейное консультирование;
- Психологическое консультирование в экстремальных ситуациях;
- Консультирование по вопросам профессии и карьеры;
- Консультативная практика с аддиктивными клиентами.

Освоение содержания данных курсов способствует развитию социального интеллекта как важнейшей компетентности.

Библиографический список

1. Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии – 2008. – № 5. – С. 83.



2. Баратов, Ш. Р. Социальный интеллект как необходимое качество педагога / Ш. Р. Баратов, Д.А. Сабирова // История российской психологии в лицах : дайджест. – 2016. – № 6. – С. 353–359.
3. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – Москва : Лик Пресс, 2009. – 160 с.
4. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ. / под. ред. А. М. Матюшкина. – Москва, 1965. – С. 433–453.
5. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. О. Г. Белошеева. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 300 с.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» : приказ Минтруда России от 24.07.2015. № 514-н.
7. Савенков, А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А.И Савенков // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – № 4. – С. 94–101.
8. Селман, Р. Этапы развития социального интеллекта / Р. Селман // Психология саморазвития / под ред. Г. А. Цукерман, Б. М. Мастерова. – Москва : Интерпрайс, 1995. – С. 45–47.
9. Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
10. Федоренко, А. В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в вузе / А.В. Федоренко // Вестник военного университета. – 2011. – № 3 (27). – С. 53–56.



РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Коньшина Т.М. Личная профессиональная перспектива современных старших подростков: качественное исследование

Обласова О.В. Возможности тренинга командообразования в работе с педагогическим коллективом

Тимошенко А.Ю. Формирование учебной мотивации школьников как условие успешного обучения

Тимошенко А.Ю., Фишер А.Е. Использование цифровых образовательных ресурсов как средства повышения учебной мотивации младших школьников на уроках математики

Шерешкова Е.А. Дневник личностного роста как средство развития личностного потенциала педагогов



*Коньшина Т.М., соискатель
г. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова*

ЛИЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Важнейшими задачами развития (Р. Хевигхерст) в старшем подростковом возрасте выступают построение идентичности, профессиональное самоопределение и формирование жизненной перспективы [1, 6, 8]. Профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте находится на фазе оптации (по Е.А. Климову), когда перед личностью (оптантом) стоит задача выбора профессии, а также задача реализации осуществляемого выбора [2, 3]. Для изучения представлений оптантов об избираемой области трудовой деятельности, способах овладения будущей профессией и перспективах профессионального роста Е.А. Климов (1990) предложил категорию «Личный профессиональный план» и схему его (плана) построения. Личный профессиональный план, по Е.А. Климову, должен включать: главную цель, задачи ближайших 2-3 лет, более отдаленные цели; пути и средства достижения ближайших целей; внешние сопротивления на пути достижения цели; внутренние условия достижения цели; запасные варианты [2].

Н.С. Пряжников (1996) дополнил схему построения «Личного профессионального плана» ценностно-смысловыми компонентами, т.е. были добавлены вопросы, направленные на выявление ценностно-смысловой ориентировки респондентов в сфере профессионального самоопределения [9]. Модифицированный вариант схемы получил название «Личная Профессиональная Перспектива» (ЛПП). ЛПП, представляющая собой содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения подростка, активно используется в профориентационной работе специалистов в РФ [4, 5, 12]. Недавно методика ЛПП была расширена автором с учетом особенностей современного российского общества [10]. Новая версия методики ЛПП (2016) Н.С. Пряжникова содержит 23 вопроса, при этом автор выделяет семь компонентов (табл. 1). Каждый компонент ЛПП представлен несколькими вопросами методики.

Методика ЛПП была разработана как активизирующий, в качестве инструмента для профконсультационной работы с подростками [10]. При работе с методикой ЛПП ответ респондента на каждый вопрос оценивается по критерию «Уровень сформированности ЛПП». Ответу на каждый вопрос присваивается балл от 1 до 5 в зависимости от обоснованности и конкретности ответа, затем оценивается общая сформированность ЛПП (средний балл) [10].

Для использования методики ЛПП в качестве диагностической мы разработали критерии оценки компонентов ЛПП, представленные в табл. 1, на основании анализа их зрелости.

В нашем исследовании личной профессиональной перспективы старших подростков методика ЛПП рассматривалась как качественный метод исследования. Выделяют три уровня качественного исследования: уровень исходного материала, уровень описания данных и уровень интерпретации. В нашем исследовании уровень исходного материала – это ответы старших подростков на открытые вопросы методики ЛПП. Уровень описания данных реализован методом контент-анализа: мы выделили категории содержания компонентов ЛПП путем «открытой кодировки» (классификации, сравнения и объединения данных по категориям) [7]. Уровень интерпретации осуществляется, во-первых, анализом полученных категорий, отражающих смысловое содержание компонентов ЛПП у старших подростков, и во-вторых, соотносением результатов нашего исследования ЛПП современных старшеклассников и социального контекста, то есть социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, О.А. Карабанова) старших подростков.



Отметим, что методология качественного анализа предполагает понимание методов исследования как инструментария, который гибко изменяется и перефокусируется в соответствии с «актуальными контекстами, целями и задачами конкретного исследования» [14, с. 3]. Представим краткое содержание предложенных нами критериев оценки компонентов методики ЛПП: 1. «Профессиональный выбор» – оценка того, совершен ли школьником выбор профессии, есть ли запасные варианты, принято ли окончательное решение; 2. «Ценностно-смысловые ориентации» – соответствие мотивов школьника гуманистическим ценностям; 3. «Ориентировка в мире профессий» – степень ориентированности старшеклассника в профессиональном мире; 4. «Макроориентировка в социально-экономической ситуации» – осведомленность старшеклассника о социально-экономической ситуации в России и в мире при составлении своих планов; 5. «Представления о своих возможностях» – соотношение самооценки подростка с его целями и выборами, реалистичность в оценке своих возможностей; 6. «Целеполагание» – наличие дальних и ближних целей в ответах подростка, а также соответствие ближних целей дальним; 7. «Преодоление препятствий» – представления подростка о совладании с препятствиями, которые могут встретиться ему в процессе построения ЛПП (табл.1)

Выборка. 267 учащихся 9-11 профильных и общеобразовательных классов школ г. Москвы, в возрасте от 14 до 17 лет, из них 117 чел. (43,8%) – юноши и 150 чел. (56,2%) девушки; ($M = 15.91$; $SD = 0,87$).

Основные результаты исследования.

1. При анализе ЛПП выявлено: опережающим развитием характеризуется компонент ЛПП «Ценностно-смысловые ориентации», запаздывающим – «Целеполагание». Ценностно-смысловые ориентации, являясь «стержнем», «ядром» профессионального самоопределения, формируются раньше. При этом построение и согласование ближних и дальних целей в сфере ЛПП может вызывать определенные трудности, что в дальнейшем может привести к ситуациям перевыбора в сфере профессионального самоопределения.

Таблица 1

Авторские критерии оценки компонентов ЛПП

Компоненты ЛПП (номера вопросов методики ЛПП)		Баллы (степень «зрелости» компонентов ЛПП)				
		1	2	3	4	5
1	Профессиональный выбор (7; 22)	Отказ ответа	Не знаю	Есть сомнения	Стадия выбора: есть варианты	Четкая позиция: выбор сделан
2	Ценностно-смысловые ориентации (1; 2; 3; 13)	Отказ ответа	Мотивация: внешний контроль со стороны общества	Моральный императив	Личная успешность / материальная выгода	Саморазвитие/ благо общества
3	Ориентировка в мире профессий (4; 5; 6; 11; 12)	Отказ ответа	Не ориентирован	Низкий уровень ориентировки	Средний уровень ориентировки	Высокий уровень ориентировки
4	Макроориентировка (в социально-экономической ситуации) в контексте своих профессионально-учебных планов (10; 13; 20)	Отказ ответа	Не упоминает социально-экономическую ситуацию	Противоречивые представления о социально-экономической ситуации при соотнесении со своими планами	Имеет представления о социально-экономической ситуации в России и мире, не соотносит со своими планами	Имеет представления о социально-экономической ситуации в России и мире, соотносит со своими планами



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

5	Представления о своих возможностях (8; 10; 14; 16; 17; 20)	Отказ ответа	Самооценка не соответствует выборам и целям	Представление о своих возможностях и недостатках преимущественно не согласуется с выборами и целями	Представление о своих возможностях и недостатках преимущественно согласуется с выборами и целями	Представление о своих возможностях и недостатках адекватно выборам и целям
6	Целеполагание (8; 9; 23)	Отказ ответа	В ответах отражены только ближние или только дальние цели	Ближние цели не согласуются с дальними	Часть ближних целей согласуется с дальними	Ближние цели полностью согласуются с дальними
7	Преодоление препятствий (совладание с трудностями в построении ЛПП) (15; 18; 19; 21)	Отказ ответа	«Не знаю», беспомощность	«Я справлюсь» без указания конкретной стратегии	Краткое указание стратегии («буду учиться»)	Развернутое указание стратегии

2. Показатели зрелости всех компонентов ЛПП значимо выше у девушек, по сравнению с юношами. Девушки, в среднем, более уверены в своем профессиональном выборе, чаще ориентируются на гуманистические ценности, лучше осведомлены в мире профессий и в социально-экономической ситуации в РФ, успешнее в целеполагании. Такие результаты можно объяснить опережающим социо-эмоциональным развитием девушек, важными факторами которого являются более высокие требования к ответственности и самостоятельности девушек в семье и в школе.

3. Подростки из неполных семей, в среднем, имеют более высокие показатели компонентов ЛПП «Ориентировка в социально-экономической ситуации», «Представление о собственных возможностях», «Целеполагание», и значимо более высокое значение для компонента «Преодоление препятствий», по сравнению с показателями подростков из полных семей. Полученные данные отражают, на наш взгляд, во-первых, высокую эффективность системы современного школьного образования в решении задач профессиональной ориентации старшеклассников, и, во-вторых, мотивацию подростков из неполных семей в планировании и реализации своих профессиональных планов.

4. Выявлена динамика показателей зрелости компонентов ЛПП среди учащихся разных классов. Выявлены значимые различия между показателями компонентов ЛПП «Профессиональный выбор», «Ценностно-смысловые ориентации», «Ориентировка в социально-экономической ситуации», «Представления о своих возможностях», «Целеполагание» учеников 9 и 11 классов и значимые различия между теми же показателями компонентов ЛПП учеников 10 и 11 классов. Значимых различий между показателями компонентов ЛПП у учащихся 9 и 10 классов не выявлено. По нашим данным, момент перехода от 10 к 11 классу для обследованных учащихся является «переломным» в контексте построения ЛПП.

5. Показатели зрелости большинства компонентов ЛПП у учащихся профильных классов значимо выше, чем аналогичные показатели у учеников общеобразовательных классов. Сходные данные получены для компонентов ЛПП «Ориентировка в мире профессий» и «Преодоление препятствий». Наши данные соотносятся с результатами современных исследований, в которых показана связь сформированности профессиональной перспективы и выбора профиля обучения [5], выявлено более зрелое представление о своей будущей профессиональной деятельности среди учащихся профильных классов [11].



Выводы.

Использование методики ЛПП как качественного метода исследования позволило нам реализовать фокус нашего исследования в отношении зрелости компонентов исследуемой нами личной профессиональной перспективы старших подростков (на основании авторских критериев). Впервые использована оценка не отдельных вопросов методики ЛПП, а предложенная нами оценка компонентов ЛПП, выделенных Н.С. Пряжниковым (1996; 2016). Процедура оценки зрелости компонентов ЛПП по предложенным нами критериям дает возможность использования активизирующей методики ЛПП в качестве диагностической. Мы предложили и апробировали новый способ анализа качественных данных, полученных при использовании методики ЛПП.

Библиографический список

1. Карабанова, О. А. Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте / О. А. Карабанова // Вестник Московского Университета. – 2016. – Сер. 14. Психология. – № 3. – С. 54–62.
2. Климов, Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – Москва : Культура и спорт ; ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Кузнецов, К. Г. Психолого-педагогические условия развития самостоятельности старшеклассников в планировании личных профессиональных перспектив : дис. ... канд. психол. наук / К. Г. Кузнецов. – Москва, 2012. – 193 с.
5. Кузнецова, О. В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Кузнецова. – Москва, 2010. – 180 с.
6. Ларионова-Кречетова, А. А. Динамика ценностно-смысловой сферы профессиональной деятельности в процессе становления субъекта труда : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Ларионова-Кречетова. – Москва, 2005. – 206 с.
7. Мельникова, О. Т. Сравнительный анализ результатов качественного исследования (на материале интервью) / О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов // Вестник Московского университета. – 2010. – Сер. 14. Психология. – № 3. – С. 36–50.
8. Молчанов, С. В. Морально-ценностные основания профессионального выбора в юношеском возрасте / С. В. Молчанов // Вестник Московского университета. – 2016. – Сер. 14. Психология. – № 3. – С. 351.
9. Пряжников, Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения : дис. ... д-ра пед. наук / Н. С. Пряжников. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
10. Пряжников, Н. С. Профориентология : учебник и практикум / Н. С. Пряжников. – Москва : Юрайт, 2016. – 405 с.
11. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии : программа предпрофильной подготовки / Г.В. Резапкина. – Москва : Генезис, 2005. – 208 с.
12. Семчук, В. Г. Психологические условия формирования личной профессиональной перспективы у одаренных подростков : дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Семчук. – Тверь, 2002. – 142 с.
13. Улановский, А. М. Качественные стратегии и методы исследования в психологии / А.М. Улановский // Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – Т. 1. – С. 173–187.
14. Хорошилов, Д. А., Мельникова, О. Т. Качественный анализ в психологии – наука или искусство? / Д.А. Хорошилов, О. Т. Мельникова // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 1–10.



Обласова О.В., канд. психол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Продолжающееся реформирование современной системы образования требует от её участников наличие способности легко адаптироваться и реализовывать себя в меняющихся условиях. Для эффективной деятельности в контексте таких изменений принципиально важным является продуктивное взаимодействие и слаженная работа любого педагогического коллектива.

В свою очередь способность строить позитивные отношения с людьми, эффективно и конструктивно общаться (способность к бесконфликтному, деловому, доверительному общению, сформированность партнерской позиции – «на равных» и т.д.) по мнению Л.С. Колмогоровой является компонентом психологического здоровья личности [2]. В связи с этим формирование выше перечисленных навыков и умений является важным условием сохранения психического здоровья не только личности педагога, но и людей, с которыми он взаимодействует.

Для того чтобы молодой педагог научился эффективному сотрудничеству, совершенно недостаточно рассказов о нем, необходимо смоделировать условия, в которых у молодого специалиста будет возможность соприкоснуться с ним непосредственно, в собственном жизненном опыте. Условия для этого максимально создает психологический тренинг командообразования, который представляет собой активное социально-психологическое обучение через приобретение и осмысливание новых форм поведения, моделируемых в групповом взаимодействии.

Интерес к психологическому тренингу в последние годы не только не угасает, но, напротив растет, привлекая людей, разных возрастов и профессий, особенно если составной частью профессиональной деятельности является межличностное взаимодействие.

Основными компонентами тренинга командообразования являются игры и упражнения (в которых активно взаимодействуют участники) и групповые дискуссии (обеспечивающие осмысливание этого опыта).

Использование игровых методов в тренинге чрезвычайно продуктивно. Во-первых, игры позволяют преодолеть скованность и напряжение участников. Во-вторых, могут выступать инструментом диагностики и самодиагностики, позволяющим ненавязчиво, легко обнаружить наличие трудностей во взаимодействии и другие психологические проблемы. В-третьих, в игре наиболее эффективен сам процесс обучения новым поведенческим навыкам, способам оптимального взаимодействия с другими людьми. В-четвертых, игра создает условия для самораскрытия, обнаружения творческих потенциалов человека, для проявления открытости и непосредственности.

Групповая дискуссия в психологическом тренинге – это совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить (возможно, изменить) мнения позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения [1].

Однако тренинг командообразования имеет ряд особенностей. В основу проведения данного тренинга должно быть положено несколько принципов.



1. Игровой характер взаимодействия. Большинство заданий, входящих в тренинг, по внешнему содержанию являются, подчеркнuto «командными», направленными на решение каких-либо прагматических задач или актуальных жизненных проблем. От участников требуется на время их выполнения отвлечься от личных проблем, не просто увлечься деятельностью, не акцентируя внимания к тому, какую пользу она принесет, а проявить готовность к совместному решению.
2. Моделирование ситуации новизны и неопределенности. В тренинге моделируются различные нестандартные жизненные ситуации, чтобы избежать активизации разного рода стереотипов, и дать возможность воспринимать задания как принципиально новые, требующие поиска новых совместных форм поведения от участников.
3. Позитивная обратная связь, отказ от критики содержания работы. Позитивная обратная связь (принятие, похвала, одобрение) создают у участников положительный эмоциональный настрой, благоприятствующий работе. В то время как критические суждения в большинстве случаев вызывают у участников защитную реакцию и, как следствие, блокируют проявление открытости и мешают взаимодействию.
4. Активность всех членов группы. В группе должна отсутствовать возможность пассивно «отсидеться». Поскольку психологический тренинг относится к активным методам обучения и развития, такая норма, как активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной. Наиболее оптимальным количественным составом группы является состав от 12 до 24 участников. Такое количество дает возможность свободного взаимодействия каждого с каждым; кроме того, имеет организационные преимущества: это количество делится на два, четыре, шесть, что позволяет создавать разнообразные подгруппы для выполнения заданий.

Структура тренинга может быть разной, но вполне подходит традиционная:

1. Приветствие.
2. Разминочные упражнения (необходимы для разогрева группы и создания благоприятной эмоциональной атмосферы).
3. Основная часть, в которой упражнения пассивного характера чередуются с подвижными и те, и другие почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией.
4. Подведение итогов (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему, резюме ведущего).
5. Прощание.

Результатом такой работы является улучшение психологического климата в коллективе, формирование навыков эффективного партнерского общения, выстраивание конструктивных взаимоотношений в педагогической команде, что в свою очередь является условием сохранения психического здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ось-89, 2007. – 256 с.
2. Колмогорова, Л. С. Учителю о психологическом здоровье младшего школьника / Л.С. Колмогорова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 174 с.
3. Чуркина, М. А. Тренинг для тренеров на 100 %: Секреты интенсивного обучения / М. А. Чуркина, Н. В. Жадько. – 2-е изд. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 246 с.



Тимошенко А.Ю., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Цель, мотив, средства, действия, оценка и результат являются составляющими любой деятельности, в том числе и учебной. На протяжении многих лет в педагогике и психологии пристальное внимание уделялось то одному, то другому из указанных компонентов учебной деятельности. Особого внимания заслуживает проблема поиска условий формирования учебной мотивации.

Недооценивание значимости влияния мотивационного компонента на формирование любой деятельности, и учебной в частности, приводит к тому, что она становится бессмысленной и малоэффективной. В связи с этим проблема формирования внутренней мотивации учения является актуальной и в настоящее время.

А.К. Маркова [2] одним из путей формирования учебной мотивации школьников видит в специальной организации их учебной деятельности - для того, чтобы у учащихся выработалось правильное отношение к учебной деятельности, её содержательная мотивация, необходимо и саму учебную деятельность строить особым способом.

Рассмотрение отдельного раздела или темы учебной программы любого учебного предмета должно состоять из следующих этапов: мотивационный, операционно-познавательный, рефлексивно-оценочный. В организации каждого урока необходимо соблюдать наличие этих этапов.

Так, на мотивационном этапе ученики должны быть подведены к осознанию, почему и для чего им нужно изучить данную тему, что именно им придется изучить и освоить, какова основная задача предстоящей работы. При этом мотивационный этап должен включать в себя следующие учебные действия: создание учебной ситуации, формулировка основной учебной задачи, самооценка и самоконтроль деятельности.

Так, при создании учебной ситуации, вводящей учащихся в предмет изучения темы, целесообразно использовать такие приемы, как постановка перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы, а также проведение беседы с учениками о практической значимости предстоящей темы.

Поскольку учебная задача обычно ставится учителем как итог обсуждения проблемной ситуации, то она является основой для постановки учащимися перед собой определенных целей, которые направлены на изучение нового учебного материала. В процессе изучения темы формулируется ряд частных учебных задач, которые в совокупности не только создают, но и постоянно поддерживают мотивационный тонус ученика в течение всего хода усвоения. Важное условие при такой организации учебной деятельности – это подведение учащихся к самостоятельной постановке и принятию учебных задач.

Самооценка и самоконтроль деятельности являются необходимыми компонентами основы умения учиться, т.е. являются своего рода залогом успешности обучения.

Содержание операционально-познавательного компонента должно состоять только из тех учебных действий, которые способствуют разрешению создавшейся проблемы.



Рефлексивно-оценочный этап является итоговым в процессе изучения темы. На данном этапе учащиеся рефлексиируют собственную учебную деятельность, оценивают степень ее сформированности, формулируют соответствующие выводы.

Особое внимание на учебном занятии необходимо отводить именно мотивационному этапу. Познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия учебного процесса. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. При этом каждое из этих явлений учитель объясняет и дает готовый способ действия с ним. Как правило, ребенок действует по образцу показанным способом. При таком подходе велика вероятность потери интереса к изучаемому предмету.

Совсем иначе обстоит дело, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений. Дело в том, что опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, а учебная деятельность приобретает для него творческий характер. Именно таким образом и формируется интерес к изучению данного предмета. При этом мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может не только его содержание, но и методы работы с ним [1].

Включение в содержание учебного предмета большого количества дополнительной разнообразной информации, а также сведений, носящих практико-ориентированный характер, раскрывают учащимся возможности применения теоретического знания на практике.

В данном случае целесообразно использовать такой приём, как организация работы над предметом изучения малыми группами учащихся, имеющих различный уровень интереса к данному предмету. При этом большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету играет групповая сплочённость учащихся.

В исследованиях М.В. Матюхиной [3] отмечается, что формировать учебную мотивацию, возможно через раскрытие цели предстоящей деятельности. Цель, поставленная учителем должна стать целью учеников. Оптимальным направлением движения при этом является путь от мотива к цели, то есть, когда ученик уже имеет мотив, побуждающий его стремиться к заданной учителем цели. Однако на практике дело обстоит совсем иначе. Как правило, движение идёт от цели к мотиву. В этом случае учитель старается, чтобы поставленная им цель была принята учеником. При таком подходе важно, использовать саму цель как источник мотивации, т.е. превратить её в мотивационную цель. Однако необходимо помнить, что процесс целеполагания недостаточно развит у многих учащихся. Дети, как правило, ставят на первое место цель, связанную с учебной деятельностью. Они осознают эту цель, однако не видят средства достижения этой цели. Это говорит о необходимости специально организованного обучения школьников целеполаганию. Важно организовать деятельность так, чтобы учащиеся принимали активное участие в постановке цели деятельности на уроке, анализе и обсуждении условий её достижения.

Формирование самостоятельности и положительной учебной мотивации школьника, в том числе мотивации достижения, непосредственно связано, по мнению А.К. Марковой [2], с умением педагога создать для каждого учащегося ситуацию успеха. Ниже представлены некоторые из предложенных ею приёмов создания ситуации успеха.

Прием «Сбывшаяся радость» заключается в том, что школьники испытывают радость от того, что результат, достигнутый ими в учёбе, соответствует их ожиданиям. Однако необходимо помнить, что данная категория школьников очень болезненно реагируют на случайную неудачу. Поэтому основное направление работы педагога – показать источники их неудач, доказать их временный, случайный характер, а также подсказать возможные пути предупреждения в будущем.



Прием «Неожиданная радость» состоит в том, что поскольку школьники, как правило, испытывают удовлетворение от того, что их успехи хорошо восприняты окружающими, особенно теми, чьим мнением они дорожат, то деятельность педагога должна строиться таким образом (должна быть четко продумана и алгоритмизирована), чтобы последовательно подвести учащегося к результатам, которые превзошли бы все его ожидания.

Прием «Семейная радость» в своей основе содержит работу с родителями учащихся, т.е. педагог должен провести разъяснительную беседу с родителями, о том какого рода помощь они могут оказать ребёнку для достижения успехов в предмете познания. При их поддержке и внимательном отношении учителя, ученик достигает определённого успеха, который становится семейной радостью.

Прием «Радость познания» раскрывается в том, что школьники испытывают удовлетворение не столько от результатов своей деятельности, сколько от самого процесса учения. В данном случае задача учителя – заметить это и поддержать школьников, поставив перед ними серьёзные задачи.

На сегодняшний день выделены ряд рекомендаций, обеспечивающих успешность учения слабых учеников, среди них:

- а) не ставить слабого ученика в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; необходимо предоставить ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку ответа на вопрос педагога;
- б) желательно, чтобы ответ учащегося был не в устной, а в письменной форме, поскольку не все школьники имеют навыки публичных выступлений;
- в) нельзя задавать для усвоения учебного материала ограниченный промежуток времени: большой, разнообразный, сложный материал следует разделять на отдельные смысловые куски;
- г) не рекомендуется заставлять слабых учеников отвечать новый, только что усвоенный на уроке учебный материал;
- д) путём правильно поставленной тактики поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа «отлично», «молодец», «умница» и т.п.) нужно формировать у ученика уверенность в своих силах;
- е) необходимо очень осторожно оценивать неудачи учеников и др.

Создание ситуации успеха очень перспективный прием формирования мотивации учения.

Как было сказано выше, большую роль в формировании мотивации учения играет содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя и из учебной литературы. Мотивационное же влияние может оказывать только тот материал, информационное содержание которого соответствует наличным и вновь возникающим потребностям ребёнка. Поэтому учителю очень важно знать потребности его учеников, форму этих потребностей в настоящее время, будущие потребности, которые возникают у учащихся при их нормальном развитии и при наличии соответствующих условий. А.К. Маркова [2] выделяет ряд таких условий.

Так, необходимо помнить, что у всех школьников имеется потребность в постоянной деятельности, в упражнении отдельных психических функций, в том числе памяти, мышлении, потребности в новых впечатлениях и т.д.

У младших школьников при благоприятных условиях возникают и развиваются такие важнейшие для всей будущей жизни потребности, как потребность в умственной деятельности, потребность в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений, потребность в рефлексии и самооценке и др.



При разработке тематических планов, при подборе учебного и иллюстрационного материала педагогу необходимо учитывать характер потребности учащихся, для того чтобы содержание учебного материала, содержание отдельных уроков удовлетворяло их наличным потребностям и в наибольшей степени способствовало возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей. Для этого содержание учебного материала должно быть вполне доступно учащимся, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на них и на жизненный опыт детей, но в то же время материал должен быть достаточно трудным и сложным.

Иногда, когда учителя, обнаружив неуспеваемость учащихся по какому либо предмету, значительно упрощают содержание учебного материала. Это приводит к тому, что изучение облегчённого учебного материала становится для учащихся скучным занятием, которое не способствует становлению мотивации учебной деятельности.

Учебный материал обязательно должен нести новую информацию, в рамках которой могут быть осмыслены прошлые знания и опыт. Только в этом случае научное содержание учебного материала получит мотивационное оправдание, а также приобретет для учащихся значимый смысл и будет вызывать у них глубокий интерес и потребность в овладении им.

Выбор форм и приемов формирования учителем учебной мотивации школьников должен определяться исходя из содержания изучаемого материала, а также возрастных особенностей обучаемого контингента. Целесообразное сочетание указанных форм и приемов формирования учебной мотивации позволит их использовать как средство успешного обучения школьников в целом.

Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2005. – 384 с.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.



Тимошенко А.Ю. канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

Фишер А.Е., магистрант

г. Барнаул, АлтГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Проблема формирования учебной мотивации рассматривается в работах: С.М. Бондаренко, А.Б. Орлова, А.К. Марковой и др. Её значимость связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Мотивы есть основа её адекватной интерпретации. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершенствованию какого-либо действия, включённого в определяемую этим мотивом деятельность.

Сама же мотивация определяется большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность. Учебная мотивация определяется целым рядом факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой; во-вторых – организацией образовательного процесса; в-третьих – субъективными особенностями обучающегося; в-четвёртых – субъективными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику; в-пятых – спецификой учебного предмета.

Часто, как синоним учебной мотивации используется термин «интерес». Интерес определяется как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы. Важность создания условий возникновения интереса к учению и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [1]. Одним из таких факторов является разнообразие учебного материала и приемов учебной работы.

Разнообразить учебный материал и ввести различные приёмы работы на уроке возможно при помощи современных информационных коммуникативных технологий. В ходе совершенствования и модернизации сложившейся образовательной системы в практику учебного процесса стали внедряться персональные компьютеры, объединённые как в локальные сети, так и имеющие выход в глобальную сеть Internet. Вслед за ними в школах стали появляться электронно-образовательные ресурсы. Под электронными образовательными ресурсами (ЭОР) понимают учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства [5]. В самом общем случае к ЭОР относят учебные видеофильмы и звукозаписи, для воспроизведения которых достаточно бытового магнитофона или CD-плеера. Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере.

Во множестве ЭОР выделяют особое подмножество, его называют Цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР). Цифровой – представленный в виде последовательности цифр и чисел. В настоящее время особую популярность получила цифровая форма представления информации: цифровая



фотография, цифровое видео и т.д. Основная отличительная характеристика тех образовательных ресурсов, о которых идёт речь – их цифровой характер.

Образовательный – то есть направленный на изучение чего-либо, может быть использован в разных формах образования. Ресурс – средство, к которому обращаются в необходимом случае. Таким образом, под ЦОР понимается учебная, методическая, справочная, организационная и другая информация, необходимая для эффективной организации образовательного процесса, представленная в цифровом виде.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образовательные учреждения должны обеспечивать оснащение образовательного процесса на ступени начального общего образования. Материально-техническое и информационное оснащение образовательного процесса должно обеспечивать возможность создания и использования информации (в том числе запись и обработка изображений и звука, выступления с аудио-, видео сопровождением и графическим сопровождением, общение в сети Интернет и получения информации различными способами).

Некоторые учебные методические комплексы включают в свой состав, как дополнительный компонент к основной учебной литературе, ЭОР. Например, в УМК «Школа России» разработана электронная форма учебника и электронное приложение к учебнику по математике, а в УМК «Гармония» ЭФУ и программа GoolTest [3, 4]. Проведённый анализ указанных данных ЦОР с целью выявления эффективности их использования на уроках математики показал, что электронный учебник представляет собой электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, содержащие мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника. А электронное сопровождение выступает в качестве помощника, при помощи которого учащиеся имеют возможность проверять свои знания самостоятельно дома, а учитель имеет дополнительный дидактический материал, который используется при фронтальной работе. В образовательных электронных ресурсах, рассматриваемых УМК выявлены возможности формирования учебной мотивации, а также полноценных вычислительных навыков у младших школьников. Прежде всего, этому способствует разнообразие заданий, выполнение которых предполагает работу, как на интерактивной доске, так и на компьютере. ЭОР представляют возможность организовывать различные формы работы учащихся на уроке (фронтальные, групповые, индивидуальные), применять дифференцированный подход в обучении, проводить дидактические игры, использовать ЭОР при самостоятельной подготовке к урокам математики дома и др. – в целом способствуют формированию учебной мотивации младших школьников.

Практика показывает, что использование на уроках математики ЭОР (презентаций, дидактических игр и закрепляющих упражнений из электронного приложения к учебнику) способствует активному включению большей части школьников в учебную деятельность, значительно увеличивается число желающих выполнить задания у интерактивной доски.

ЭОР можно использовать на различных этапах урока: на этапе закрепления изученного материала ЭОР может выступать в качестве фронтального средства самоконтроля; на этапе актуализации знаний – дидактической игрой, за ходом которой может следить весь класс, а принять участие несколько пар учащихся; при изучении нового материала – аудио-лекции, которая сопровождается учебным анимационным фильмом, удобно проводить устные разминки.

Кроме того, формированию учебной мотивации школьников способствуют: занимательность изложения, необычная форма преподнесения материалов, познавательные игры и т.д. [2], поэтому учителю стоит заранее проработать варианты работы с ЭОР: будет это фронтальная, индивидуальная



или работа в парах; рациональность их включения в тот или иной этап урока; учесть значение использования ЭОР при изучении определённой темы и др. Таким образом, выбор средств, формирующих учебную мотивацию младших школьников на уроках математики, остаётся за учителем.

Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2005. – 384 с.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т.А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Моро, М. И. Математика: 3 класс : электронное приложение к учебнику М. И. Моро [Электронный ресурс] / М. И. Моро. – Электрон. дан. – Москва : Просвещение, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Электронное сопровождение [Электронный ресурс] : образовательная система «Гармония» для начальной школы. – Режим доступа: http://umk-garmoniya.ru/electronic_support, свободный (дата обращения 20.02.2017).
5. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/26714898-Elektronnye-obrazovatelnye-resursy-novogo-pokoleniya-v-voprosah-i-otvetah.html>, свободный (дата обращения 13.11.2016).



Шерешкова Е.А., канд. психол. наук, доцент

г. Шадринск, ШГПУ

ДНЕВНИК ЛИЧНОСТНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ

В условиях реформирования системы образования особое внимание уделяется личности педагога и его профессиональным качествам. Согласно профессиональному стандарту педагога он должен быть готов к переменам, обладать мобильностью, способностью к нестандартным трудовым действиям, ответственностью и самостоятельностью в принятии решений. Однако, только высокоразвитая личность обладает перечисленными качествами и способна успешно решать профессиональные задачи в рамках современного образовательного процесса.

Одним из условий личностного роста педагогов является развитие из личностного потенциала.

По мнению Д.А. Леонтьева личностный потенциал понимается как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [2].

На наш взгляд личностный потенциал педагогов – это совокупность личностных свойств и образований, формирующихся в процессе социализации и профессиональной деятельности и обеспечивающий педагогам высокий уровень социальной и профессиональной адаптивности.

Личностный потенциал педагога является психологическим условием:

1. Успешного решения профессиональных задач обучения, воспитания и развития детей.
2. Организации взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.
3. Сохранения психического здоровья в условиях повышенного нервно-психического напряжения.
4. Самореализации, самосовершенствования и саморазвития.

А.В. Будаковой, Ю.В. Сметановой, С.А. Богомаз выделены следующие критерии личностного потенциала: жизнестойкость как система убеждений в собственных возможностях преодолевать трудные жизненные ситуации, целеустремленность как способность ставить цели и достигать их, личностный рост как прогрессивная динамика внутреннего мира человека, автономия как стремление к самоуправлению, а также способность к управлению жизненными событиями [1].

На наш взгляд, в структуру личностного потенциала входят компоненты:

Самоактуализационный: спонтанность, сензитивность, контактность, синергичность, креативность, принятие агрессии, общительность, осмысленность жизни, жизнестойкость, смелость.

Самоорганизационный: умение ставить цели, планировать, контролировать и оценивать свою деятельность и жизнедеятельность.

Мобилизационный: конструктивные способы преодоления стрессовых ситуаций: «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблем», «переоценка».

Саморегуляционный: выработка индивидуального стиля деятельности с учетом свойств нервной системы.



Психолог образовательного учреждения способствует формированию психологического здоровья участников образовательного процесса. Личностный потенциал является основой формирования психологического здоровья как состояния субъективного благополучия человека. Однако, возможности школьного психолога в развитии личностного потенциала педагогов значительно ограничены. С одной стороны психолог загружен психологической работой с обучающимися и их родителями, с другой стороны – педагоги имеют большую загруженность, работают в разные смены, не имея возможности часто посещать психологические мероприятия.

На наш взгляд разрешению данного противоречия служит внедрение в педагогическую деятельность педагога ведения дневника личностного роста как средства развития личностного потенциала. При этом психолог выполняет несколько функций:

- Методическую, которая предполагает разработку дневника личностного роста с опорой на результаты психодиагностики педагогов и имеющиеся у них проблемы профессиональной деятельности.
- Организационную, которая предполагает мотивирование педагогов на ведение дневника, инструктирование педагогов по его заполнению.
- Консультативную предполагает оказание помощи педагогам в случае возникающих трудностей.

Заполнение дневника личностного роста осуществляется педагогами самостоятельно и требует периодических встреч с психологом для обсуждения результатов, отработки умений и навыков, контроля достигнутого уровня.

В структуру дневника целесообразно включить 3 блока: самопознание и самопринятие, самоорганизация и саморегуляция, мобилизация.

В первом блоке рекомендуется рассмотреть темы: темперамент и индивидуальный стиль деятельности, характер и самоотношение, профессиональные ценности и убеждения, профессиональные способности и педагогическая деятельность, эмоции и эмоциональный интеллект, педагогическое общение и контактность.

Психологическая работа в этом блоке предполагает расширение профессионального самосознания, а именно гармонизация образа Я педагогов, осознание своих сильных и слабых сторон, определение своих психологических границ и границ обучающихся, принятие своих личностных прав, осознание своих желаний и потребностей, принятие своих индивидуальных особенностей и поиск внутренних ресурсов личностного роста, творческое приспособление к среде. В процессе работы можно использовать психологические тесты, информирование, упражнения, творческие задания, психологические рекомендации, практические задания на самонаблюдение и экспериментирование в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Работа во втором блоке предполагает работу по темам: рабочее и личное время, отдых и расслабление, разделение границ рабочего и личного времени, постановка целей и подцелей, краткосрочное и долгосрочное планирование, коррекция деятельности, внешняя и внутренняя критика, оценка и самооценка деятельности. В этом блоке целесообразно ознакомить педагогов в техника тайм-менеджмента: «Анализ ABC», «Матрица Эйзенхауэра», «Метод Парето», «Техника «Хронометраж», «Техника помидора», «Метод салями» и т.п. Рекомендуется использовать методы: информирование, рекомендации, упражнения, самонаблюдение и самоконтроль.

Психологическая работа над этим блоком направлена на отработку навыков целеполагания, планирования, контроля и оценки результатов педагогической деятельности, на осознание необходимости контролировать рабочее время и оставлять время на отдых.



В третьем блоке педагоги отрабатывают техники разрешения стрессовых ситуаций. В этом блоке полезно работать над темами: стресс и дистресс, последствия стресса, способы преодоления трудностей, психогигиена, типы копинга, расширение репертуара стратегий поведения в стрессовой ситуации, творческое преодоление трудностей. В этом блоке можно использовать информирование, психологические сказки, метафорические карты, упражнения, психологическое тестирование.

Работая над заданиями этого блока, педагоги научаются распознавать признаки эмоционального выгорания, выделять стрессовые ситуации для себя и творчески находить выход из них.

В качестве индикаторов личностного роста можно использовать результаты психодиагностики жизнестойкости, самоактуализации, способности к самоуправлению и копинг-стратегий.

Таким образом, ведение дневника личностного роста педагогами решает задачу развития их личностного потенциала в рамках психологического сопровождения педагогической деятельности в образовательной среде.

Библиографический список

1. Будакова, А. В. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала / А.В. Будакова, Ю. В. Сметанова, С. А. Богомаз // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338.
2. Леонтьев, Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Богущая Т.В., Коновалова В.Н. Особенности организации коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Кузеванова А.А. Психологическая культура взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками в процессе инклюзивного образования

Малыхина Е.В. Обеспечение комфортности и безопасности специальной образовательной среды в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи

Оспанова Б.К. К вопросу психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями

Руппель Ю.В. Дошкольное образование детей с ОВЗ

Хамидулина В.А. Возможности применения интеллектуальной обучающей среды в начальном литературном образовании



Богущая Т.В., канд. пед. наук, доцент

Коновалова В.Н., магистрант

г. Барнаул, АлтГПУ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В современном обществе встречается немало людей, чьи возможности для самостоятельной реализации жизненных потребностей ограничены. В настоящее время детей с ограниченными возможностями здоровья среди школьников становится всё больше. В связи с закрытием специальных коррекционных школ, они обучаются в обычных общеобразовательных классах. Но для качественного обучения их необходима специальная подготовка педагога, помимо этого, в сопровождение таких «особенных» детей, необходимо включать занятия с психологом, логопедом и коррекционным педагогом.

Очень часто стали встречаться дети и с множественными, тяжелыми физическими и (или) психическими отклонениями. Множественные отклонения – это два или более психологических или физических нарушения. Группа детей с тяжелыми отклонениями достаточно разнообразна. В неё входят как дети с тяжёлыми или глубокими нарушениями интеллекта, так и с отклонениями физического спектра, такими как: нарушение развития зрительной и слуховой функции, в сочетании с умственной отсталостью, дети у которых интеллектуальная недостаточность сочетается с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и др. Детей такой группы объединяет многофункциональный характер нарушений развития. У них страдают интеллект, сенсорная сфера, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельности. Выраженные нарушения встречаются в такой степени, что получение образования по основным образовательным стандартам специального образования является недоступным. Возможности данных детей ограничиваются лишь получением начальных знаний об окружающем мире, основных трудовых навыков, приобретением навыков самообслуживания.

С сентября 2016 года, обучение таких детей было закреплено на федеральном уровне, вступили в силу ФГОС для детей с умственной отсталостью (первый и второй варианты). Таким образом, вопросы оказания специальной, квалифицированной коррекционно-педагогической помощи таким детям весьма актуальны. Педагогическая работа с ними должна проводиться по специальным программам, при использовании специальных соответствующих принципов и методов коррекции.

Целью коррекционной работы с детьми с множественными отклонениями является их социальная адаптация, возможность приспособления к условиям жизни, включающим их в окружающую социальную среду. В основе психолого-педагогического обучения таких детей лежат как общедидактические, так и специальные принципы. При этом общедидактические принципы, такие как наглядность обучения, индивидуальный подход, воспитательный компонент имеют самое важное значение. К специальным мы можем отнести принцип практической направленности обучения, принцип коррекционно-развивающего обучения. Но положительный результат работы с «особенными» детьми зависит ещё и от ряда других факторов. Прежде всего, особое значение имеют занятия,



способствующие обучению детей навыкам поведения в обществе, развитию их активности и коммуникабельности. При таком образовании очень актуальна организация обучения, в которой темы уроков пересекаются с разными учебными предметами. Всё это обуславливает необходимость включения в работу с детьми двух особенно важных принципов: расширение социальных связей и интегрированное обучение. Так как эти принципы чрезвычайно важны именно для детей с множественными ограниченными возможностями, остановимся на них более подробно.

Прежде всего, это принцип расширения социальных связей. Дети с тяжелой степенью умственной отсталости испытывают трудности в усвоении общепринятых норм поведения, овладении навыками общения. Для расширения социальных связей, несомненно, важна коррекционно-педагогическая работа с ними. Для решения данной проблемы включен раздел программ «Социально-бытовая ориентировка», «Окружающий мир», технология и др. Но форма таких уроков должна отличаться от обычных занятий. Часто проводятся экскурсии, ситуативные классные занятия, сюжетно-ролевые игры, такие например, как: «В магазине», «В общественном транспорте», «В кафе», в которых дети обучаются бытовым навыкам, овладевают нормами поведения в обществе. Развитие у детей речевого общения – необходимое условие расширения социальных связей. Чтобы смоделировать речь у особого ребенка, нужно смоделировать такие условия, когда он должен спросить или попросить что-либо, вынужден задавать определенные вопросы. Этому как раз и содействуют создаваемые на уроках и в ходе экскурсии ситуации, в процессе которых дети учатся общению.

Интегрированное обучение детей с тяжелыми нарушениями развития необходимо для более разностороннего изучения окружающих детей предметов. Такое обучение предполагает прохождение одних и тех же тем на различных уроках.

Методы специальной педагогики в основном совпадают с методами общей педагогики и традиционно подразделяются на словесные, наглядные, практические методы. Наиболее эффективны в коррекционно-педагогической работе с «особыми» детьми дают наглядные методы и практические методы обучения. Именно наглядно-практическая деятельность детей, направляемая педагогом, способствует осмысленному овладению речью, графических навыков, развитию пространственных представлений, развитию наглядного мышления.

Как уже говорилось ранее, одной из главных форм метода обучения является игровая деятельность. Здесь необходимо формировать у детей устойчивый интерес и внимание к совместной игровой деятельности со взрослым, к обучению адекватным действиям с игрушками, предметами, выполнению последовательности игровых действий. Следует так же обращать внимание на формирование навыков адекватного поведения в процессе игры и умения играть вместе (бережно относиться к игрушкам, убирать игрушки на место после игры, уметь делиться игрушками с другими детьми и не забирать игрушки у них, и т.д.). Становится совершенно очевидно, что, используя игровой и наглядный материал, можно научить «особого» ребенка определённым навыкам гораздо успешнее.

Для обучения в общеобразовательной школе таким детям составляется специальная образовательная программа, в которую дополнительно вводятся часы на такие уроки, как окружающий мир, технология, социально - бытовая ориентировка. На данных уроках «особенные» дети занимаются отдельно от детей с нормой развития.

В заключение хотелось бы сказать, что четко организованная работа даёт очень хорошие результаты. Педагог, в первую очередь для себя, должен чётко ставить цель и задачи, подбирать методики, с помощью которых будет реализовывать свои задачи.



Библиографический список

1. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др. ; под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
2. Миненкова, И. Н. Подготовка к независимой жизни в социуме детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития / И. Н. Миненкова // Весці Бел. дзярж. пед. ун-та. – 2011. – Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – № 3. – С. 10–15.
3. Малер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Малер, Г. В. Цикото. – Москва : Академия, 2003. – 208 с.
4. Сермеев, Б. В. Особенности физического воспитания аномальных детей / Б. В. Сермеев // Дефектология. – Москва, 1984. – № 3.



Кузеванова А.А., ассистент

г. Барнаул, АлтГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ СВЕРСТНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» регламентируется обеспечение права каждого человека на образование [9], поэтому в последние годы контингент детей в образовательных организациях значительно изменился. Тенденция такова, что среди обучающихся увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья.

В этой связи, в образовательных организациях возникает ряд вопросов, в том числе, касающихся взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: педагогов, узких специалистов (педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-дефектологов), администрации, родителей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичным развитием.

На первый план в рассмотрении данного вопроса выходит психологическая культура взаимодействия субъектов, выступающая базой для выстраивания эффективной коммуникации между людьми, правильной ориентации в окружающей действительности, управления индивидом собственным поведением.

Рассмотрим более подробно научные представления о сущности термина «психологическая культура». Одним из ведущих исследователей в данной области является Л.С. Колмогорова, которая отмечает, что почва для развития психологической культуры закладывается еще в детские годы [4].

По мнению Н.В. Кулагиной, А.С. Канафиной, психологическая культура личности – «это многомерное психологическое явление, это продукт социализации, образования, воспитания и самовоспитания, выступающий регулятором поведения человека» [5, с. 32].

А.А. Бодалёв к основным значениям психологической культуры относит: во-первых, умение не только разбираться в окружающих людях, но и оценивать их психологию, во-вторых, эмоционально откликаться на их поведение и, в-третьих, выбирать по отношению к каждому человеку способ обращения, адекватный его индивидуальным особенностям [1].

Как отмечает В.В. Семикин, недостаточный уровень развития психологической грамотности и психологической культуры влечет за собой возникновение конфликтов между людьми, а также стрессовых ситуаций, кризисов и др. [8].

Анализ вышеуказанного термина позволяет прийти к выводу, что формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса выступает важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения обучающихся образовательных организаций.

Рассмотрев взгляды различных авторов относительно содержания понятия «психологическая культура», отметим, что одной из наиболее значимых проблем, возникающих на современном этапе в образовательном процессе, является организация совместного обучения детей с ограниченными



возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. У детей необходимо формировать способность и готовность взаимодействовать в инклюзивной образовательной среде. Отсюда следует необходимость рассмотрения психологической культуры их взаимодействия, ведь становится вполне очевидно, что и дети с особыми образовательными потребностями, и их нормально развивающиеся сверстники имеют потребность в обогащении опыта социального взаимодействия друг с другом.

Так, в процессе взаимодействия можно выделить несколько положительных аспектов как для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, так и для детей с нормой развития. Так, для первой группы детей будет возможна включенность в микросоциум, непосредственно влияющая на развитие навыков общения и коммуникации, и как следствие, умению адаптироваться к условиям окружающей среды. У второй группы детей будет формироваться представление о многообразии мира человеческих отношений.

Благоприятная психологическая культура взаимодействия детей невозможна без организующей роли специалистов (педагога, психолога и др.). В этой связи перед ними будет стоять задача «обучения взаимодействию». Под обучением взаимодействию А.В. Мудрик понимает формирование и развитие у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности [7].

Исследователи отмечают отсутствие в большинстве школьных программ направлений, связанных с обучением ребенка пониманию себя и окружающих, обучением правилам коммуникации, конструктивного диалога, сотрудничества и совместной деятельности с детьми. В дополнение к этому чаще всего не рассматриваются вопросы, связанные с культурой переживаний и чувств, несмотря на то, что все вышеперечисленное выступает одной из важнейших составляющих психологической культуры взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников.

Отсюда следует, что необходимо специально организовывать взаимодействие детей в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности. В процессе вышеуказанного взаимодействия дети будут овладевать способами делового сотрудничества и содержательного общения со сверстниками [3].

Работа по формированию психологической культуры взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и сверстников с нормотипичным развитием может быть организована в рамках психолого-педагогического сопровождения, через совместную деятельность специалистов педагогического и психологического профиля образовательной организации, а также при обязательном привлечении родителей (законных представителей). При этом каждый из вышеперечисленных субъектов образовательного процесса будет решать свои задачи в процессе формирования психологической культуры. Так, педагог-психолог будет играть ведущую роль в данном процессе, ведь именно он выступает организатором и регулятором деятельности педагогов и родителей (законных представителей), которые в свою очередь будут оказывать непосредственное влияние на формирование психологической культуры взаимодействия у детей с нормативным развитием и у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Необходимо помнить, что психологическая культура взаимодействия в первую очередь формируется в семье и в целом зависит от социальной ситуации. При работе с педагогами и родителями педагог-психолог может проводить семинары, тренинговые занятия, деловые игры, практические занятия совместно с детьми и др. Основными формами работы с детьми выступят тренинги, семинары, игры, конференции, различные конкурсы.

Что касается деятельности педагога, то работа будет по большей части осуществляться в рамках учебного процесса. С.А. Смирнов отмечает, что взаимодействие обучающихся необходимо осуществлять с помощью групповых форм работы на уроке [6]. Количество детей в подгруппе может



варьироваться от пяти до семи человек. Такая организация работы будет способствовать накоплению детьми опыта взаимодействия друг с другом, а также положительно влиять на формирование психологической культуры взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, отметим, что в период модернизации российского образования одной из важнейших задач в процессе организации образовательного процесса необходимо отводить формированию психологической культуры взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья и нормой развития. В работу должны быть включены специалисты различного профиля, родители (законные представители), что позволит обеспечить комплексный подход к решению поставленной задачи.

Библиографический список

1. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии», 2004. – 213 с.
2. Бузмакова, А. А. Психологическая культура школьника / А. А. Бузмакова, С. Н. Васильев // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 4. – С. 55–62
3. Калмыкова, Е. А. Диагностика готовности детей с ограниченными возможностями здоровья к взаимодействию со сверстниками в условиях инклюзивной образовательной среды / Е. А. Калмыкова, И. А. Агафонова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – № 1 (1). – С. 60–66.
4. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практическое пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 359 с.
5. Кулагина, Н. В. Психологическая культура как компонент профессиональной культуры учителя / Н. В. Кулагина, А. С. Канафина // Концепт. – 2013. – № 3. – С. 31–35.
6. Лучинина, Е. Д. Особенности использования групповой работы в рамках инклюзивного образования / Е. Д. Лучинина, С. С. Быкова // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 122–124.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» / А. В. Мудрик. – 9-е изд., испр. – Москва : Академия, 2014. – 239 с.
8. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. В. Семикин. – Санкт-Петербург, 2004. – 48 с.
9. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ. – Москва : Омега, 2014. – 134 с.



Малыхина Е.В., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ,

учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 223»

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМФОРТНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Характер образовательного пространства, по мнению многих авторов, накладывает существенный отпечаток на особенности формирования и развития личности ребенка. Доказано, что дети из разных образовательных сред демонстрируют своеобразие и различия в познавательной деятельности, личностных чертах, социально-коммуникативном развитии. Окружающая среда имеет большое значение. Она сопровождает человека везде, и ее влияние он осознанно или неосознанно испытывает постоянно. Миссия образования заключается в организации специальной деятельности по переводу социальной ситуации развития ребенка в педагогическую ситуацию [1; 2; 3].

Понятие «среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека [5; 6, 7]. В этом случае предполагается его присутствие в окружающей среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения и человека. Эта тенденция распространяется и на сферу специального образования в целом и коррекции речевых недостатков в частности. Особенно остро в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, обозначается проблема подготовки их к школьному обучению, что предполагает интеграцию общеобразовательных и коррекционных задач. Кроме того, обеспечение психологического комфорта и безопасности в ходе коррекционно-развивающей работы является необходимым условием развивающей образовательной среды.

Под образовательной средой В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8].

Автор предлагает модель образовательной среды, включающую четыре компонента: предметно-пространственный компонент, субъекты образовательного процесса, социальный компонент (рассматриваемый через особенности взаимодействия субъектов), а также технологический (психодидактический) компонент (содержание, формы, средства и методы образования).

Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечивать субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития. Очевидно, что для детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности – с нарушениями речи, необходимо создавать специальные условия, предполагающие комфортное и безопасное пребывание их в образовательной среде. Это становится возможным, если обеспечиваются условия для удовлетворения их потребностей:

- физиологических (соблюдение санитарно-гигиенических норм, особый режим дня, дозированная учебная нагрузка, специальные средства обучения, питание, медицинское сопровождение и т.п.);
- в безопасности (физической и психологической: отсутствие не только физических наказаний, но и негативного психологического воздействия – одергиваний, раздраженных окриков и взглядов, насмешек из-за неправильного произношения и т.п.);



- усвоения групповых норм и идеалов (при формировании нового коллектива в специализированной группе; при неспособности ребенка осуществлять коммуникацию вербальными средствами и проявлении агрессии (драки, укусы, плач) в ответ на непонравившиеся попытки взаимодействовать с ним);
- социальных (в любви, уважении, признании, одобрении, принятии через оказание педагогической поддержки);
- в труде и значимой деятельности (в соответствии с интересами);
- в сохранении и повышении самооценки (например, с помощью сравнения индивидуальных достижений, а не сравнения с другими);
- в преобразующей деятельности (в соответствии с интересами);
- в эстетическом оформлении окружающей обстановки;
- в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира (через формирование представлений об окружающем мире и месте каждого ребенка в нем);
- в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле (через совершенствование умений и навыков);
- в самоактуализации личности [8, с. 183-187].

Обеспечение условий для удовлетворения указанного комплекса потребностей происходит в ходе осуществления различных видов деятельности в специально организованной развивающей среде. Деятельность по созданию такой среды включает в себя: построение предметно-развивающей среды, организацию взаимодействия субъектов коррекционного процесса, а также реализацию содержания образования при помощи таких методов и средств, которые способствовали бы достижению максимальных результатов в развитии речевых способностей детей. Это обеспечивает, с нашей точки зрения, осуществление комплексного подхода к развитию речи и соответствие принципам гуманистической парадигмы образования.

Психологический комфорт и безопасность специальной образовательной среды для детей с речевыми нарушениями могут быть обеспечены при помощи соблюдения требований к организации его компонентов.

Предметная среда в группах для детей с речевыми нарушениями должна соответствовать определенным требованиям, главное из которых – развивающий характер, т.е. она должна предоставлять возможность для проявления речевых способностей каждого ребенка на протяжении всего дня [4]. Это требование может быть выполнено, если при создании предметно-развивающей среды будет предусмотрено разнообразие материалов для игр и занятий с учетом возрастных особенностей детей. Среда должна предоставлять возможность для выполнения различных видов деятельности в сочетании с проявлением речевых способностей детей. Она должна быть рациональной, логичной, удобной, безопасной, эстетичной и красочной. Ее элементы должны быть многофункциональны, вариативны и проблемно насыщены. Для выполнения требований, предъявляемых к предметно-развивающей среде в специализированной логопедической группе, необходимо наличие разнообразного наглядного материала и дидактических игр, которые предоставляются в пользование в соответствии с запланированными лексико-грамматическими темами. Это способствует формированию целостной картины мира, системы знаний, умений и навыков у детей, которая будет осмысливаться через развитие и проявление речевых способностей.



Дидактическим материалом насыщаются все зоны, в рамках которых организуется детская деятельность (игрушки, книги, картинки, раскраски, дидактические игры, материал для экспериментирования, для развития мелкой моторики, словесные игры и т.д.)

Что касается организации взаимодействия участников коррекционного процесса, то оно строится по трем направлениям: логопед-дети, логопед-воспитатели, логопед-родители. Взаимодействие по этим направлениям происходит на основе партнерских отношений. При этом логопед является их инициатором, направляющим процесс развития речевых способностей детей, обеспечивающим единство требований со стороны всех субъектов педагогического процесса. Обеспечивая такую преемственность, логопед проводит активную консультативно-просветительскую работу с педагогами и родителями.

Обеспечивая психологический комфорт детям с речевым нарушением, педагог оказывает каждому из них педагогическую поддержку, под которой понимается деятельность педагогов по оказанию превентивной (предупреждающей) и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим или психическим здоровьем; с общением; с успешным продвижением в обучении; с жизненным и профессиональным самоопределением. Основными задачами педагогической поддержки детей с нарушениями речи являются: создание эмоционально благоприятного климата в группе, при общении с детьми и педагогическим персоналом; учет индивидуальных особенностей развития детей; оказание индивидуально-ориентированной помощи детям; повышение психологической компетентности родителей, воспитателей по вопросам воспитания и развития ребенка.

Педагогическая поддержка может выглядеть по-разному, в зависимости от ситуации и цели взаимодействия, способностей ребенка:

- 1) «замещение» – выполнение деятельности вместо ребенка, формулирование готового ответа;
- 2) «призыв к подражанию» – показ образца деятельности («делай, как я»);
- 3) «сотрудничество» – совместная деятельность («давай сделаем вместе»);
- 4) «инициирование» – направление в нужное русло, направляющая, организующая и стимулирующая помощь;
- 5) «упреждение» – предупреждение прогнозируемых трудностей в обучении в рамках индивидуальной работы, профилактика вторичных нарушений развития.

Технологический (психодидактический) компонент речевой среды также должен отвечать некоторым принципам. Так, содержание образования должно носить развивающий, системный характер, обеспечивать интеграцию чувственного и рационального путей познания. То есть, его реализация должна быть направлена на развитие всех компонентов речи в системе через организацию различных видов деятельности. Усвоение и закрепление знаний и умений происходит в течение всего дня в форме занятий, игр, в режимных моментах, дома и т.д., главным образом при взаимодействии со средой, сверстниками и взрослыми.

Для этого составляется перспективный план, охватывающий все разделы развития речи и систематизированный по лексическим темам, рекомендованным для усвоения детьми (одна тема на неделю). Кроме того, работа планируется таким образом, чтобы материал, изученный в рамках одной темы, закреплялся при изучении последующих тем (например, знания об овощах и фруктах закрепляются при изучении тем «Осень», «Продукты питания», «Сад-огород», «Профессии» и т.д.).



Для получения высоких результатов в процессе образовательной деятельности необходимо использовать не только задания на воспроизведение учебного материала, но и задания творческого характера, в которых, с одной стороны, этот материал закрепляется, а с другой стороны, происходит одновременное развитие психических процессов (например: «Чего не стало?», «Кто спрятался на картинке?», «Что изменилось?», «Что перепутал художник?», «Найди отличия» и т.п.).

Такие задания требуют проявления речевой активности и способствуют совершенствованию речевых способностей, поскольку затрагивают эмоции детей и предполагают оречевление мыслей. Они используются в деятельности, направленной как на формирование лексико-грамматических категорий, так и на развитие фонематического слуха и воспитание правильного произношения. Игры по развитию общих речевых навыков включаются в образовательную деятельность как средство для смены вида деятельности, релаксации, отдыха детей с целью сохранения и укрепления здоровья. Обязательным является организационный момент в виде словесных игр, выполнения словесных инструкций или игровых упражнений на развитие внимания, памяти и т.д., а также подведение итогов в виде задания, систематизирующего полученные знания и умения.

Подобная технология создания развивающей образовательной среды в специализированных логопедических группах зарекомендовала себя как эффективная. Организация такой среды способствует развитию речевых способностей детей с нарушениями речи, удовлетворению комплекса образовательных потребностей, а также обеспечению комфортного пребывания их в рамках коррекционного процесса.

Библиографический список

1. Борисенко, Н. И. Роль семьи в формировании дополнительного пространства личности ребенка / Н.И. Борисенко // Построение дополнительного пространства развития дошкольников и младших школьников: интеграция современных подходов : сб. науч. статей. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – С. 125–130.
2. Борытко, Н. М. Категория среды в воспитании / Н. М. Борытко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. трудов / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2002. – Вып. 6. – Ч. 2. – С. 20–26.
3. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
4. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда / С. Л. Новоселова. – Москва : Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.
5. Холина, Л. И. Соотношение понятий «образовательное пространство», «образовательная система», «образовательная среда» / Л. И. Холина // Труды НГАСУ. – Новосибирск : НГАСУ, 1999. – Вып. 3 (4). – С. 142–146.
6. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 2. – С. 23–31.
7. Щиголева, Н. В. Структура культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. В. Щиголева. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/avtor.asp&nom+121>, свободный (дата обращения: 12.01.2018).
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.



Оспанова Б.К., докторант Ph. D.

специальности 6D010300 «Педагогика и психология»

г. Астана, Казахстан

Евразийский Национальный Университет им. Л.Н. Гумилева

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Тенденция увеличения в нашей стране количества детей-инвалидов, недостаточность существующих форм обучения и воспитания, соответствующих потребностям и способностям детей данной категории, многочисленные проблемы их адаптации и социальной интеграции в общество позволяют сделать вывод о несовершенстве социальной и образовательной политики в отношении детей с нарушениями развития. В нашей стране значительно возрос интерес к проблеме организации квалифицированной помощи детям с ограниченными возможностями.

В исследованиях таких ученых, как Ю.В. Шумиловская, Н.Н. Быстрова, А. Minnaert, Е.Г. Самарцева отражена готовность учителей к работе с детьми с ограниченными возможностями развития, преимущественно исследуется с целью выявления отношения учителей к инклюзивному образованию и определения степени его влияния на социальное взаимодействие учащихся с ограниченными возможностями развития в рамках общеобразовательных школ, а также выявлению влияния программ профессиональной подготовки педагогов в высших учебных заведениях на их готовность к реализации инклюзивного образования.

У истоков внедрения практики инклюзивного образования, разработке его нормативно-правовых основ в Республике Казахстан стояла профессор Р.А. Сулейменова [6]. Развитие данной идеи, рассмотрение вопросов подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования нашли отражение в исследованиях профессора З.А. Мовкебаевой. Первым исследователем, осветившим научно-методологические аспекты организационно-педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы, является А.А. Байтурсынова [4].

Научная новизна нашей работы состоит в том, что впервые с позиций комплексного подхода была изучена деятельность Лекотек, созданных на базе детских садов, школ, социально-медицинских учреждений в Восточно-Казахстанской области, Семейском регионе.

Главной задачей в поддержке детей с особыми образовательными потребностями, имеющих ментальные и другие нарушения, в настоящее время является всемерное содействие коррекции психофизических недостатков, оказание медико-педагогической помощи в процессе их воспитания и обучения.

При финансовой и организационной поддержке ЮНИСЕФ в рамках проекта «Служба ранней помощи: психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с особыми потребностями» в Восточно-Казахстанской области РК было создано три лекотеки на базе дошкольных организаций, ясли-садов №5, 9 «Айголек» г. Семей, на базе Государственного университета имени Шакарима г. Семей, в поселке Ауэзова, и поселке Шалобай ВКО.



Лекотека – это относительно новая для нашей страны форма взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Одновременно это способ, с помощью которого можно анализировать важность, значимость, актуальность лекотеки для семьи. Лекотека позволит изучить роль игры и игрушек, разработать новые приемы игры и новые формы работы с ребенком и семьей.

В лекотеках сосредоточены разнообразные развивающие игры и игрушки, детские книги, оборудование для развития изобразительных умений, творчества, для эмоциональной разгрузки детей и релаксации. Собранные в лекотеке настольно-печатные игры расширяют представления детей об окружающем мире, развивают их способности.

В настоящее время психолого-педагогическую помощь в условиях лекотеки получают дети, посещающие специализированные группы, детские сады или не охваченные дошкольным воспитанием и образованием, имеющие следующие особенности развития [5].

Одной из задач нашего исследования явилось выявление влияния особенностей личностных свойств на межличностные отношения детей. С помощью методики Р. Жилия (методика предназначена для детей от 6-10 лет) были выявлены проблемные зоны в межличностных и социальных отношениях детей. Для испытуемых обеих выборок наиболее конфликтной зоной межличностных отношений является семья. Качественные отличия проявились в том, что в основном дети, имеющие различные заболевания рассматривают членов изолированно, в то время как обычные дети – как родительскую чету в целом, единое целое.

Конкретно-личностные отношения к членам семьи у детей с особыми потребностями распределилась следующим образом:

- 1) Отношение к матери. С возрастом усиливается недовольство поведением матери;
- 2) Отношение к отцу;
- 3) Отношение к братьям, сестрам, другим родственникам.

Таким образом, потребность в семье, близкое общение с родителями, и сотворение идеала семьи у детей с особыми потребностями выражены острее, чем у обычных детей. Анализ показал, что для группы детей с особыми потребностями зона «Педагоги» также является в большей степени конфликтов, чем у испытуемых контрольной группы. Это связано с тем, что у детей с отклонениями в развитии доминирует иногда отрицательные личностные качества такие как негативизм, вспыльчивость, возбудимый тип акцентуаций характера [2]. Зона отношений со сверстниками является для обеих выборок наименее конфликтной (по 19,8%). В тоже время пятая часть детей с различной патологией характеризуются конфликтностью в отношениях со сверстниками, неумением конструктивно выходить из конфликтных ситуаций. В отношениях они проявляют агрессивность; у них наблюдается противоречие между выраженным стремлением к общению со сверстниками и неумением избегать конфликтных ситуаций. В семьях часто нет единства в подходах к ребенку со стороны отца, матери, бабушки. Когда в воспитании принимают участие несколько воспитателей, с неровным отношением к ребенку. Когда нет полной договоренности в вопросах воспитания ребенка между родителями и педагогами. Ребенок не может ни быстро ответить, ни тем более быстро затормозить свою реакцию – например воспитатель требует «сейчас же перестань играть, иди одеваться» не получив быстрого выполнения сама резко прекращает действия детей – допускает серьезную ошибку. Или «сейчас пойдем гулять», «я куплю тебе лошадку» ничего не объяснив, мать меняет свое решение. Такие неправильные приемы – приводят к упрямству, негативизму, капризам.



Среди основных условий, от которых зависят положительные сдвиги в динамике развития детей с ограниченными возможностями, следует отметить своевременность начала лечебно-коррекционных мероприятий, обучения и социальной адаптации детей, которые строятся с учетом его индивидуальных и клинических особенностей, структуры интеллектуального, речевого, физического отклонения, особенностей личности ребенка.

Консультация – это встреча команды специалистов с родителями, во время которой собираются первичные данные о ребенке, обсуждаются потребности семьи, проводится неформальное наблюдение и скрининг его развития. Обсуждаются результаты и даются рекомендации относительно обучения, воспитания, выбора игрушек, и организации игровой среды ребенка.

Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение за происходящим, в идеале – ДИС фиксируется на видеокассету. Результаты наблюдения фиксируются на формализованных бланках. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи.

Во время диагностического игрового сеанса происходит совместная игра родителей с ребенком в специально оборудованном помещении. Результатом такого сеанса может быть определение интересов ребенка, особенностей его игровой деятельности, возможностей, значимости и актуальности той или иной игрушки на данном этапе, особенности взаимодействия родителей и детей. Терапевтический игровой сеанс (обычно – 40 минут) представляет собой совместную игру специалиста с ребенком, а иногда – с участием родителей. Во время такого сеанса происходит обучение игре родителей и детей, индивидуальная адаптация игрушек с учетом возможностей ребенка, организация игровой активности. Перед началом ТИС и после его окончания специалисты коротко (5 минут) беседуют с родителями (воспитателями). После ТИС специалист заполняет протокол. В групповой родительский тренинг участники включаются добровольно. Обычно – это тренинги по общению, игре, ассертивности, арт-методам, специальным техникам, практикум по изготовлению игрушек, апробация новых игр и игрушек и другие. В ряде случаев родителям предлагается участвовать в тренинге исходя из результатов ДИС.

Психолого-педагогические принципы сопровождения семьи

1. Стимуляция и поддержка игровой деятельности. Первое, что должны учитывать взрослые, воспитывающие ребенка с особыми нуждами, это жизненную необходимость игры для детей раннего возраста как основного источника знаний, навыков и хорошего настроения.
2. Непринужденность в игровом взаимодействии с ребенком. Признав добровольность главным условием вовлечения ребенка в игру и ее дальнейшее развитие, от взрослого требуется воздерживаться от любых форм навязывания и принуждения к игровой деятельности.
3. Уважительное отношение к игре ребенка и к самому ребенку. Ребенок вряд ли будет играть, если это для него не имеет смысла. В такой ситуации взрослый должен постараться поддержать игру, стать ее участником и лишь после установления партнерских отношений показать возможность ее модификации.
4. Адекватность игр и игрушек уровню и особенностям развития ребенка. Каждый ребенок рождается со своими способностями. Ограничения и среда могут влиять на ход его индивидуального развития. Особенности темперамента, его сильные и слабые стороны проявляются постепенно, в процессе взаимодействия с окружающим миром. Мнение специалиста может быть полезным на этапе оценки развития ребенка и подбора игрушек.
5. Оптимальная организация игровой среды.

Игровая среда должна быть организована так, чтобы облегчить ребенку взаимодействие с игрой, приспособить игровую среду непосредственно к его нуждам и особенностям.



Библиографический список

1. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта / И. М. Бгажнокова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
2. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям : материалы конференции 18–19 февраля 2003 г. / сост. Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян. – Москва : Полиграф сервис, 2003. – 459 с.
3. Семаго, Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–9.
4. Оралканова, И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : автореф. / И. А. Оралканова. – Алматы, 2014. – 24 с.
5. Татаурова, Н. Л. Лекотека как форма психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии / Н. Л. Татаурова, И. А. Тирская, Т. А. Дрыгина и др. – 2010.
6. Оспанова, Б. К. Инклюзивное образование в образовательных учреждениях Республики Казахстан / Б. К. Оспанова // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : материалы II Международного образовательного форума (27–28 октября 2016 г.) ; Южный федеральный университет ; под ред. Л.В. Горюновой и др. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального университета, 2016.



Руппель Ю.В., педагог-психолог

г. Барнаул, МБУ ДО ДОО(П)Ц «Валеологический центр»

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Количество детей с нарушениями развития очень велико и обнаруживается тенденция к его увеличению. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий и подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (закон об образовании в РФ) [1]. К детям с ОВЗ относят детей с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, поведения и общения, умственной отсталостью, сложными дефектами (классификация В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова) [3]. При этом дети с ОВЗ не являются инвалидами, если не признаны таковыми федеральным государственным учреждением медико-социальной экспертизы (МСЭ). В свою очередь, ребенок с ОВЗ может одновременно быть инвалидом, и наоборот, ребенок-инвалид может не относиться к обучающимся с ОВЗ.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться [2]. На развитие ребенка с ОВЗ влияют факторы: вид (тип) нарушения, степень и качество дефекта, время возникновения дефекта, условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды.

Причинами появления детей с ОВЗ могут быть: генетическая обусловленность, наследственность, патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, внутриутробная гипоксия плода, недоношенность), вредные привычки у родителей ребенка (алкоголизм, курение, наркомания), травмы при родах, заболевания ребенка на ранних этапах развития и другие.

Общие черты детей с ограниченными возможностями здоровья:

- замедленное, неравномерное развитие психических функций;
- ограниченные представления об окружающем мире, недостаточная сформированность пространственно-временных представлений (лево-право, верх-низ, понятие суток и т.д.);
- низкая познавательная активность и мотивация к деятельности, слабый интерес или его отсутствие, безынициативность;
- трудности в понимании инструкций (нужны подробные объяснения, повторы, обучение);
- низкий уровень развития познавательных процессов (восприятие, воображение, внимание, память, мышление, речь);
- нарушения эмоционально-волевой сферы, инфантилизм;
- трудности в произвольности, регуляция поведения и деятельности (не могут долго сосредоточиться на чем-то одном, быть усидчивыми);
- трудности в самооценке (заниженная, завышенная или неспособность к ней);



- низкий уровень развития мелкой и крупной моторики, нарушение координации движений;
- необходимость постоянной помощи взрослого (организующей, направляющей, стимулирующей и др.) и внешнем контроле;
- низкий и малопродуктивный темп познавательной деятельности;
- повышенная утомляемость, истощаемость, низкая работоспособность;
- слабо сформированная игровая деятельность (сюжеты игры бедные, или не строятся вообще) и другие.

Наиболее благоприятным является обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам в специализированных группах детских садов, где дети получают комплексную помощь специалистов (дефектологов, логопедов, психологов). Обучение и воспитание в этих дошкольных учреждениях осуществляется в соответствии со специальными коррекционно-развивающими программами, разработанными для каждой категории детей с отклонениями в развитии. Однако, в силу разных причин, не все дети с ОВЗ посещают специализированные группы.

Поступив в общеобразовательную группу детского сада, дети с ОВЗ сталкиваются с рядом трудностей. Например, с негативным отношением родителей других детей к тому, что в их группе есть ребенок с ОВЗ, неготовностью сверстников принимать такого ребенка, нежеланием и/или неумением с ним общаться и играть. Также стоит отметить недостаточные знания воспитателей и педагогов о детях с ОВЗ, об особенностях работы с такими детьми, малый опыт работы или вообще его отсутствие.

В направлениях работы педагога с детьми с ОВЗ стоит отметить следующее:

- начать специальное обучение сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- учитывать индивидуальные особенности ребенка;
- чередовать, регулярно менять виды деятельности в группе;
- предлагать детям с ОВЗ короткие, пошаговые, четко сформулированные инструкции;
- чаще работать с наглядностью, сигнальными карточками, схемами;
- учить детей проговаривать последовательность своих действий вслух;
- применять здоровьесберегающие технологии: физминутки, пальчиковую и дыхательную гимнастику, гимнастику для глаз, релаксацию, сказкотерапию, подвижные игры;
- в период адаптации быть чаще и ближе к ребенку, подбадривать, постепенно вовлекать в детский коллектив;
- повышать учебную мотивацию ребенка через систему поощрений, похвалу;
- работать над межличностными отношениями в группе (игры на сплочение, организация праздников, выставок).

Возможными формами работы с родителями детей с ОВЗ в дошкольной организации могут быть семинары-практикумы, где родители знакомятся с необходимой специализированной литературой, упражнениями, техниками работы с детьми, получают консультацию приглашенного психолога, дефектолога. В «дни открытых дверей» родители могут прийти в группу вместе с ребенком, находиться



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

там какое-то время, наблюдать за жизнедеятельностью группы, по возможности, участвовать в образовательном процессе. В ходе проведения мероприятий, праздников, родители детей с ОВЗ участвуют в сценках, конкурсах, соревнованиях вместе со своим ребенком.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>, свободный.
2. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003. – 255 с.
3. Лапшин, В. А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с.





Хамидулина В.А.

г. Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Процесс построения и внедрения распределенных интеллектуальных систем в образовательный процесс в настоящее время находится на ранней стадии развития, пик их популярности еще не пройден и ожидает нас в ближайшее десятилетие. Это дает все основания полагать, что исследования в области искусственного интеллекта в образовательных системах являются весьма актуальными и востребованными. Интеллектуальные системы представляют возможности использования знаний, которые определенным образом структурированы и пригодны в процессе логического вывода, для решения образовательных задач каждого конкретного пользователя. Наибольшее распространение разработки в данной области нашли в системе высшего образования [1].

На наш взгляд, разрабатывать индивидуальную траекторию обучения с применением интеллектуальной обучающей среды необходимо, начиная со школьного уровня образования. Тогда в вуз будет приходить студент, который умеет планировать и прогнозировать свою образовательную программу с использованием современных информационных технологий, он будет более практикоориентирован на получение определенного результата в нужной ему области знаний.

В статье «Проект автоматизированной адаптивной системы индивидуального сопровождения одаренных учащихся в региональной информационной образовательной среде» А.Е. Шухман, П.Н. Полежаев, Ю.А. Ушаков представили перспективы применения интеллектуальной обучающей среды в процессе самообразования одаренных школьников и отметили, что «фактически интеллектуальная LMS позволит максимально автоматизировать тьюторский функционал педагога», который в условиях большого массива образовательного контента и обучающих on-line курсов становится особенно актуальным и востребованным [6, с. 177].

Сбор, анализ и интерпретация данных, которые накапливаются в процессе образовательной деятельности школьников, является процессом трудоемким для педагога, методиста, их обработка требует высокого уровня квалификации. В то же время весь этот процесс должен быть построен с учетом индивидуальных предпочтений, возможностей, «провалов» каждого отдельного пользователя (важно, чтобы все это было выявлено также и на высоком психолого-педагогическом диагностическом уровне).

Вопросы формирования и использования персональной образовательной среды для реализации индивидуальных траекторий обучения изложены в работах А.В. Слепухина, С.Х. Васильченко и ряда других ученых, но все же все они в основном направлены на изучение «образовательного поведения» студентов, а не школьников [2, 5]. Авторами научных публикаций в данной области отмечена актуальность и перспективность формирования и использования персональной образовательной среды для повышения образовательных результатов, с учетом дифференцированного подхода к обучающимся, важность учета которого постоянно подчеркивается в образовательных стандартах школы и вуза.



Очевидно, что разработка и реализация качественной индивидуальной образовательной траектории с учетом высокой загруженности учителей как начального, так и среднего звена (как, впрочем, и преподавателей высшей школы) на данном этапе развития образования весьма проблематична. На помощь естественным образом должны прийти современные информационные технологии в сфере искусственного интеллекта.

Многие педагоги, родители, библиотекари бьют тревогу по поводу того, что «дети не читают», «им не интересны книги», «школьники зомбированы играми, социальными сетями», «дети целые сутки бездельно просиживают в планшетах и телефонах». Остановить процесс использования гаджетов, общения в сети Интернет вряд ли возможно. Поэтому необходимо научиться применять данную социокультурную ситуацию в образовательных целях.

Некоторые вопросы использования социальных сетей при оценке формирования компетенций освещены в статье М. Захарова, А. Карпенко, Е. Смирновой «Оценка компетентностей студентов на основе анализа социальных сетей», в которой обращается внимание на то, что программная система анализа должна подвергнуть семантическому анализу данные профилей и активности в социальных сетях, «с помощью алгоритмов, основанных на правилах, которые подразумевают наличие заранее составленных словарей, описывающих варианты использования лексических единиц в тексте», приводятся возможные алгоритмы обработки и интерпретации информации, привязанной к страничке пользователя, в учебно-образовательных целях [3].

Анализ вектора развития применения современных информационных технологий в учебном процессе, включая использование социальных сетей и гаджетов, показал, что наиболее экономически целесообразный и эффективный путь перехода к цифровым образовательным системам лежит через использование технологий BigData и систем искусственного интеллекта. Система искусственного интеллекта позволит принимать эффективные решения, нацеленные на обучение конкретного индивидуума, основанные на собранных аналитических данных о процессе его чтения, анализа текстов и его литературного творчества.

Особенно перспективной, на наш взгляд, кажется область начального литературного образования, ввиду того, что, во-первых, чтение является универсальным средством приобщения к науке и культуре (что требует особого внимания), а во-вторых, художественная литература развивает образное мышление, эмпатию, «учит» воспринимать «содержание» произведений искусства в единстве с его «формой», прививает вкус к прекрасному и выводит на новый уровень эстетического восприятия. Все это возможно лишь при правильном «погружении» в литературный мир: ребенка необходимо сопровождать, направляя его читательскую деятельность.

В условиях сокращения часов, отведенных на изучение предмета «Литературное чтение», тотальной загруженности учителей и родителей это становится все более проблематично. Именно поэтому так важно юным читателям подсказывать траекторию «движения» в литературе, чтобы школьники не воспринимали уроки литературы и внеклассное чтение как механический процесс интерпретации букв и вычленения фраз для написания сочинений, а погружались в мир искусства, литературного творчества.

Сегодня издательства стараются идти в ногу со временем и к учебникам и тетрадям по предметам выпускают их электронные аналоги (с 1 января 2015 года данное условие стало обязательным для включения в федеральный перечень учебников, рекомендуемых для использования в общеобразовательных школах). Такие аналоги по содержанию не просто должны соответствовать печатной версии, а еще и дополнять ее мультимедийными и интерактивными элементами.



Анализ электронных приложений учебника и электронных рабочих тетрадей по литературному чтению, относящихся к учебно-методическому комплекту «Перспективная начальная школа», продемонстрировал примитивный подход к интерактивности обучения, отсутствие методической регламентации работы с мультимедийными вложенными файлами (аудио, видео файлы). Например, в электронном приложении рабочей тетради по литературному чтению детям предлагаются различные задания, при выполнении которых ученик «методом тыка» приходит к правильному ответу. Возникают вопросы: «Электронные приложения к рабочим тетрадям – это готовый решебник? Управляют ли они как-то процессом обучения и знаниями школьников? Помогают ли в самообразовании?».

Например, в электронной интерактивной тетради для самостоятельной работы по литературному чтению О.В. Малаховской для 2 класса детям предлагают выполнить следующее задание: «Прочитайте стихотворение «Дерево» в пересказе Л. Яхнина и отметьте желтым цветом 2 строчки, из которых видно, что дерево огромное – от земли и до неба. Отметьте голубым цветом 4 строчки, в которых жизнь дерева сравнивается с жизнью человека» [4]. Если при выполнении данного задания ставить ответы наугад, то можно получить подсказку: приложение красным цветом обозначает неправильные ответы и дает верный результат.

Далее, выполняя несложные манипуляции, младший школьник может попытаться изменить свой ответ и попробовать другую комбинацию на основе выданных явных подсказок.

Заметим, что и второй вариант может оказаться не совсем верным: опять неправильно могут быть отмечены строчки, из которых должно быть видно, что дерево огромное – от земли до неба. Приложение в очередной раз выдает явную подсказку и уже на этот раз ошибиться невозможно, и следующая комбинация уж точно приводит к решению поставленной задачи.

Подобным образом выполняются и многие другие задания из данного приложения. При оценивании не учитывается количество попыток и их комбинации, этот опыт не накапливается для дальнейшего анализа «продвижения» или снижения индивидуальных образовательных результатов, не ведется учет времени на выполнение заданий. Главным результатом здесь представляется то, что родитель освобожден от контроля за выполнением части домашнего задания ребенком, все отдано на «откуп» младшему школьнику.

Так что же мы оцениваем? И зачем? Вопросы в данном случае риторические.

Очевидно, что назрела необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс действительно «работающего» механизма формирования персональной образовательной среды на основе искусственного интеллекта для учета индивидуальных образовательных способностей и потребностей каждого ученика.

Полученные результаты образовательных данных о процессе чтения и анализа литературных произведений школьниками позволят выявить закономерности и взаимозависимости и дадут возможность понять, как младший школьник воспринимает литературное произведение, сформировано ли полноценное восприятие, как приобретает умения и навыки анализа и литературного творчества, определить круг его жанровых интересов на основе поисковых читательских запросов.

Создание предлагаемой интеллектуальной системы состоит из 2-х этапов:

1. Создание нейронной сети, т.е. самой системы искусственного интеллекта;
2. Обучение этой сети (системы искусственного интеллекта).



Реализация работы с интеллектуальной обучающей средой подразумевает сбор данных, необходимых для обучения нейронной сети: анализ объема и времени, затраченного на чтение; выявление причин прекращения чтения («всплывающее» окно-вопрос: «Ты уверен, что хочешь покинуть программу? Отметь причину: устал, занят, не интересно»); анализ заметок «на полях» и комментариев к тексту и рецензиям в сообществе.

К основным задачам, которые можно решить в начальном литературном образовании, с помощью внедрения нейросетевых технологий относятся:

- акцентирование внимания школьников на основных моментах прочитанного текста с помощью всплывающих окон с подсказками, вопросами по читаемому произведению;
- направление интереса школьника с помощью всплывающих коротких сообщений, «интригующих» для дальнейшего прочтения литературного текста;
- проверка итогового восприятия (вопросы на оценку эмоций автора, читателя, освоение содержания, осмысления формы произведения);
- оценка составленных школьниками вопросов к произведению (их обработка средствами искусственного интеллекта, с дальнейшими рекомендациями: вернуться к прочтению определенных глав, страниц и т.д.);
- анализ и оценка литературного творчества школьников (комментариев, эссе, сочинений) по литературному произведению.

Таким образом, предлагаемая интеллектуальная среда позволит реализовать принцип адаптивности (на основе анализа данных о прежнем опыте обучения каждого школьника с целью прогнозирования и корректировки образовательного маршрута), принцип «невидимой» оценки на основе автоматического сбора данных о поведении учащихся (временные затраты учащихся, причины в прерывании чтения, причины неполноценности восприятия).

Отметим, что традиционные системы on-line обучения, например, реализуемые Центром семейного обучения «Алгоритм», основаны на современных интернет-технологиях (общение по Skype, «живая» переписка в чате и тому подобное), но вместе с тем являются недостаточно интеллектуальными. Обучение по заданному учебному сценарию, самонавигация по электронному образовательному ресурсу не могут обеспечить индивидуальный образовательный подход.

Для обеспечения рациональной организации процесса индивидуального обучения с учетом уровня подготовки, способностей, интересов школьников нами сформулированы предложения по использованию систем искусственного интеллекта в обучающей деятельности младших школьников на уроках литературного чтения, включающие два компонента: система, основанная на знаниях фреймово-продукционного типа; нейросетевые технологии, которые способны прогнозировать процесс индивидуального обучения.

Первый компонент состоит из базы знаний, которая включает методический и дидактический элементы процесса самообучения, учитывающие уровень подготовки, литературного развития и полноценность восприятия литературного произведения. В качестве модели представления знаний предлагается использовать иерархические структуры фреймов и продукционных правил.

Второй компонент представляет собой «интеллектуальное ядро» системы, которое позволяет прогнозировать и корректировать индивидуальный образовательный сценарий школьников на основе знаний о текущем процессе самообучения (чтения, анализа литературного произведения) и



информации о предыдущих образовательных процессах (направлениях их корректировки) из базы знаний. Таким образом, нейронная сеть, анализируя процесс самообучения в ходе индивидуальных сеансов функционирования интеллектуальной среды, определит смену состояния данного процесса и будет иметь возможность управлять им, без помощи концептуального анализатора. При этом предлагаемая система не только анализирует, усвоил ли школьник тот или иной объем информации, но и направляет его деятельность на основе нейросетевых технологий.

Сегодня в современном образовании наметились тенденции к разработке и внедрению интеллектуальных образовательных сред, но школы пока еще боятся таких новшеств, да и государственное финансирование этому не особенно способствует. Методология, методика и дидактика электронного обучения на основе использования нейросетевых технологий находится еще только на стадии формирования. Необходимо привлекать интерес общественности, педагогов к этой актуальной проблеме, разрешение которой даст новый стимул развития образования в школе в эпоху непрерывного информационного потока и всесторонней информатизации учебного процесса.

Библиографический список

1. Басалин, П. Д. ИТ-образование с применением интеллектуальной обучающей среды / П.Д. Басалин, Е. А. Кумагина, Е. А. Неймарк и др. // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – Т. 13, № 4. – С. 105–111.
2. Васильченко, С. Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Х. Васильченко. – Москва, 2012.
3. Захаров, М. Оценка компетентностей студентов на основе анализа социальных сетей [Электронный ресурс] / М. Захаров, А. Карпенко, Е. Смирнова // Открытые системы. СУБД. – 2016. – № 1. – Режим доступа: <https://www.osp.ru/os/2016/01/13048652/>, свободный (дата обращения: 15.02.2018).
4. Малаховская, О. В. Электронная интерактивная тетрадь для самостоятельной работы № 1 [Электронный ресурс] / О. В. Малаховская ; под. ред. Н. А. Чураковой. – Изд-во «Академкнига/Учебник», 2015. – Режим доступа по паролю: <http://web.akbooks.ru/application/> (дата обращения: 15.02.2018).
5. Слепухин, А. В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов / А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 195–205.
6. Шухман, А. Е. Проект автоматизированной адаптивной системы индивидуального сопровождения одаренных учащихся в региональной информационной образовательной среде / А. Е. Шухман, П.Н. Полежаев, Ю. А. Ушаков // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – Т. 13, № 4. – С. 172–179.



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВА

Ванданова Э.Л. Социокультурный подход к воспитанию

Каширских С.Б., Богуцкая Т.В. Условия формирования здорового образа жизни у младших школьников

Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. Развитие эмпатии на уроках литературного чтения как средство формирования личности младшего школьника

Токарева М.А., Чеснокова Н.О. Формирование экологического сознания детей дошкольного возраста как условие укрепления их психологического здоровья

Фролова К.С. Формирование проектных умений младших школьников

Холодкова О.Г., Парфенова Г.Л. Ценностные ориентации одаренных школьников как компонент психологической культуры



Ванданова Э.Л., канд. психол. наук, доцент

г. Москва, ФИРО РАНХиГС

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ¹

На рубеже столетий мы столкнулись со странным явлением отщепления понятия культуры (как целого) от тех понятий или, которые издавна совпадали с определением культуры. В.С. Библер пишет о том, что «возникает какая-то пропасть между феноменами культуры и образования, просвещения, цивилизации. Как-то все по-разному идет и складывается в процессах образования и в процессах (нельзя сказать «окультуривания», но – именно) культуры» [1]. В этой связи, процессы модернизации образования, невозможно представить без анализа региональных, этнопсихологических и социокультурных компонентов.

Анализ региональных аспектов образования требует определения наиболее общих категорий, связывающих психологию, педагогику, этнологию и социологию. Такой категорией может выступать воспитание. На основе определения иерархии наук, вносящих свой вклад в воспитание человека, ведущая роль отводится на наш взгляд, психологии.

Психология – есть сложное интегрированное знание, в частности, в фундаменте педагогической психологии находятся общепсихологические закономерности и механизмы самой образовательной деятельности. Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта (в нем аккумулировано знание в знаковой, языковой форме). В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими человековедческими науками. Тот факт, что педагогическая психология не только неразрывно связана с такими науками, как социология этнология, этнопсихология филология, но и раскрывает механизмы и закономерности общечеловеческого и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого, позволяет нам обратиться к проблеме воспитания с ее позиций.

Вместе с тем, сама логика научного поиска механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочения) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях предполагает этнологический подход к проблеме. Именно в этой связи интересно исследование, предпринятое Я.В. Чесновым и Т.И. Селиной [5]. Ими обнаружено сходство научных представлений о стиле в культуре воспитания у М. Мид и Э. Эриксона [4, 7]. Стиль воспитания важнейший показатель культуры воспитания. Для М. Маргарет стиль – автоматически передаваемая, слабо рефлексирующая и слабо вербализованная и притом чрезвычайно важная для групповой солидарности модель поведения [4]. Для Э. Эриксона, стиль – результат взаимной ассимиляции соматических, ментальных и социально слабо отрефлектированных моделей (паттернов) поведения [7]. Позволим себе продолжить это сравнение с позиции психолога. Стиль воспитания, с психологической точки зрения, содержит в себе три составляющих: поведенческую, когнитивную и эмоциональную, их мы в дальнейшем будем называть стилевыми чертами.

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания 27.12586.2018/12.1 НИР ФИРО РАНХиГС, по теме «Социокультурная модернизация и развитие образования в российских регионах, обеспечивающие единство и качество образовательного пространства».



Совершенно очевидно, что в представлениях вышеупомянутых авторов о стиле воспитания, наличие двух сходных моментов: один из них – это упоминание о поведенческой составляющей стиля, другой – о когнитивной составляющей.

Обратимся теперь к стилевым чертам воспитания, обнаруживаемым в разные эпохи и цивилизации. И.С. Кон описывает их проявление в Западной Европе и Китае [3]. В первом случае, отмечено пять взаимодополняющих обрядов воспитания, основанных как на традиционно-христианских, утопически-гуманистических, футуристически-мессианских воззрениях, так и на представлениях о предопределенности-непредопределенности индивидуальности ребенка. Во втором случае, упоминается синтез конфуцианской, даосской и буддийской моделей человека, точнее, моделей поведения. Отношение к воспитанию, как видим, во многом определялось религиозно-символическим мировоззрением, что объясняется довольно просто – есть некий круг (целостность) явлений, за которым закрепилось понятие культуры. Это своеобразная целостность произведений искусства, философии, теории, нравственных поступков и, несомненно, религии.

Этнопсихологический подход в реализации национально-регионального компонента в образовании. В данном случае, нас интересует паттерн буддийской модели, поскольку для Байкальского региона, где проживают буряты – один из коренных этносов Сибири, традиционная культура тесно связана с буддизмом. Исторически (18-20 веках), на территории в Бурятии имелось 44 буддийских храма, которые в данный момент практически все восстановлены, они называются дацанами. В них проживали ламы-монахи, составлявшие 7% всего населения. Воспитательные паттерны бурят во многом строились на основе буддийских воззрений. Семейное воспитание в бурятских семьях – перенос религиозно-нравственных представлений в воспитание. К особенности традиционного воспитания у бурят относится приучение детей к сдержанности в проявлении своих чувств, что сопоставимо с буддийской моделью человека, предполагающей развитие спокойствия и созерцательности. Мы сталкиваемся здесь с проявлением явления, понимаемым как «культурный дрейфт». Под это понятие подходят факты перенесения ядерного герменевтического круга (традиции) на объекты большего круга, охватывающего среду и условия. Тогда признаки – условия предмета культуры, или института делаются традицией и становятся ценностью, наполняются пониманием.

Анализ семейного воспитания, проведенный с помощью методики АСВ авторов Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкис [6], позволил выявить особенности стиля семейного воспитания у бурят. Они выглядели следующим образом (в скобках указывается частота проявления свойства): минимальность санкций (6,5), фобия утраты ребенка (4,7), недостаточность запретов (4,5), чрезмерность требований (обязанностей) (3,2), чрезмерность применяемых санкций (2,8), гиперпротекция (2,5), удовлетворение потребностей (2,1), недостаточность требований (обязанностей) (2,1), чрезмерность запретов (2,1), предпочтение детских качеств в ребенке (2,1), неустойчивость в воспитании (1,6), расширение сферы родительских чувств, предпочтение мужских качеств (1), проекция нежелательных качеств (0,9), гипопротекция, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств (0,7), игнорирование потребностей.

Несмотря на различное воспитательное поведение родителей в семьях, существуют общие механизмы, ведущие к развитию стилевых особенностей семейного воспитания. Существование подобных механизмов свидетельствует о проявлении одного из системных признаков – гомеостаза. Хотя гомеостаз действительно является могучей силой, семья обладает также способностью изменяться. С этой способностью связаны адаптационные возможности семьи.

Способы адаптации, традиционно изучаются в психоанализе. Развитие психоанализа привело к новому пониманию психодинамики и психогенетических процессов. Психодинамика имеет дело преимущественно с тремя психическими компонентами структуры, описанной З. Фрейдом: Я, Оно и сверх – Я. Из этой структуры можно вывести основные функции семьи: семья, как место



удовлетворения потребностей (функция Оно); семья как место, где совесть заполняется информацией о поведенческих нормах и подавляет потребности в соответствии с семейными и социальными правилами (функция сверх - Я); семья как место, где опробуются компромиссы, способы адаптации и защиты (функция Я).

В структуре семейного воспитания, обнаруженные способы воспитания могут быть определены как стилевые особенности, характеризующие способ адаптации к новому социальному статусу ребенка. В свою очередь нами выделено три таких способа: адаптивный, нонадаптивный, дезадаптивный. Для бурятских семей чаще характерно применение адаптивного и нонадаптивного стилей, в состав которых наряду с другими способами воспитания входят: предпочтение мужских качеств, чрезмерность обязанностей и предпочтение детских качеств. Выделенный стиль воспитания соотносится с бурятскими обычаями и традициями: основной заповедью являлось внушение детям почтительного повиновения старшим по возрасту; почитать родителей считалось первой и святейшей обязанностью детей; не оставлять родителей, оставить родителей без заботы считалось величайшим падением; наибольшее предпочтение среди всех детей отдавалось старшим сыновьям.

Анализ факторов, влияющих на национально обусловленную специфику семейного воспитания, предполагает обращение к психологическому исследованию. С этой точки зрения большое значение для нашей темы имеет анализ методологического наследия Л.С. Выготского, который впервые в современной психологии поставил проблему поиска опосредствующего звена между объективно-материальным и субъективно-психологическим [2].

Он пришел к важному выводу о том, что происхождение высших познавательных форм психики следует искать в общественных отношениях личности с окружающим миром, в мире человеческой культуры, опосредствующей его психику. Отсюда следовала его идея об интериоризации внешних отношений во внутренний план личности: «Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [2]. Взаимоотношения внешних и внутренних компонентов деятельности, исходя из положения Л.С. Выготского, можно представить так: «деятельность-культура-знак-деятельность-интериоризация-психика».

В заключении, хотелось бы обратиться к высказыванию К.Г. Юнга из работы «Конфликты детской души» [8], где он напоминает о «деликатной задаче» стоящей перед учителем – «ввести ребенка в широкий мир и тем дополнить родительское воспитание». Разработка социокультурного подхода для дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы предполагает определение связи между методами обучающего и воспитывающего воздействия. В этой связи, необходимо учитывать не только педагогические, психологические, этнопсихологические, этнологические аспекты социализации. Стиль семейного воспитания представляет собой «базисную» структуру воспитания, которая может позволить реализовывать многие аспекты модернизации современного образования. Знание стиля воспитания раскрывает возможности прогноза развития общества в целом. Социальные проблемы нашего ближайшего будущего – это сегодняшние проблемы воспитания, семейного воспитания, в частности. Проблемы межнациональной и межконфессиональной коммуникации определяются не только будущими, грядущими событиями в мире, стране, но и тем, насколько должное внимание уделяется изучению и работе с современной российской семьей.

Библиографический список

1. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) [Электронный ресурс] / В. С. Библер. – Режим доступа: https://www.bibler.ru/bim_ng_kultura_d.php, свободный.



2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец ; под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
3. Кон, И. С. Ребёнок и общество : историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – Москва, 1988. – 270 с.
4. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – Москва : Наука, 1988. – 429 с.
5. Чеснов, Я. В. Этнологический подход к социологии воспитания / Я. В. Чеснов, Т. И. Селина // Этнос. Идентичность. Образование : труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкина. – Москва : Центр социологии образования РАО, 1998. – Т. IV. – Вып. VI. – 268 с.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [пер. с англ.] / Э. Эриксон. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.
8. Юнг, К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – Москва : Канон, 1997. – 336 с.



Каширских С.Б., магистрант

Богущая Т.В., канд. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, проблема здоровья детей и формирования у них здорового образа жизни интересовала педагогов и психологов. В работах многих учёных всегда находились противоречия между положительными и отрицательными условиями формирования здорового образа жизни детей. Сюда входят: условия жизни ребёнка; социально-экономические факторы; система ценностных отношений в семье и школе. Здоровье – это состояние организма, при котором человек способен полностью реализоваться в жизни.

Понятие «здоровье» зависит от понятия «образ жизни». Понятий образа жизни множество, вот одно из них, на мой взгляд, наиболее выражающее этот термин. Образ жизни – устойчивый способ жизнедеятельности людей, проявляющийся в их досуге, труде и удовлетворении духовных и материальных потребностей. Однако образ жизни людей разнообразен, так как все мы изначально разные. Можно сказать, что, здоровым считается образ жизни, который повышает длительность и качество жизни человека. Но заставить человека вести здоровый образ жизни невозможно, это может быть только тогда, когда человек действительно сам заинтересован в собственном здоровье и способен им управлять.

Самым значимым этапом формирования здорового образа жизни является младший школьный возраст. Именно в это время происходит интенсивный рост организма ребенка, его адаптация к новым школьным условиям. Кроме того, сам учебный процесс требует интенсивного умственного труда. И от того, какие условия для учёбы и развития ребёнка созданы в школе, в первую очередь зависят и здоровье, и формирование здорового образа жизни школьника. Формирование здорового образа жизни для младших школьников особенно важно, так как в это время происходит определение личной позиции в разных направлениях жизнедеятельности.

Младший школьный возраст является важным периодом, чтобы сформировать здоровый образ жизни ребенка, так как в это время организм ребёнка стремительно растёт, а также у детей происходит приспособление к новым школьным условиям. Самое важное, что происходит в жизни младшего школьника – это интенсивный умственный труд.

При прохождении практики в 2017 г. в школе №126 г. Барнаула, было выявлено, что от 30% до 35% детей, поступающих в школу, имеют отклонения в состоянии здоровья, а при выпуске из школы число таких детей увеличивается до 80 %. Следовательно, дети при посещении школы не только не укрепляют свое здоровье, а существенно теряют его. Поэтому проблема охраны здоровья подрастающего поколения в современном обществе наиболее актуальна.

Проанализировав рост заболеваемости у учащихся, было выявлено, что наиболее распространенное это заболевание дыхательных путей, патологий органов пищеварения и ОДА, заболеваний зрительных рецепторов, нервно-психических расстройств.



Из вышесказанного можно сделать вывод, что в современной системе образования должны быть созданы условия для сохранения и укрепления здоровья детей, формирование у них отношения к здоровью как к главной человеческой ценности.

В основе формирования здорового образа жизни лежат такие его составляющие как: научные знания, медико-профилактические меры, рациональный режим дня, труда и отдыха, двигательная активность, правильно организованное питание и отсутствие вредных привычек. Рассмотрим каждый из этих компонентов подробнее [1, с. 16].

К медико-профилактическим мерам можно отнести: комплексное закаливание; лечебная физкультура; укрепляющая фитотерапия; контроль часто болеющих детей; физиолечение; массаж; плавание.

Изучением сохранения и укрепления здоровья детей занимались такие ученые как Е.А. Аркин, Е.Н. Вавилова, И.П. Павлов, С.Н. Попов и др.

Академик Ю.П. Лисицын в своих исследованиях выделили четыре основных компонента, способствующих формированию у ученика личностной модели здоровья. К ним относятся: знание основ функционирования организма, волевая регуляция жизни, связанная с сохранением здоровья, способность к поиску активного выхода из состояния предболезни или заболевания, личностные установки и мотивы оздоровительной деятельности [7, с. 136].

Здоровье человека зависит от ряда факторов, влияющих непосредственно на него. Приоритетное место среди них отводится образу жизни человека. Здоровый образ необходимо формировать не только дома, но и в детском саду, школе. Необходимо чтобы всегда были под контролем учебная нагрузка, режим дня, питание, двигательная активность, закаливающие процедуры, нервные нагрузки, психологический климат в школе и в классе, отношения в семье.

С детства нужно приучать детей распределять свой режим труда и отдыха. При неправильном распределении учебной нагрузки у школьников могут возникнуть проблемы со здоровьем. Если научить со школы правильно организовать режим своего труда и отдыха, то в будущем человек на долгое время сохранит бодрость и творческую активность.

Для того чтобы правильно сформировались понятия о здоровом образе жизни нужно соблюдать ряд условий. Среди таких условий: оптимальный двигательный режим, рациональное питание, закаливание, личная гигиена.

Одним из приоритетных условий формирования здорового образа жизни считается режим дня. Правильно организованное выполнение режима дня способствует выработке у детей школьного возраста определенного динамического стереотипа. Физиологической основой данного стереотипа можно считать формирование в коре больших полушарий обусловленного порядка процессов возбуждения и торможения, нужных для результативной деятельности.

При организации режима дня необходимо учитывать расписание занятий, выполнение домашних занятий, посещение секций и кружков. На рациональный образ жизни школьника влияет не только правильно организованный режим дня. Существует еще ряд составляющих необходимых школьнику для успешного обучения. Это и гигиена умственного труда, правильное питание, сон, оптимальная двигательная активность.

Необходимым условием гармоничного развития личности школьника считается двигательная активность. В настоящее время из-за высокой нагрузки в школе и дома у детей возникает дефицит двигательной активности. Это ведет к тому, что со временем у школьников снижается темп и объем движения. Из этого может произойти ряд серьезных видоизменений в организме школьника.



Постоянные занятия физической культурой и спортом способствуют улучшению работы организма человека. Занятия спортом положительно влияют на развитие подвижности, силы, эмоциональной сферы ребёнка. Даже тяжёлая умственная деятельность невозможна без движения.

Правильное питание можно отнести еще к одному условию формирования здорового образа жизни. Правильное питание необходимо организму для правильного роста и развития. Еще с древних времен правильное питание считалось одним из важнейших средств укрепления здоровья [6, с. 4].

Для успешного развития детского организма нужно правильно организованное питание, включающее в себя полный набор питательных веществ. Соблюдение правил правильного питания является важнейшим фактором в предотвращении и лечении многих болезней.

Организовывая рациональное питание нужно учитывать особенности развития и функционирования пищеварительной системы и всего организма, для определенного возрастного периода.

Эффективным средством в укреплении здоровья, снижении заболеваемости и повышении уровня работоспособности детей является закаливание. Закаливание положительно действует на адаптацию организма к холоду, жаре, повышает устойчивость организма к вирусным и бактериальным заражениям, создает крепкий щит от простудных заболеваний.

Так же важным фактором здорового образа жизни является личная гигиена. Не соблюдая её правила нельзя сохранять и укреплять здоровья. Только соблюдая комплекс мероприятий по уходу за кожей тела, волосами, полостью рта, одеждой и обувью возможно сохранение и укрепление здоровья. Личная гигиена должна прививаться с детства и стать ежедневной процедурой для детей.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что главной целью деятельности педагогов, по формированию здорового образа жизни учащихся должно быть создание психолого-педагогических условий, воспитание у школьников осознанного отношения к собственному здоровью, формирование культуры поведения у детей.

Библиографический список

1. Аркин, Е. А. Закаливание в системе физического воспитания / Е. А. Аркин // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 1. – С. 11–16.
2. Давиденко, Д. И. Основы здорового образа жизни / Д. И. Давиденко, В. А. Беленко и др. // Вестник Балтийской Академии. – 1996. – Вып. 8. – С. 26–24.
3. Дегтярев, И. П. Физическое развитие / И. П. Дегтярев. – Киев : Освіта, 2005. – 48 с.
4. Каневская, Л. Я. Питание школьника / Л. Я. Каневская. – Москва : Академия, 2001. – 64 с.
5. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение : учебник. – 2-е изд. / Ю. П. Лисицын. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с.
6. Цабыбин, С. А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель, 2014. – 172 с.
7. Щелчкова, Л. А. Наша программа здоровья / Л. А. Щелчкова // Начальная школа. – 2014. – № 10. – С. 70.



Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

Федорова И.В., старший преподаватель

г. Барнаул, АлтГПУ

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Слово «эмпатия» происходит от греческого слова «*empathēia*» и обозначает «сопереживание». Не только психологии, но и в педагогике понятие эмпатии определяют как способ осмысления и переживания эмоциональных состояний других людей. Под эмпатией обычно понимается сострадательное переживание одним человеком чувств, восприятий и мыслей другого. Такое «вчувствование» и сопереживание возможно и при восприятии объектов и явлений природного мира, и при восприятии произведений искусства.

Литературное чтение, как произведение искусства, играет чрезвычайно важную роль в формировании гуманистических идеалов личности, особенно в период её становления и развития. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования особая роль отводится формированию личностных универсальных учебных действий, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, проявляющуюся в умении соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, в знании моральных норм и в умении выделять нравственный аспект поведения [1]¹.

Развитие личности младшего школьника, способной к сочувствию, сопереживанию, восприятию эмоциональных проявлений других людей, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве. Одна из самых сложных задач воспитания - научить ребенка видеть и чувствовать людей.

Умение сопереживать близким и чужим обозначается в психологии термином «эмпатия» и определяется как «специфическая способность человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или атропоморфизированный предмет» [3, с. 178].

Предмет литературное чтение обладает наибольшими возможностями для развития этой способности. ФГОС НОО определяет необходимость развития у детей эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей как одного из личностных результатов освоения основной образовательной программы.

Младший школьный возраст – это сензитивный период для формирования нравственной сферы личности. Первые десять лет его жизни благоприятны для формирования эмоциональной сферы ребенка. Именно в этом возрасте он научается распознавать собственные эмоции, учится понимать эмоциональное состояние других людей. Эмпатия и сопереживание, эмоционально-нравственная отзывчивость – это одна из основных характеристик личностного становления учащегося младшей школы [3]. Эмпатические реакции индивида способствуют самопознанию и объективации своего «Я» в предмете восприятия (литературном тексте).

¹ В своей статье [2] мы уже рассматривали организацию работы с текстом, способствующую формированию коммуникативных универсальных учебных действий языковой личности младшего школьника, сейчас мы рассмотрим проблему формирования личностных качеств обучающегося.



При воспитании нравственных чувств на уроках литературного чтения особое внимание обращается на идентификацию, с помощью которой осуществляется погружение младшего школьника в мир художественной литературы. Объектом идентификации являются герои литературных произведений, вызывающие у детей симпатию. Отождествление себя с персонажами является одним из психологических механизмов воздействия литературы как искусства на личность. Следствие такого воздействия – рождение новых эмоций и воспитание нравственных ориентиров.

Способность адекватно поминать чувства участников коммуникативной ситуации литературного произведения позволяет младшему школьнику определить свое отношение к герою художественного текста. Не поняв чувств героя, читатель не способен ни к идентификации с героем, ни к выражению чувств по отношению к переживаниям персонажа. Для младшего школьного возраста характерно проявление эгоцентризма, преодоление которого является важным условием развития эмпатии. Умение осознавать и принимать точки зрения героев литературного произведения способствует формированию собственного осмысленного отношения к персонажам и их поступкам, что является, на наш взгляд, одной из задач уроков литературного чтения.

Для развития эмпатии средствами художественных текстов необходимо определить базовые способности и умения, составляющие ее основу. Они, на наш взгляд, таковы:

- умение определять эмоции персонажей, осознать и соотносить с вербальной формой выражения;
- умение находить в произведении слова, маркирующие эмоции литературных героев, определять эмоции, исходя из текста.
- умение определять эмоции героя, если в тексте слова-маркеры отсутствуют.
- способность к эмоционально личностной децентрации на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения их позиций и взглядов с собственным мнением.

Рассмотрим формирование каждого умения.

Развивать умение определять эмоции литературного героя, осознать их и соотносить с вербальной формой выражения можно с помощью такого приема работы как нахождение в тексте слов, называющих эмоции героя. Для проведения такого вида работы необходимо отбирать литературные произведения, содержащие большое количество слов, называющих эмоции персонажей. Героями таких текстов могут быть сверстники, а ситуации, в которые они попадают, и чувства, которые переживают, должны быть в личностном опыте младшего школьника, эмоции должны быть яркими и понятными ребенку. В качестве литературного материала могут быть использованы рассказы Николая Носова, Михаила Зощенко, Виктора Драгунского. Проиллюстрируем прием нахождения слов-маркеров в процессе организации работы с рассказом М. Зощенко «Не надо врать» [4].

Задание после прочтения отрывка текста: подчеркни карандашом слова, указывающие на настроение и чувства, которые испытывает главный герой рассказа. Меняется ли чувства и настроение героя, объясни свою точку зрения.

«Лёля засмеялась и пошла домой. А я в грустном настроении зашёл в городской сад, сел там на скамейку и, развернув дневник, с ужасом глядел на единицу.

Я долго сидел в саду. Потом пошёл домой. Но, когда подходил к дому, вдруг вспомнил, что оставил свой дневник на скамейке в саду. Я побежал назад. Но в саду на скамейке уже не было моего дневника. Я сначала испугался, а потом обрадовался, что теперь нет со мной дневника с этой ужасной единицей.



Я пришёл домой и сказал отцу, что потерял свой дневник»

Дети подчеркнут в тексте следующие слова: *в грустном (настроении), с ужасом, испугался, с этой ужасной (единицей), обрадовался.*

Этот прием позволяет внимательно относиться к тексту, находить в нем слова, называющие эмоции персонажей, учит осмысливать мотивы поступков и определять черты характера героев.

После проведения такой работы необходимо формировать умения определять эмоцию, исходя из контекста, и выражать ее невербально: с помощью собственных жестов и мимики. Обучая детей выражать эмоции невербально, мы делаем шаг навстречу усилению собственного переживания этой эмоции, что способствует повышению уровня ее осознания. Чем ярче ученики научатся изображать эмоции, тем легче будет понять и пережить их. Это приведет ученика к возникновению собственных чувств по отношению к описанной ситуации, что будет способствовать появлению сочувствия и сопереживания. Как известно, мимические компоненты выражения эмоций усиливают переживание самого чувства. Для такой работы можно использовать традиционный в методике прием постановки «живых картин».

После чтения рассказа М. Зощенко «Не надо врать» дети получают задание: Представьте себя на месте главного героя рассказа М. Зощенко и с помощью жестов и мимики покажите те чувства, которые он испытывал.

Младшие школьники испытывают трудности в назывании чувств и эмоций, в их активном словарном запасе недостаточно таких слов. С этой целью целесообразно создание с учащимися карты настроений (название чувств и мимических средств их выражения). После создания такой карты происходит процесс перекодировки невербальной формы эмоций в вербальную, а затем наоборот.

Если в тексте литературного произведения отсутствуют слова, называющие эмоции героя, то дети учатся определять эмоции по контексту. Ведущим приемом на этом этапе является анализ эпизода литературного произведения, где учащиеся осуществляют выход от эмпатии к осознанию смысла поступка героев, что, в конечном итоге, позволяет ученику подняться до осознания идеи текста.

Задание: прочитай начало рассказа В. Драгунского «Он живой и светится...». [5] Есть ли в тексте слова, называющие чувства, которые испытывает Дениска? Как ты определи это, ведь Драгунский не использует в тексте таких слов? Как ты смог определить эмоции героя? Какие слова и выражения из текста помогли вам это сделать?

«Однажды вечером я сидел во дворе, возле песка, и ждал маму. Она, наверно, задерживалась в институте, или в магазине, или, может быть, долго стояла на автобусной остановке. Не знаю. Только все родители нашего двора уже пришли, и все ребята пошли с ними по домам и уже, наверно, пили чай с бубликами и брынзой, а моей мамы все еще не было...

И вот уже стали зажигаться в окнах огоньки, и радио заиграло музыку, и в небе задвигались темные облака - они были похожи на бородатых стариков...

И мне захотелось есть, а мамы все не было, и я подумал, что, если бы я знал, что моя мама хочет есть и ждет меня где-то на краю света, я бы моментально к ней побежал, а не опаздывал бы и не заставлял ее сидеть на песке и скучать».

Дети могут найти слова и выражения: *задерживалась, ребята пошли с ними по домам, в небе задвигались темные облака - они были похожи на бородатых стариков..., мне захотелось есть, а мамы все не было, если бы я знал, что моя мама хочет есть и ждет меня где-то на краю света, я бы моментально к ней побежал, а не опаздывал бы.*



Для развития эмпатии очень важна способность к эмоционально личностной децентрации, которая развивается на основе соотнесения себя с героями произведения, соотнесения их позиций и взглядов с собственным мнением. Средствами развития децентрации является использовать приемы отождествления и сравнения. Младший школьник должен поставить себя на место литературного героя, понять его эмоции и мотивы поведения, что поможет ему понять героя. Все приемы драматизации (постановка живых картин; выразительное чтение реплик, сопровождаемое жестами и мимикой; развернутая драматизация и другие) являются эффективным средством для формирования названной способности.

Для младшего школьника понять персонажа – значит принять его позицию, точку зрения. Как точно заметил философ М. Бахтин, понять не значит принять. Однако такая позиция противоречит природе детского восприятия. А прием сравнения позволит ученику отойти от позиции героя и сопоставить свою точку зрения с точкой зрения персонажа. Таким образом, на наш взгляд, происходит эмоционально личностная децентрация, которая помогает младшему школьнику сопереживать, сочувствовать герою.

Рассмотрим в качестве примера анализ поведения героев рассказа М. Зощенко «Золотые слова» [6]: Прочитай фрагмент рассказа и подчеркни слова, указывающие на чувства и эмоции героев. Почему так вели себя Леля и главный герой рассказа? Согласен ли ты с такой реакцией героев? Сравни свою точку зрения со взглядами Лели и Миньки.

«И тогда я положил масло на кончик ножа и стал его греть над чаем.

А так как свой чай я давно выпил, то я стал греть это масло над стаканом папиного начальника, с которым я сидел рядом.

Папин начальник что-то рассказывал и не обращал на меня внимания.

Между тем нож согрелся над чаем. Масло немножко подтаяло. Я хотел его намазать на булку и уже стал отводить руку от стакана. Но тут моё масло неожиданно соскользнуло с ножа и упало прямо в чай.

Я обмер от страха.

Я вытаращенными глазами смотрел на масло, которое плюхнулось в горячий чай.

Потом я оглянулся по сторонам. Но никто из гостей не заметил происшествия.

Только одна Леля увидела, что случилось.

Она стала смеяться, поглядывая то на меня, то на стакан с чаем.

Но она ещё больше засмеялась, когда папин начальник, что-то рассказывая, стал ложечкой помешивать свой чай.

И я тоже ничего не сказал. Я только взмахнул руками и, не отрываясь, стал смотреть в рот папиному начальнику».

Таким образом, работая над развитием эмпатии, мы усиливаем эмоциональный компонент личности младшего школьника.

Способность к эмпатии является компонентом нравственно-этической ориентации ребенка, условием выделения морального смысла ситуации. Следовательно, развивая способность к эмпатии, мы формируем нравственную высокоморальную личность. Эмпатия помогает понимать чувств эмоций



героев художественного произведения, что, в свою очередь, способствует постижению идеи текста. Развивая глубину эмпатических переживаний на уроках литературного чтения при изучении художественных текстов, педагог способствует развитию обучающегося, формированию его личностных качеств.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2011.
2. Лукьянова, Н. Н. Организация работы с текстом в процессе формирования метапредметных результатов [Электронный ресурс] / Н. Н. Лукьянова, И. В. Федорова // Инновации в дошкольном и начальном образовании : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. – С. 197–199. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_23226489_47607247.pdf, свободный.
3. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего или среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова. – Москва : Академия, 2007. – 178 с.
4. Зоценко, М. А. Не надо врать / М. А. Зоценко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zohenko.ru/archives/432>, свободный.
5. Драгунский, В. Ю. «Он живой и светится...» [Электронный ресурс] / В. Ю. Драгунский. – Режим доступа: <http://www.staroradio.ru/audio/3778>, свободный.
6. Зоценко, М. А. Золотые слова [Электронный ресурс] / М. А. Зоценко. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00768831229857219409>, свободный.



Токарева М.А., ассистент

г. Барнаул, АлтГПУ

Чеснокова Н.О., студентка

г. Барнаул, АлтГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УКРЕПЛЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

«Наука о доме» – именно так дословно переводится с греческого языка понятие «экология», которое в 1866 г. впервые употребил в своих работах немецкий ученый Э. Геккель. Сам учёный определил этот термин как науку, которая исследует взаимодействие живых организмов с окружающей средой и является основой сохранения пространства жизни человека [1, с. 2].

На сегодняшний день понимание термина «экология» усложнилось и расширилось. Многие исследователи, среди которых В.А. Радкевич, Н.Ф. Реймерс и др., по-разному определяют это понятие, но все они едины в том, что экология изучает связи, которые образуются между живыми организмами с окружающей природной средой.

Особая роль в таких взаимосвязях уделяется человеку, так как промышленная революция постепенно внесла весьма существенные изменения во взаимоотношения человека и природы. В прежние времена человек был гармоничной и естественной частью экосистемы, однако сегодня связи человека с окружающими людьми, миром природы, техногенными объектами постоянно изменяются. Мы научились перестраивать своё окружение, порой, не задумываясь о последствиях своих действий. Как правило, человеческая активность, изменяющая окружающую среду, оказывает негативное влияние на природу, человека, его физическое и психическое здоровье.

Экологическая обстановка в современном мире требует воспитания личности с экологическим мышлением, которая способна осознавать последствия своих действий и умеет жить в гармонии с природой, с другими людьми и с самим собой. Состояние равновесия человека с природой является одним из важных факторов сохранения и укрепления физического и психического здоровья. Так Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо утверждали, что одним из условий развития ребенка – его духа, тела и ума является окружающая природа.

Осмысленное отношение человека к природе невозможно без наличия у каждого из нас экологического сознания, формирование которого начинается с самого детства и продолжается на протяжении всей жизни. Экологическое сознание Э.В. Гирусов понимает как совокупность взглядов, теорий и эмоций, отражающих проблемы соотношения общества и природы в плане оптимального их решения соответственно конкретным социальным и природным возможностям. Для того, чтобы у человека произошло формирование экологического сознания, по мнению Э.В. Гирусова, необходима такая перестройка взглядов и представлений человека, при которой усвоенные им экологические нормы станут одновременно нормами его поведения по отношению к природе [1, с. 3].

Б.Т. Лихачев отмечает, что экологическое сознание должно включать в себя экологические знания: выводы, сведения, факты, обобщения в взаимоотношениях и обмене, которые происходят в мире



животных и растений, в сфере их обитания и окружающей среде. По мнению Б.Т. Лихачева экологическая ответственность и эстетические чувства побуждают человека соблюдать осторожность в отношении к природе [2, с. 230].

Следовательно, экология и экологическое сознание начинается с мировоззрения человека, а мировоззрение основывается на его воспитании и образовании, а также общей культуре.

В настоящее время многие аспекты взаимодействия человека и природы составляют общемировую экологическую проблему. Современное общественное экологическое сознание и культура взрослого населения находится на стадии становления, что не может не вызывать серьезные опасения мирового сообщества. Поэтому многие учёные, среди которых Н.Н. Поддьяков, С.Н. Николаева, Н.Н. Кондратьева, обращают внимание на то, что основы экологической культуры необходимо формировать с детства. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным, сензитивным этапом становления основ экологического сознания. Формирование экологического сознания в период дошкольного детства способствует не только становлению личности, но укреплению психологического здоровья детей. Ещё К.Д. Ушинский отмечал, что природа положительно влияет на психику ребёнка, на его всестороннее развитие в процессе общения с природой. Природа – неисчерпаемый источник различных эмоциональных состояний, которые необходимы для гармоничного психологического развития ребёнка в детском возрасте.

Следует понимать, что психологическое здоровье – это всегда результат взаимодействия внутренних и внешних факторов. Согласно концепции В.Н. Мясищева, психологическое здоровье представляется через отношения с собой, с другими, с миром. Помимо здоровой нервной системы основным фактором поддержания и укрепления психологического здоровья ребёнка является спокойная и доброжелательная обстановка в окружающем его мире: в природе, семье, детском саду. Разносторонний и свободный контакт с миром является важным условием саморегуляции, самоорганизации, адаптации ребёнка к среде, а также гармоничному взаимодействию с ней.

В дошкольном возрасте у ребёнка начинает развиваться эмоционально-ценностное отношение к окружающему его миру, а также происходит формирование основ нравственно-экологических установок, которые проявляются во взаимодействии с природой. Именно поэтому такую важность приобретает в воспитании понимание детьми своих возможностей при взаимодействии и воздействии на природу с учётом целей и последствий.

Формирование экологического сознания благотворно влияет на психологическое здоровье дошкольников ещё и потому, что закладываются не только осознанное и правильное отношение к природе, людям, природным явлениям, объектам, с которыми ребёнок знакомится в детстве, но и доброжелательное, бережное отношение к самому себе как к части окружающего мира.

В дошкольный период у ребёнка происходит активное социальное развитие, которое, безусловно, происходит при его тесном взаимодействии с окружающим миром, сверстниками, взрослыми. Дети учатся следовать существующим общественным правилам и нормам поведения, и, следовательно, формирование экологического сознания невозможно без личного примера взрослых. Эффективным способом реализации формирования экологического сознания у детей дошкольного возраста выступает взаимодействие родителей и воспитателей. В рамках сотрудничества дошкольного учреждения и родителей можно использовать такие формы как:

- консультации, при которых родитель получает необходимую информацию об экологическом воспитании ребёнка;
- родительские собрания, позволяющие провести деловые игры, встречи за «круглым столом» и т.д.;



- тематические праздники и мероприятия по экологии, психологическому здоровью;
- открытые занятия, позволяющие познакомить родителей с методами и технологиями работы воспитателей с детьми по формированию экологического сознания.

Экологическое сознание, складывающееся у ребенка к старшему дошкольному возрасту, помогает понять и почувствовать природные связи, их взаимовлияние в процессе соприкосновения с природой: ее красками, звуками, запахами. Нахождение гармонии между миром ребенка и миром природы является задачей взрослых, занимающихся воспитанием молодого поколения. Природа для ребенка становится значимым, гармонизирующим его эмоциональные состояния под влиянием близких взрослых, которые помогают прочувствовать целую гамму отношений и чувств. Природа становится стрессоснижающим фактором. Педагог вместе с детьми слушает звуки леса, моря, пение птиц, наблюдает картины природных зон, благодаря ИКТ, и непосредственному созерцанию природы вокруг себя. Они учатся вместе со взрослым получать и отдавать положительные эмоции, расслабляться, освобождаться от негативных состояний, тревожности и др.

Важность сохранения, поддержания и укрепления психологического здоровья ребёнка сложно переоценить. От взрослых, во многом зависит то, как ребёнок постигает этот мир, какие ценности и моральные нормы осваивает, в каком эмоционально-психологическом климате растёт и развивается. В этой связи, основы экологического сознания определяют надёжный фундамент в формировании психологически здоровой личности, для которой особую ценность имеют поведение, поступки, эмоции, жизнь человека и отношение его к себе и к окружающему миру живой и неживой природы.

Библиографический список

1. Гирусов, Э. В. Мир в поисках концепции устойчивого развития / Э. В. Гирусов, Г. В. Платонов // Вестник Московского университета. – 1996. – Сер.: Философия. – № 1. – С. 3–14.
2. Лихачев, Б. Т. Курс лекций : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – Изд. 4-е. – Москва : Юрайт, 2001. – 607 с.
3. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 368 с.
4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. – Москва : Просвещение, 2004. – 208 с.



Фролова К.С., студентка

г. Лесосибирск, ЛПИ-СФУ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из важнейших документов, регламентирующих деятельность второй ступени образования, является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. В стандарте сформулированы требования к организации учебного процесса, и одним из важнейших требований является включение детей в проектную деятельность, в ходе реализации которой у них формируются универсальные учебные действия.

Включение младших школьников в проектную деятельность подразумевает целенаправленную работу над развитием у них комплекса проектных умений. Говоря о проектных умениях, как о практических действиях и способах реализации проектной деятельности мы можем утверждать, что проектные умения являются частью универсальных учебных действий (УУД). Данное утверждение можно подтвердить, соотнося проектные умения с УУД:

- организационные умения (выдвигать проблему и ставить цель проекта, выстраивать этапы его реализации, выбирать необходимые средства) – регулятивные УУД: целеполагание, планирование, прогнозирование;
- коммуникативные умения (совместно решать задачи на каждом этапе реализации проекта, уметь сотрудничать) – коммуникативные УУД: готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения;
- творческие (умения добывать и обрабатывать информацию, необходимую для реализации проекта, выполнять созидательные действия) – познавательные УУД: поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, самостоятельное созидание способов решения проблем творческого и поискового характера;
- презентационные умения (способность представить продукт-результат проекта, защитить и оценить результат и сам ход работы) – коммуникативные УУД;
- рефлексивные действия – регулятивные действия оценки;
- личностные УУД являются основой формирования в проектной деятельности, ведь можно говорить о проектной деятельности только тогда, когда проблема личностно значима для учащегося, который занимается проектной деятельностью;

Для формирования проектных умений у младших школьников необходимо обеспечение ряда условий: организация деятельности детей на уроках; обеспечение психологической комфортности образовательной среды; использование учителем методических приёмов, направленных на мотивацию включения младших школьников в проектную деятельность.

Говоря о развитии проектных умений, стоит обратить внимание на то, что оно будет невозможно, если в рамках освоения основной образовательной программы не созданы условия для формирования навыков учебного сотрудничества и группового взаимодействия.



Использование учителем методических приёмов, направленных на мотивацию включения младших школьников в проектную деятельность также является одним из важнейших условий формирования проектных умений. Говоря о мотивации невозможно не обратиться к тому, что без этой данной не только формирование проектных умений будет сводиться к нулю, но и возможность успешного освоения основной образовательной программы в целом, будет под вопросом, а в дальнейшем может стать непреодолимой преградой.

Наше исследование посвящено изучению такого условия формирования проектных умений как: обеспечение психологической комфортности образовательной среды, поэтому мы более подробно на этом и остановимся.

Говоря о среде, мы будем иметь в виду совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним, как с организмом и личностью, социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных с общностью этих условий [4]. Мы остановились на этом определении так как данный термин был введён К.К. Платоновым, чьи взгляды в этой области нам очень близки.

Также, мы остановимся на формулировке комфортной образовательной среды, которая была предложена И.Ю. Кокаевой. Она говорит, что: «комфортная образовательная среда- это среда взаимодействия всех субъектов образовательного пространства, характеризующаяся преобладанием личностно ориентированного и гуманистического подхода» [1].

Рассматривая комфортную образовательную среду, мы будем говорить о таких её компонентах, как: межличностные отношения, демократический стиль педагогического взаимодействия, но остановимся мы на психологическом здоровье более подробно так как мы считаем, что для формирования проектных умений нужен высокий или хотя бы средний уровень психологического здоровья.

Как отмечал А.В. Шувалов, «определение «психологическое здоровье человека» состоит из двух категориальных словосочетаний: психологии здоровья и психологии человека. На стыке этих областей возникают психологические модели, рассматривающие проблему здоровья с человеческой позиции. В многообразии мнений и течений постепенно сформировались общие контуры теории психологического здоровья:

1. Понятие «психологическое здоровье» фиксирует сугубо человеческое измерение, по сути, являясь научным эквивалентом здоровья духовного.
2. Основу психологического здоровья составляет нормальное развитие человеческой субъективности.
3. Определяющими критериями психологического здоровья являются направленность развития и характер актуализации человеческого в человек» [5].

Опираясь на работы А. Маслоу, М.В. Хватовой, Г. Олпорта, в соответствии со структурой психики человека могут быть выделены четыре компонента психологического здоровья человека: эмоционально-волевой, когнитивно-креативный, рефлексивно-акмеологический и социально-коммуникативный.

Если подробно проанализировать эти компоненты, то можно прийти к выводу о том, что без эмоционального благополучия, целеустремленности, познавательной потребности, креативности, способности к рефлексии собственной деятельности и социальной адаптивности не могут формироваться проектные умения. Ведь если соотнести компоненты психологического здоровья и основы проектных умений, то можно заметить, что они тесно друг с другом связаны и без определенного уровня психологического здоровья проектные умения будут развиваться очень медленно, либо их развитие будет близко к нулю.



Таким образом, можно сделать вывод, что для формирования проектных умений младших школьников в образовательном учреждении должны быть созданы специальные условия, одним из которых является формирование комфортной образовательной среды. Для формирования умений школьников свободно общаться друг с другом, высказывать свое мнение и выслушивать мнение другого, ставить цель и идти к ней, необходимо обеспечить психологическое здоровье. Поэтому, мы считаем, что психологическое здоровье, как компонент комфортной образовательной среды, является одним из важнейших условий формирования проектных умений младших школьников.

Библиографический список

1. Кокаева, И. Ю. Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья младших школьников [Электронный ресурс] / И. Ю. Кокаева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/komfortnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-emotsionalnogo-zdorovya-mladshih-shkolnikov>, свободный.
2. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.
3. Олпорт, Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – Москва : КСП ; Санкт-Петербург : Ювента, 1998. – 345 с.
4. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с.
5. Шувалов, А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ. – 2009. – Вып. 4 (15). Педагогика. Психология. – С. 87–101.



Холодкова О.Г., канд. психол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

Парфенова Г.Л., канд. психол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Актуальность исследования проблемы становления ценностно-смысловой сферы личности в современном мире неоспорима. Радикальные изменения в социальной, экономической, духовной сферах общества, в том числе, в образовании, влекут за собой кардинальные изменения в ценностных ориентациях, мировоззрении и поведении людей разных возрастов. Особенно ярко это выражено у лиц юношеского возраста, переживающих период осознанного и бурного развития смыслообразующей сферы личности.

Сущность, структура, механизмы и факторы развития ценностно-смысловой сферы личности анализируются в работах Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, В.В. Знакова, С.Г. Климова, Д.А. Леонтьева, С.Р. Пантилеева, Н.Ю. Самыкиной, М.С. Яницкого и др. Проблемы становления ценностно-смысловой сферы личности именно в юношеском возрасте рассматриваются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, И.С. Кона, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна и др.

Процессы становления ценностно-смысловой сферы личности сложно подвергаются аналитике в связи с трудностями исследования влияния огромного количества внешних и внутренних факторов [10]. Особый интерес в этом контексте представляет категория одаренных личностей юношеского возраста в силу неоднозначности и уникальности психологических механизмов их становления и самореализации [1], [2], [3], [7].

В данной статье кратко представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций одаренных старшеклассников как ценностно-смыслового компонента психологической культуры.

Ценностно-смысловое развитие – значимый компонент психологической культуры личности (А.Г. Асмолов, Л.Д. Демина, Л.С. Колмогорова, О.И. Мотков, В.В. Семикин, О.Г. Холодкова и др.) [4]. Психологическая культура понимается нами как составная часть базовой культуры – системной характеристики личности (Л.С. Колмогорова), позволяющая эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни; способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. По Л.С. Колмогоровой, выделяется пять структурных компонентов психологической культуры личности: когнитивный (психологическая грамотность); компетентностный (психологическая компетентность); ценностно-смысловой; рефлексивно-оценочный; культуротворческий [4].

Становление ценностно-смысловой сферы личности происходит в течение всей жизни. Так, исследования (Л.С. Колмогорова и О.Г. Холодкова, Н.И. Непомнящая и др.) генезиса ценностно-смысловой сферы ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте раскрыли предпосылки становления ценностно-смысловой сферы личности в таких ее проявлениях как интересы, стремления, ценностные отношения, идеалы [6]. В младшем школьном возрасте происходит первичное



«оформление» идеалов – как образцов для подражания, построения жизненных сценариев, стремления к самосовершенствованию [4].

Ценностно-смысловая сфера личности полифункциональна и динамична. Изменяясь, она определяет и придает активность мировоззренческим атрибутам: («смысл жизни», «место человека в системе общественных отношений», «нравственные идеалы» и др.). Ценностно-смысловая сфера контролирует и регулирует активность личности, обеспечивает направленность ее поведения, выбор целей жизни и средств их реализации. Важнейшим психологическим условием личностного роста, развития и реализации личности, определяющим одновременно направление и способы ее самоосуществления, является компонент ценностно-смысловой сферы – система ценностных ориентаций [10].

Ценностные ориентации – многозначное, междисциплинарное научное понятие, особые психологические образования в структуре личности, включенные в многоуровневую иерархическую систему [8], [9], [10].

Теоретический анализ показал, что система ценностных ориентаций – один из значимых, но недостаточно исследованных ресурсов становления одаренной личности. Система ценностных ориентаций одаренного человека, как всякого другого, определяет, в каком жизненном и профессионально-личностном направлении он развивается (или утрачивает свой потенциал, даже самый высокий). По исследованиям Е.Н. Фанталовой, личности с более полной удовлетворенностью потребности в реализации их ценностей, субъективно благополучны [9]. Неосуществление или не полное осуществление ценностей одаренной личности, на фоне перфекционизма, присущего ей, ведет к глубоким внутренним конфликтам, психологическому нездоровью, утрате высокого жизненного и творческого потенциала [1], [2], [3], [7].

Ценностные ориентации недостаточно исследованы у одаренных лиц в период юношества, что актуально в контексте решения задач организации образовательного пространства, способствующего становлению и социальной реализации их высокого потенциала. В контексте поиска путей решения проблемы проведено эмпирическое исследование.

Объектом исследования определены ценностные ориентации одаренных старшеклассников; предметом исследования – содержание и соотношение значимых и доступных ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников. Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить содержание ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников и определить, носит ли соотношение значимых и доступных ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников характер внутриличностного конфликта. Гипотеза исследования состояла из положений:

- 1) ряд значимых ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников сформирован недостаточно и дисгармонично;
- 2) соотношение ряда значимых и доступных ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников имеет характер внутриличностного конфликта.

В качестве респондентов в исследовании выступили старшеклассники: юноши и девушки. Первоначальная выборка носила сплошной характер (176 учащихся 11 классов, возрастом от 17 до 18 лет, обучающихся в Гимназии и Лицее г. Барнаула). Первым этапом осуществлялась идентификация одаренных старшеклассников на основе модели Дж. Рензулли. С целью диагностики интеллектуальной составляющей одаренности использовали «Шкалу прогрессивных матриц» (Дж. Равена): выявили 76 старшеклассников с уровнем интеллектуальных способностей «очень высоким» (от первоначальной выборки – 43%). С этими же 76-ю учащимися провели «Тест дивергентных способностей»



Ф. Вильямса: выявили 18 старшеклассников с уровнем творческих способностей «выше нормы» (10% от первоначальной выборки), что соотносится с опубликованными научными данными (Н.Б. Шумакова, Е.Н. Щепланова и др.). При последующем опросе педагогов, оказалось, что почти все выявленные «одаренные старшеклассники», – победители и успешные участники конкурсов, олимпиад, проектов интеллектуально-творческого характера школьного, городского, краевого или всероссийского уровня. Вторым этапом, у выявленных 16-ти одаренных респондентов диагностировали ценности (методика «Диагностика системы ценностных ориентаций» Л.С. Колмогоровой и Д.В. Каширского (модификация методики Фанталовой «Исследование мотивации и внутренних конфликтов»)).

В процессе эмпирического исследования, определили структуру и содержание значимых и доступных для одаренных старшеклассников ценностей, дали их количественный и качественный анализ; выявили неоднозначные и проблемно сформированные ценности.

Оба положения гипотезы были доказаны с высоким уровнем статистической значимости.

Выводы исследования:

1. Выявлено, что содержание ценностных ориентаций одарённых старшеклассников в целом способствует процессу развития и самореализации их высокого потенциала.

2. В то же время, ряд «значимых» и «доступных» ценностей в системе ценностных ориентаций одаренных старшеклассников сформирован недостаточно: выявлено отвержение «значимых» ценностей «Высокий социальный статус» и «Социальная активность», что можно расценивать как показатель недостаточно сформированных социально-психологических установок, смыслов, мотивации достижения, социальной компетентности. В то же время, среди «доступных» ценностей недостаточно сформированы ценности социальных достижений («Высокий социальный статус», «Интересная работа», «Материальное благополучие») и, в связи с этим, проявляется пассивность, нерешительность, неуверенность одаренных старшеклассников в своих силах и возможностях достижения поставленных целей. Также недооценивается одаренными старшеклассниками «значимая» для самореализации ценность в системе ценностных ориентаций человека – «Сохранение крепкого здоровья», что подчеркивает их субъектную незрелость и пассивную позицию в сфере осуществления здорового образа жизни.

3. Доказано второе положение гипотезы. Действительно, для значительного количества одаренных старшеклассников (44,4%), соотношение ряда «значимых» и «доступных» ценностей в системе их ценностных ориентаций носит характер внутриличностного конфликта, что, вероятно, будет препятствовать их социальной самореализации. Требуется дальнейшего исследования выявленный факт гендерной специфики внутриличностного конфликта одаренных старшеклассников: среди 7-ти (100%) одаренных старшеклассников – лиц юношеского возраста, у которых в системе ценностей выявлен внутриличностный конфликт, оказалось 5 девушек (71%) и 2 юноши (29%). Внутриличностные конфликты – результат проблемного развития ценностных ориентаций, ценностно-смысловой сферы одаренных личностей. Внутриличностные конфликты препятствуют гармоничному развитию, становлению таланта, социальной реализации и самореализации высокого потенциала.

Итак, развитие одарённости – процесс изменения самой личности, её внутренних ресурсов, жизненных смыслов. Ценностные ориентации личности – одновременно и источник, и носитель значимых для человека смыслов. Они задают направление и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей – ценностей (Д.А. Леонтьев). Гармоничная система ценностных ориентаций имеет большое значение в развитии феномена одарённости. Необходимы новые исследования ценностно-смысловой сферы различных



групп одарённых личностей, отличающихся по возрасту, видам одарённости; актуальны исследования специфики ценностей и ценностных ориентаций у одаренных личностей и личностей с обычным уровнем способностей. Одной из характеристик психологического консультирования одаренных лиц юношеского возраста должна являться ориентированность психологического воздействия на формирование гармоничной системы ценностей, переструктурирование и гармонизация отношения одаренной личности к ценностям.

С решением этих и других проблем связаны перспективы дальнейшего исследования ценностно-смысловой сферы личностей с феноменом одаренности.

Библиографический список

1. Бабаева, Ю. Д. Творческие кризисы как перспективное направление психологического исследования / Ю. Д. Бабаева, Я. И. Варваричева, А. Ю. Кононенко // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы : материалы всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г.: в 3 ч. – Ярославль : ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. – Ч. I. – 656 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия / Д. Б. Богоявленская // Вестник Московского университета. – Москва : Изд-во Московского университета, 2010. – Сер. 14. Психология. – № 3 (июль–сентябрь). – С. 3–17.
3. Богоявленская, М. Е. Природа «проблем» одаренных / М. Е. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2004. – № 4. – С. 74–83.
4. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры и психологического здоровья школьников : учеб. пособие / Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 343 с.
5. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под. ред. Г. А. Балла. – Москва : Смысл, 1999. – 424 с.
6. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н. И. Непомнящая ; Научно-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1992. – 160 с.
7. Парфёнова, Г. Л. Психологическая помощь одаренным школьникам и студентам с нарушениями психологического здоровья : учеб. пособие / Г. Л. Парфёнова. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 212 с.
8. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 383 с.
9. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 111 с.
10. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ананьева Ю. С., Попова И.Ю. К вопросу о работе студентов с текстовым материалом при освоении курса «Естествознание»

Ахмедова Г. З., Свиридова Г.Ф. Изучение творчества Абдуллы Шаига на уроках внеклассного чтения в начальной школе

Безуглова Ю.В. Приемы работы с текстом на уроках литературы при различных видах чтения

Белая Я.А., Налимова Т.А. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научными текстами на уроках русского языка

Волкова Н.В. Аналитический комментарий к критическому исследованию А.А. Полонникова «Дискурс-анализ событий образования»

Воюшина М.П., Суворова Е.П. Диагностика качества овладения текстовой деятельностью в условиях системно-деятельностного подхода

Жумагажинова Л.Р. Текстовая деятельность младших школьников как компонент общей культуры младшего школьника

Зотова Т.Н. Реализация текстовой деятельности в логопедической работе

Исмаилова Г.М. Профессиональная подготовка педагогов-психологов в системе образования

Лебедева К.С. Формирование текстовой деятельности студентов через создание газеты

Лукьянова Н.Н., Федорова И.В. К вопросу о трудностях при работе с контаминированными текстами в начальной школе

Минаева В.Ю. Текстовая деятельность иностранных студентов в аспекте языкового сознания и психологической культуры человека

Некрасова С.М. Учебное исследование художественного текста как условие эффективного обучения

Никитина Л.А. Создание кейса – образовательный ресурс формирования текстовой деятельности магистрантов

Папина М.В., Верещагина Н.Г. Проблемы организации текстовой деятельности студентов в профессиональном становлении педагога

Плешкова О.И., Будянская Я.В. Восприятие постмодернистских текстов детской литературы обучающимися в вузе

Рыбина О.Е. Специфика организации текстовой деятельности обучающихся при разработке дневников чтения для младших школьников

Свиридова Г.Ф. Фоновая рефлексия в текстовой деятельности студентов педагогического вуза

Селина О.А., Лукьянова Н.Н. Формирование умения моделировать текст на уроках русского языка в начальной школе



Ананьева Ю. С., канд. хим. наук, доцент

Попова И.Ю., канд. биол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ СТУДЕНТОВ С ТЕКСТОВЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОСВОЕНИИ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

В начальной школе естественнонаучные знания составляют существенную часть предмета «Окружающий мир», который сочетает в себе как элементы естествознания, так и обществознания [1, 3]. Современному педагогу начальной школы необходимо постоянно быть готовым к расширению своего кругозора в естественных науках.

Культура педагогического общения в области естествознания предполагает владение правильной, терминологически точной речью, что предполагает сформированность умения ориентироваться в современном информационном пространстве. В результате освоения дисциплины «Естествознание» (направление подготовки: педагогическое образование; профиль подготовки: начальное образование; квалификация: бакалавр) будущие учителя начальных классов должны уметь применять полученные знания для объяснения явлений окружающего мира, критической оценки и использования естественнонаучной информации, содержащейся в СМИ, ресурсах Интернета и научно-популярной литературе.

Учебный курс «Естествознание» содержит много фактического материала, разнообразных специальных терминов, понятий, цифр и требует внимательной и кропотливой работы с изучаемым текстом. Подготовка к практическим и лабораторным занятиям по разделам зоология, ботаника, землеведение строится на основе самостоятельной работы студентов с учебниками, учебными пособиями, словарями, научными статьями и книгами.

Самостоятельное изучение и проработка литературных источников, конспектирование научных статей, составление плана ответа, развивают умение анализировать литературу. Работая самостоятельно с текстом учебника, научной книги или статьи, следует помнить, что усвоение содержания материала изучаемой темы является результатом не простого прочтения, а умственной его проработки, анализа, осмысления. В связи с этим большое значение имеют такие приемы активной работы с учебным материалом как составление плана или опорного конспекта изучаемого материала, отмечая более или менее подробно основные положения и обосновывая их. При конспектировании проводится анализ прочитанного, выделение самого существенного и основного, оформление краткой записи. Хороший эффект дает сопровождение конспекта рисунками, схемами, табличным материалом. При составлении схем и таблиц с целью систематизации изучаемого материала, следует предварительно в изучаемом тексте выделить главный и второстепенный материал, общий и частный, что в свою очередь способствует выработке логического мышления.

Изучение каждой темы включает в себя и работу с опорными и малознакомыми терминами. Незнакомые термины предполагают работу студента со специальными словарями и внесение данных терминов с пояснениями в специальный глоссарий в тетради для лабораторных и практических работ. Если термин имеет иностранное происхождение в глоссарии должен быть приведен его перевод и русский эквивалент. Например, саркодовые – с греческого «саркос», что означает плазма.



Организация аудиторной работы по естествознанию предполагает использование лабораторных практикумов или рекомендаций по изучаемым разделам. Так теоретическая часть лабораторного практикума по разделу «Зоология» предусматривает краткую информацию по основным биологическим характеристикам представителей животного мира, что помогает самостоятельно изучить отдельные вопросы курса. Описание объектов животного мира к каждой изучаемой теме, прежде всего, предполагает внимательную работу с текстом с целью выделения таксономических признаков изучаемого объекта, сопоставление анатомических особенностей отдельных групп животных для сравнительной характеристики и выработке умения обобщать изучаемый материал. После прочтения материала, следует ответить на вопросы и выполнить задания [2]. Различные типы исследовательских заданий при работе с текстом побуждают студентов к активной познавательной деятельности в процессе овладения учебным материалом по всем разделам курса. Например:

- задания аналитического характера по готовому тексту: выделить признаки насекомых, обуславливающие их широкое распространение в природе; объяснить образование годичных колец у древесных растений в различных экологических условиях; показать роль эндогенных и экзогенных факторов в формировании основных форм рельефа Земли;
- задания аналитико-синтетического характера: дать сравнительную характеристику представителей различных отрядов паукообразных; сравнить жизненные циклы высших растений; выделить сходство и различия между планом и картой;
- задания, требующие создания своего текста: подготовка доклада, сообщения, написание реферата.

Работа над докладом, сообщением, рефератом предполагает не только обобщение изученного текстового материала, но и оценку разных точек зрения по выбранной проблеме, высказывание своего личного отношения по изучаемому вопросу. Реферат приобретает особую ценность, если в нем отражены результаты исследований, которые выполнены самим автором по изучению состояния флоры и фауны своего района, села, города.

Выполнение заданий такого типа при работе с текстом готовит студента к самостоятельной творческой деятельности, формирует у них умения и навыки ведения учебного исследования, развивает их профессиональную культуру. С лучшими докладами, сообщениями студенты выступают на секции «Естествознания» в рамках дня науки, проводимого АлтГПУ. Тематика докладов нацеливает будущих педагогов отвечать на самые неожиданные «детские» вопросы. Сами названия докладов вызывают интерес у слушателей аудитории, как например: Мастера природы. Муравьиные дела. Растения-барометры. Растения-хищники. Неунывающий воробей. Нарушение биотических связей в экосистемах. Язык жестов у млекопитающих. Астероиды Солнечной системы. Общение членистоногих.

Таким образом, систематическая работа с текстовым материалом при освоении курса «Естествознание» способствует формированию у студентов не только базовых знаний в рассматриваемой области, но и нацеливает их на необходимость постоянного расширения естественнонаучного кругозора.

Библиографический список

1. Клепенина, З. И. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / З. И. Клепенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
2. Лабораторный практикум по естествознанию: зоология с основами экологии : учебно-методическое пособие для студентов факультета начальных классов / сост. И.Ю. Попова, Л. Р. Филонова. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 88 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.



Ахмедова Г. З.

Свиридова Г.Ф., канд. филол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АБДУЛЛЫ ШАИГА НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В основе азербайджанской литературы лежит культура Ирана. В тринадцатом столетии азербайджанская литература обрела свою самостоятельность: ее развитие началось с таких известных имен, как Сеит Насими, Фидади, Сеид Азим Ширвани и др. Культурное наследие Азербайджана – это и творчество Абдуллы Шаига (1881-1959), детского поэта, писателя Азербайджана. Абдулла Шаиг родился 24 февраля 1881 года в Тбилиси в семье духовного лица, получил начальное образование в шестиклассной тбилисской школе, где он активно изучал русский язык и персидский.

В Баку Абдулла Шаиг сдал экзамен на должность учителя русско-татарских и азербайджанских школ. Свою педагогическую деятельность Абдулла Шаиг совмещал с литературным творчеством. В Баку Шаиг писал учебники, составлял школьные программы.

Писатель плодотворно занимался переводами, поэзией, драматургией, писал прозу... Мало кто из художников слова берется за все эти жанры, а у Абдуллы Шаига прекрасно получалось работать и с переводами, и заниматься своим собственным разножанровым творчеством. С 1906 года молодой азербайджанский писатель начал печататься: он написал много пьес, рассказов и стихотворений и поэм. В начале 20-х годов Абдулла Шаиг преподавал в школах, писал стихи и рассказы, напечатал пьесу «Ильдым» («Молния»). В эти же годы он завершил новую пьесу «Обманутые звезды» по одноименной повести М.Ф. Ахундова. Позднее Абдулла Шаиг создал свой известный роман «Араз», поэмы «Гоч-Полад», «Дед Тапдыг», «Труд и красота» и другие. В 1946 году на сцене Азербайджанского драматического театра была поставлена пьеса Абдуллы Шаига «Нушабэ».

Произведения Абдуллы Шаига не раз издавались на азербайджанском языке, постоянно переводились на русский, грузинский, узбекский и многие другие языки. Сам Абдулла Шаиг тоже переводил на азербайджанский язык произведения Низами Гянджеви, Фирдоуси, Саади, Руми, Уильяма Шекспира, Ивана Андреевича Крылова, Александра Сергеевича Пушкина, Михаила Юрьевича Лермонтова, Николая Алексеевича Некрасова, Антона Павловича Чехова, Максима Горького и других. Абдулла Шаига внес большой вклад в развитие науки Азербайджана. Одним из самых первых и лучших профессиональных научных трудов в азербайджанском литературоведении стала книга «Уроки литературы», которая была написана Абдуллой Шаигом в соавторстве с Гусейном Джавидовым. Скончался Абдулла Шаиг 24 июля 1959 года в возрасте 78 лет в Баку, прожив очень счастливую жизнь.

Следует отметить, что русская литература очень популярна в Азербайджане. Известно, что несколько лет назад у молодежи было востребованным и престижным знание английского, французского, итальянского и других языков. Сейчас очень многие люди с интересом изучают языки и тюркские: турецкий, азербайджанский и другие. Эти языки необычные. Например, азербайджанский и турецкий языки очень похожи. Главным их отличием является произношение. В турецком языке слова более мелодичны, приятны для восприятия.



В бакинских школах, несмотря на происходящий информационно-коммуникационный технический прогресс и на вытеснение печатных книг, дети изучают русский язык, литературу и культуру русского народа по книгам, которые издаются на печатной основе. Особенно интересными дети находят стихотворения русских поэтов. Невзирая на особенности в звучании стихов на русском и азербайджанском языках, приёмы, используемые в них, одинаковы. Например, зооморфизм присущ и русской и азербайджанской детской литературе.

Рассмотрим эти красивые стихотворения на азербайджанском языке. Это стихотворения Абдуллы Шаига для детей. Поскольку пока нет переводов на русский язык этих стихотворений, предлагаем читателям свой перевод.

Кәрәнək

Mənəm qanadlı çiçək,
Adım ise kərənək.
Al-əlvan xallarım var.
Qizil kimi parıldar.
Qanadimi açaram.
Budaq-budaq uçaram.
Yuvam, otağım ancaq
Olur yaşıl bir yarpaq,

Mənim dostumdur hər gül,
İncə telli göy sünbül.
Oynağımdır çöl, çəmən,
Məni tutmaq istəyən,
Ey mehriban uşaqlar,
Siz yaşayın bəxtiyar!
Mənim de bu dünyada
Bir başqa aləmin var...

Бабочка

Я – крылатый цветок,
Называюсь бабочкой.
Различными цветами украшена я,
Как золото блестящими.
Распущу свои крылья
И полечу.
Мое гнездо, мой дом -
Это зеленый лепесток.

Каждый цветок – мой друг,
А также нежный, зеленый колосок.
Летаю я в поле, на лугу,
Если хотите вы меня поймать,
Дорогие ребята,
Живите вы счастливо!
И знайте, что в этом мире
У меня тоже есть своя семья.

Следует отметить, что удивительно схожи с русскими не только азербайджанские стихотворения, но и басни. Например, басня И.А.Крылова «Лев и Лисица» и басня Абдуллы Шаига «Tülkü və Aslan».

Tülkü və Aslan

Meşədə tülkü axtarırdı şikar,
Qizmiş aslana birdən oldu düşar.
Salladı zorba, tülkü quyruğunu,
Yalmanib hiylə ilə öydü onu:
- Taniyiram, - dedi, - ata-anani,
Əslini, nəslini, ulu babani.
Atana mən çox etmişəm xidmət,
Bəsləyirdim ona böyük hörmət.
Bu sayaq o, dilə tutub şiri,
Üreyində tökürdü tədbiri.
Gəldilər bir uca dağın başına,
İsteyirdi zəhər qata aşına.
Tülkü həsrətlə çəkdi bir neçə ah,
Dedi: - Məhrum atan sənin, ey şah,
Ayağını vurardı torpağa,
Atıladı bu dağdan o dağa.
Hani bu şirlərdə o çürət,
O hünər, o qoçaqlıq, o qeyrət!
Eşidib şir bunu qəzəbləndi,
Tülküyə əyri baxdı, hirsələndi.

Ayağını vurub dağa o zaman.
Tez atıldı qürur ilə aslan.
Dərəyə baş-ayaq yuvarlandı,
Tülkünün hiyləsinə aldandı.
Qırilib qol-qabırğası, ölü tək
Düşdü bir yanda; dərdli inləyərək,
Çağırırdı o, tülkünü köməyə.
Endi tülkü yavaş-yavaş dərəyə.
Dedi şirə ki: - Səndə yox çürət,
Nə hünər, nə qoçaqlıq, nə qeyrət.
Heç yaraşmır bu aslan adı sənə.
Vurdu şirə aci-aci tənə:
- Nə deyirsən de, gəlmişəm köməyə.
Quyruğun saldı ağzına yeməyə.
Dedi aslan ona: - Sən, ey eyyar!
Gəl başımdan ye, gör nə ləzzəti var!
Dedi tülkü: - Tələsmə, ey nadan,
Quyruğundan yeye-yeye əlan,
Başına da yavaş-yavaş çataram,
Qan içən kəllənə zəhər qataram



Лисица и Лев

Добычу в лесу лисица искала,
Разозлившись львом поймана была она.
Распустила грубиянка свой пушистый хвост,
И начала хитрить:
-Знаю я, - сказала лиса, - папу, маму,
Родственников, друзей твоих всех.
Служила папе долго я твоему,
Проявляла много уважения ему.
Льва вот так она обманула,
И в сердце что-то задумала она.
Пришли они к высокой горе,
Лиса хотела испортить льву настроение.
Она вздохнула с тоской несколько раз
И начала свой рассказ:
- Покойный отец твой, о шах,
Прыгал с одной горы на другую.
Где эта смелость у львов,
Та дерзость, та скорость, то рвение!
Услышав это, лев рассердился,
Покосился на лису, возмутился.

Решил лев с гордостью прыгнуть,
Но не ожидал он в ущелье упасть,
Бедняга попался в ловушку лисицы.
Сломал себе ребра, лапы,
Не мог шевелиться.
Упав же в ущелье,
Звал он лисицу на помощь,
Она же, медленно спустившись, сказала:
- У тебя нет ни смелости,
Ни дерзости, ни скорости, ни рвения.
Не имеешь ты права называться львом.
Сказала льву она такие слова:
- Говори что хочешь, но я пришла на помощь.
Стала кусать она свой хвост.
А в то время лев сказал ей:
- Спускайся ко мне!
Лиса говорит: Не торопись, безбожный,
Я доберусь медленно до твоей головы.
И отравлю твою душу.

Для того чтобы выяснить, как воспринимается азербайджанская детская литература младшими школьниками, я решила провести небольшой эксперимент. Детям вторых-четвёртых классов читались стихотворения на азербайджанском языке, а затем – их перевод на русском. Сначала показалось, что детям не понравились стихотворения на азербайджанском языке. Может быть, потому что они не знают язык и не понимают смысл стихотворений. Но после того, как я прочитала перевод стихотворения, глаза детей загорелись, так как они поняли, о чём идёт речь. Самым интересным было наблюдать за реакцией детей. Они пытались уловить при повторном чтении каждое слово и понять его смысл. После прослушивания нескольких стихотворений ученики начали спрашивать значения слов азербайджанского языка. По окончании эксперимента одна из девочек сказала, что ей было бы интересно узнавать значения слов азербайджанского языка и даже, можно было бы его изучать вместо английского в школе. Всё вышесказанное доказывает, что азербайджанская литература интересна и воспринимается не только представителями азербайджанской диаспоры. Дети – наше будущее, им интересна литература и история других народов. Мы, взрослые, формируем мировоззрение детей, стараемся привить им положительные качества, сформировать хорошие привычки. Поэтому чтение азербайджанских стихотворений поможет детям прикоснуться к великой культуре и сохранить творчество азербайджанского писателя Абдуллы Шаига, который создавал учебники и для начальных классов. Писатель считал, что в школе много времени должно уделяться внеклассному чтению, благодаря которому дети лучше познают Родину, природу, окружающий мир. Важную роль в воспитании Абдулла Шаиг отводил личному примеру учителя, который, по мнению поэта, должен воплощать в себе самые лучшие качества человека, он в совершенстве должен владеть мастерством воспитания и обучения.

Азербайджанская литература испытала негативное воздействие советского периода, но сохранила свои прекрасные черты. Во-первых, это литература, язык которой – богатый красивый, мелодичный. Во-вторых, это уникальное мировое культурное наследие. Азербайджанскому народу удалось сохранить творчество многих авторов и передать детям прекрасные строки писателей. В-третьих, азербайджанцы сохранили уважение и к русской культуре. На протяжении многих лет в Азербайджане изучался



русский язык: он был государственным, все школьники и студенты вузов изучали русскую литературу. Однако и в наши дни включают в программы произведения русских писателей. Например, в средней общеобразовательной школе №1 г. Гейтепе (г. Пришиба) учащиеся 3 класса изучают творчество М.Ю. Лермонтова; ученики 11 класса читают роман Л.Н. Толстого «Война и мир». В бакинских школах русского сектора дети изучают русскую литературу в соответствии с российским Федеральным государственным образовательным стандартом. Это доказывает, что русская литература не потеряла своё значение после распада СССР. Каждый в Баку знает великие имена А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, Анны Ахматовой, Сергея Есенина, Марины Цветаевой и многих других. Народ ценит русскую литературу, знает русский язык. Карл Великий говорил: «Владеть другим языком – значит иметь вторую душу».

Библиографический список

1. Пашаев, М. Дж. История азербайджанской литературы XX века / М. Дж. Пашаев, Ф. Гусейнов. – Баку : Маариф, 1982. – 427 с.
2. Шаиг, А. М. Избранные произведения / А. М. Шаиг, К. Талибзаде. – 3-е изд. – Баку : Евразийская пресса, 2005. – 536 с.



Безуглова Ю.В., учитель

г. Барнаул, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 128»

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ЧТЕНИЯ

Как отмечается в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации: «Младшие школьники должны понимать, что книга имеет особое значение в жизни людей, что интерес к чтению является необходимым элементом культуры каждого человека» [3]. Проблема детского чтения в России является одной из наиболее важных в современном мире. Приобщение детей к чтению и к письменной культуре есть необходимое условие формирования нового поколения российских граждан. Чтение – важнейший способ освоения научного, профессионального и обыденного знания, базовой социально значимой информации, содержащейся в печатных и электронных книгах, журналах, газетах, различных документах, интернет- ресурсах.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования [7] поставил перед школой задачу освоения обучающимися умений полноценного чтения, приобретения первичных навыков работы с информацией. В результате учащиеся смогут осуществлять её поиск, выделять и фиксировать нужную информацию, систематизировать, сопоставлять, анализировать и обобщать информацию, интерпретировать и преобразовывать ее.

Таким образом, новый стандарт нацеливает учителя на необходимость усиления внимания к решению новой важной задачи – формированию текстовой деятельности, читательской самостоятельности. Это становится основой для развития читательских умений.

Работа с текстом на уроках литературы – это полезный и интересный вид работы. Способствует развитию умения учащихся извлекать из текста нужную информацию и обрабатывать её. В результате работы с текстом развивается речевое внимание к языковой стороне текста, внимание к деталям прочитанного. Большинство учителей начальной школы на своих уроках сталкиваются с тем, что учащиеся не умеют работать с текстом, мало читают. Исследование проблем текстовой деятельности требует определения содержания понятия «текстовая деятельность». В литературе насчитывается несколько определений данного понятия, остановимся на одном из них. Текстовая деятельность – это система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их [6]. Работа с текстом является центральной задачей на любом уроке. Чтобы чтение стало продуктивным, интересным и полезным необходимо учителю построить урок так, чтобы ученик стал занимать на уроке активную позицию, осуществляя разнообразные мыслительные операции.

Прежде чем начать работу с текстом, необходимо учитывать вид чтения.

Если учитель использует на уроке поверхностное чтение, где детям нужно собрать общее представление о содержании текста (просмотровое чтение), то будут уместны следующие приёмы работы [1, 2]:

- Анализ заголовка текста, предугадывание темы текста;
- Просмотр рисунков к тексту;



- Просмотр абзацев предлагаемого текста;
- Знакомство с аннотацией к тексту.

Если учитель планирует более подробную работу с текстом, для извлечения основной информации (ознакомительное чтение), то с учащимися можно использовать следующие виды работ [2, 3]:

- Чтение по абзацам;
- Выделение важной, интересующей информации;
- Расстановка графических знаков (? !).

При изучающем чтении, где дети проникают в смысл текста, детально анализируя его, применяются такие приёмы работы как:

- Опираясь на прочитанные части текста, спрогнозировать смысл последующих частей;
- Выделение ключевых слов;
- Составление вопросов проблемного характера;
- Оставление плана или схемы, где ученики выявляют взаимосвязь отдельных частей текста;
- Составление комментария к прочитанному тексту.

Важная задача учителя – научить ребёнка читать эффективно, продуктивно. Достижение высоких результатов в понимании и восприятии прочитанного текста, является ключом к успеху. На современном этапе необходим совершенно иной подход к текстовой деятельности.

Осмыслить учебный текст в полном объёме на уроке литературы возможно за счёт овладения приёмами его освоения на различных этапах чтения.

1 этап. Работа с текстом до чтения

Тренируя смысловую догадку детей, эффективным будет приём антиципации (предугадывание будущего текста).

– Предположите, о чём и о ком этот текст? (по его названию, по иллюстрациям к тексту, по выделению героев произведения, по выделенным словам) Ребенок на начальном этапе в условиях учебной деятельности готовится к тому, чтобы раскрыть непонятные ему в произведении смыслы. И делает он это не один, а в коллективной деятельности с другими читателями.

2 этап. Работа с текстом во время чтения:

- Чтение с остановками;
- Самостоятельное чтение;
- Словарная работа;
- Беседа по выявлению первичного восприятия;
- Обращение к отдельным фрагментам;
- Выявление совпадений первоначальных предложений учащихся с окончательными выводами по тексту;
- Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части;



- Работа с трудными словами (показ предмета или действия, обозначаемого словом, показ рисунка, подстановка синонимов, способ логического определения, введение новых слов в предложение, объяснение значения слова через словообразовательный анализ);
- Выразительное чтение (чтение одного предложения с разными интонациями, прослушивание грамзаписи, чтение по ролям, драматизация текста, чтение под музыку,

В процессе работы с текстом, в процессе поиска ответов на вопросы у каждого ребёнка появляется свое, личное представление о смысле прочитанного. Этим представлением он делится с одноклассниками, становясь участником общего диалога.

3 этап. Работа с текстом после чтения:

- постановка проблемного вопроса к прочитанному тексту;
- диалог между читателями;
- знакомство с биографией писателя. Рассказ и беседа о личности писателя;
- повторное обращение к заглавию текста и иллюстрациям;
- аргументация отношения к прочитанному тексту;
- выполнение творческих заданий (словесный портрет героя, творческий пересказ, кукольный театр, инсценировка, сказочные письма, телеграммы, лепка, аппликация).

В конце урока, на этапе рефлексии, учащиеся делают выводы. На своих уроках в начальной школе я часто использую приём «Корзина знаний». В корзину знаний дети сбрасывают новые понятия, своё мнение к прочитанному тексту, новые имена, факты, проблемы.

На этапе рефлексии практикую один из любимых приёмов детей «Написание синквейна». Этот приём работы обогащает словарный запас детей, подготавливает к краткому пересказу, учит формировать ключевую фразу, и позволяет почувствовать себя творцом. Каждый ученик может реализовать свои интеллектуальные возможности в его составлении.

В переводе «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна. На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна. На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме. На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме. Это может быть пословица, поговорка или крылатое выражение. Пятая строчка – это слово – синоним, которое позволяет выразить личное отношение к теме. Некоторые варианты написания синквейна на моих уроках:

1. Книга

Интересная, познавательная

Учит, рассказывает, советует

Книга – твой друг, без нее как без рук

Свет

2. Школа



Любимая, светлая, начальная

Обучает, радуется, воспитывает

Учение свет, а научение тьма

Знания

Если учитель ставит задачу – привести в тонус внимание учеников, развить аналитические способности и практически применить полученные знания, то использует приём «Лови ошибку» (учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки).

Представленные приемы работы с текстом позволяют решать такие речевые задачи:

- учить видеть, слышать и чувствовать текст;
- пополнять речевую память учащегося;
- обогащать словарный запас;
- продуктивно усваивать учебный материал;
- прививать эстетический вкус;
- формировать собственное мнение, высказывать и аргументировать его.

Таким образом, на уроке, где анализируется текст, главным всегда остается работа с текстом, а ИКТ становится прекрасным дополнением и разнообразит данный вид работы, способствует экономии времени и повышению мотивации обучения.

Библиографический список

4. Канакина, В. П. Работа над трудными словами в начальных классах /В. П. Канакина. – Москва : Просвещение, 1991. – 112 с.
5. Карельская, Г. Растим говорунов : методическое пособие для педагогов и родителей / Г. Карельская. – Москва : Дрофа, 2007. – 58 с.
6. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>, свободный (дата обращения 5.11.2018).
7. Лазарева, В. А. Уроки литературного чтения в начальной школе / В. А. Лазарева. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 72 с.
8. Матвеева, Е. И. Учим младшего школьника понимать текст : практикум для учащихся: 1-4 классы / Е. И. Матвеева. – Москва : ВАКО, 2007. – 240 с.
9. Жеребило, Т. В. Термины и понятия: Методы исследования и анализа текста : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2011. – 108 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>, свободный (дата обращения 5.11.2018).



Белая Я.А., канд. пед. наук

Налимова Т.А., доцент

г. Новокузнецк, Новокузнецкий институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Важнейшая задача современной системы образования – формирование совокупности универсальных учебных действий. В связи с этим важным становится не только освоение учащимися конкретных предметных знаний (в рамках отдельных учебных дисциплин), но и формирование способности учащегося к саморазвитию.

Среди универсальных учебных действий важное место занимают познавательные учебные действия. Особый интерес представляет формирование у младших школьников таких познавательных УУД, которые связаны с умениями детей «вычитывать все виды текстовой информации; пользоваться разными видами чтения; извлекать информацию, представленную в разных формах; перерабатывать и преобразовывать информацию из одной формы в другую (составлять план, таблицу, схему); пользоваться словарями, справочниками» [1]. Навыки работы с учебно-научными текстами, умения извлекать из нее необходимую информацию и осмысливать её ведут к формированию у младших школьников познавательного интереса, развивают самостоятельность читателя в процессе общения с миром книг, в том числе и со справочной литературой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что выпускник начальной школы должен научиться «осознанно воспринимать содержание различных видов текстов, выявлять их специфику (художественный, научно популярный, учебный, справочный), определять главную мысль и героев произведения, отвечать на вопросы по содержанию произведения, определять последовательность событий, задавать вопросы по услышанному или прочитанному учебному, научно-популярному и художественному тексту» [2].

Первоклассник, переступая порог школы, становится учеником, активно входит в учебную деятельность, учится говорить на учебные темы, читает тексты нового учебно-научного стиля.

Готовясь к урокам, к устным ответам, письменным работам и т.д., младшие школьники постоянно встречаются с учебно-научными текстами, которые составляют большую часть текстов, входящих в их учебные книги. Такие тексты для детей выступают в качестве источников информации, объектами изучения и понимания, образцами хранения информации.

Перед начальной школой встаёт важная задача – научить младших школьников читать и понимать тексты учебно-научного содержания.

Мы считаем важным вести работу по обучению чтению учебных текстов на уроках русского языка, включить работу с такими текстами в систему развития речи младших школьников. Работа с учебно-научным текстом может быть представлена как отдельный фрагмент урока, формирующий умения работать с такими текстами, а также может быть представлена самостоятельным отдельным уроком развития речи.



Отметим, что активную работу по формированию у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом следует вести на уроках русского языка. Однако формирующиеся умения должны отрабатываться на всех уроках, в ситуациях, когда восприятие информации связано с чтением или созданием научно-учебного текста.

Несмотря на то, что в современной педагогической практике существует сложившаяся традиция формирования у школьников в целом текстовых умений (публикации М.Т. Баранова, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова и др.), даже описан опыт организации работы с учебными текстами в начальной школе (публикации М.Л. Кусовой, Е.Ю. Храмковой), в реальной практике такая работа до сих пор не является обязательной, систематической и в массовой школе часто носит формальный характер.

А между тем учебно-научные тексты имеют существенные отличия от тех художественных текстов, к которым привыкли дети. Поэтому младших школьников необходимо готовить к чтению таких текстов, к извлечению из них определенной информации.

Е.Ю. Храмкова пишет, что «учебно-научный текст – это обучающий текст, связанный с определенной предметной областью, который отличается информативностью, терминованностью, четкой структурированностью, строгой дозированной информацией, последовательным использованием графических способов дифференциации информации, наличием «опор», помогающих в восприятии и понимании текста» [3]. В учебниках русского языка для начальной школы учебно-научный текст представлен следующими видами: текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение.

К учебным текстам в учебниках русского языка для начальной школы мы относим те тексты, которые составляют содержание упражнений в учебнике, тексты, объясняющие лингвистические понятия и явления, тексты, предлагаемые детям для изложений.

Начать работу по обучению детей работе с учебно-научным текстом следует с формирования у них представлений о научно-учебном тексте. Сделать это можно, предложив младшим школьникам сравнить тексты художественного и научного стиля.

Следующий этап – обучение детей восприятию учебно-научных текстов.

Для обучения восприятию учебно-научного текста важно целенаправленно включать в уроки следующие типы заданий:

1. Прочитай заголовок текста (параграфа). О чем в нем говорится?
2. Определи тему учебно-научного текста.
3. Определи, какую цель ставит автор: 1) представить точную научную информацию; 2) воздействовать на чувства и воображение читателя.
4. Объясни, с какой целью учебно-научный текст (параграф) разделен на пункты (абзацы). Пронумерованы ли эти пункты (абзацы)? Почему? Влияет ли это на понимание смысла учебно-научного текста и логики его построения?
5. Выдели часть текста, в которой представлена точная научная информация. Известную тебе информацию подчеркни пунктиром и новую – сплошной линией.
6. Подчеркни волнистой линией слова, которые являются иллюстрацией к новой научной информации. Прочитай информацию без них. Что в тексте изменилось? Какова цель их использования в тексте? Каким способом связана теоретическая информация с иллюстративным материалом?
7. Одинаковый ли шрифт использован в учебно-научном тексте? Отметь, как выделяется теоретическая информация и как – иллюстративная. Зачем учебно-научный текст напечатан разным шрифтом?



8. Назови действия, которые ты выполнял в процессе работы с учебно-научным текстом. Какова их цель?

Перечисленные виды заданий доступны младшим школьникам, и их систематическое включение в систему работы с учебно-научным текстом создает условия для осознанного овладения способами познавательной деятельности, планирования интеллектуально-речевой деятельности.

В обучении работе с учебно-научными текстами целесообразно использовать компьютерные технологии.

Компьютер может выступать в роли средства наглядности при работе младших школьников с динамическими таблицами, опорными схемами, таблицами. Они заполняются в ходе коллективной беседы, иногда самостоятельно детьми, на основе работы с учебно-научным текстом. С помощью подчеркиваний, цвета выделяются ключевые слова в тексте, отмечается новая и уже известная информация.

Например, при повторении теоретического материала о спряжении глаголов на основе учебно-научного текста по данной теме детям предлагается задание: «Заставьте говорить молчащую таблицу».

?			?
Глаголы на - ить ?	7 глаголов на – еть: ?	4 глагола на – ать ?	Все остальные глаголы
?			?

Рис. 1. «Молчащая таблица»

Таблица заполняется в процессе работы с учебно-научным текстом и в процессе беседы, на экране появляются записи в цвете.

2 спряжение			1 спряжение
Глаголы на - ить: (кроме брить, стелить, иждиться)	7 глаголов на – еть: видеть ненавидеть обидеть смотреть вертеть терпеть зависеть	4 глагола на – ать слышать дышать держать гнать	Все остальные глаголы
В окончании пиши И, А (Я)			Е, У (Ю)

Рис. 2. «Молчащая таблица», заполненная учащимися

У младших школьников развиваются умения извлекать информацию из текста, строить ее на основе таблицы, проводить анализ текста.

Следующий шаг – обучение созданию учебно-научного текста. Такую работу можно организовать, предложив младшим школьникам обратное задание на основе работы с представленной выше таблицей – дать ей название, а затем составить по ней учебно-научный текст.

Необходимо формировать у учащихся умения воспринимать и понимать учебно-научный текст, извлекать, обрабатывать, анализировать информацию учебно-научного текста, умения работать с различными видами учебно-научного текста (отличать текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение); умения дифференцировать учебно-научный текст (выделять признаки, языковые особенности учебно-научного текста), наконец, умение создавать учебно-научный текст.



Мы убеждены, что у младших школьников формируются умения работать с учебно-научными текстами, если учащиеся осознают цель работы с такими текстами, у школьников складывается практический опыт работы такими текстами, используются возможности применения компьютера в организации работы с учебно-научными текстами.

Тщательно спланированная работа по формированию у младших школьников умений читать и перерабатывать учебно-научные тексты помогает сформировать необходимые читательские и речевые умения у детей, учит их самостоятельно работать с научно-популярной литературой в процессе подготовки к урокам, воспитывает грамотного читателя, умеющего работать с информацией.

Библиографический список

1. Алексеева, Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009. – 120 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos.isiorao.ru/fgos-2010/>, свободный.
3. Храмова, Е. Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Храмова. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-obuchenie-mladshih-shkolnikov-rabote-s-uchebno-nauchnym-tekstom-na-urokah-russkogo-yazyka>, свободный.



Волкова Н.В., канд. пед. наук, доцент

г. Бийск, АГППУ им. В.М. Шукшина

АНАЛИТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К КРИТИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ А.А. ПОЛОННИКОВА «ДИСКУРС-АНАЛИЗ СОБЫТИЙ ОБРАЗОВАНИЯ»

Особое внимание в изучении подходов к пониманию сущности образовательной событийности мы уделили анализу критического исследования проблемы дискурс-анализа событий образования, предпринятому А.А. Полонниковым в монографии «Дискурс-анализ событий образования» [3]. В центре внимания автора находится медиативная функция текста (речевых практик) и способы ее экспликации в ходе учебного взаимодействия. Объективация форм и процедур семиотического посредничества рассматривается в качестве сущности образовательного акта. Под семиологическим значением дискурса в монографии подразумевается любая значимая единица или образование, будь то вербальное или визуальное.

Исследование А.А. Полонникова представляет интерес для исследования образовательной событийности, прежде всего, авторским подходом к пониманию сущности категории «образовательное событие». А.А. Полонников, вслед за А. Бадью, понимает образовательное событие «как объемлющее отношение, не сводимое к субъективной атрибуции или интеракции участников, но определяющее их присутствие в образовании и режим культурного функционирования в целом. Событие как категория имеет не столько познавательный, сколько бытийный статус. В этом качестве событие выступает как условие, «предшествующее субъекту» [1, с. 10]. В познавательном плане эта категория реализуется как специфическое обобщение, «чистая возможность бытия-множества» [1, с. 4].

В исследовании обсуждаются категории «событие» и «ситуация». Ссылаясь на И. Стенгерса, А.А. Полонников замечает, что «событие» и «ситуация» практически неразличимы, составляя скорее семейное сходство, чем категориальную пару. Из этого следует, с одной стороны, что для нас нет события вообще, «оно всегда существует относительно ситуации, где «учитывается» происходящее» [5, с. 291]. С другой стороны, событийное отношение требует некоторой дистанции его участников, вне которого оно теряет свой особенный статус, теряясь в самотождественном потоке явлений» [5, с. 291]. Разумеется, далее продолжает автор, что образование может реализовываться и не в событийном формате, как оно, собственно, чаще всего происходит. Однако, является ли оно в этом повседневном качестве образованием по существу? Если, конечно, это существо связывать с изменением, меняющим порядок человеческой жизни. Событие образования – это то, что нарушает порядок во имя новых возможностей [3, с. 3].

Средством событийной генерации в исследовании выступает критический текст. Он «учитывает» образовательные события (как текстуальные отношения) в том их понимании, которое сообразуется с разрывами автоматически реализующихся процессов, возникновением точек трансформации в их течении, появлением новых возможностей человеческого присутствия в образовании и возникновением нового порядка образовательного взаимодействия» [3, с. 4].

Принципиально важным для исследования образовательной событийности является обсуждение автором монографии учебных форм (лекция, семинар, экзамен) как образовательных событий. Именно эти учебные формы Полонников А.А. «попытался извлечь из процессов оповседневнивания и



превратить в образовательные события. Такого рода операция над действительностью позволяет, по мнению автора, найти в этих «окаменелостях» ресурс обновления и продуктивной реализации» [3, с. 7].

Одна из задач изучения феномена «лекции», которую поставил автор исследования – «обнаружить в его устоявшейся форме внутренние ресурсы обновления, придания лекции качества образовательного события, т.е. выделенности из повседневного порядка вещей» [3, с. 201].

По мнению А.А. Полонникова, «текст-посредник» как раз и является средством, превращающем лекцию в образовательное событие: «текст-посредник, ощутимо присутствующий в интересубъективном пространстве лекции в качестве никому не принадлежащей вещи, создает не только новую сложноопосредованную ситуацию, но и превращает образовательное взаимодействие в образовательное событие» [3, с. 210].

Образовательное событие в данном случае приобретает смысл драматизации, в которой «на первый план выходит не передача информации, не чтение или слушание текста, а совместное действие, содеяние – это род сообщничества, не поглощающего уникальность личностей. Лекция – драма знания, драма незнания, драма общения» [4, с. 73].

По мнению автора, «событийность лекции, образующая целое ситуации, должна быть понята в данном случае как актуальная текстуально-опосредованная коммуникативная конструкция, создаваемая участниками (вместе с лектором), т. е. не имеющая самостоятельной онтологии и вне производимых ими взаимодействий не существующая. Эта конструкция обеспечивает новую среду участия, или поле ресоциализации» [4, с. 212].

Автор исследования обнаруживает «особый предмет педагогической заботы – пространство символического взаимодействия, ту сцену, на которой получают возможность экспозиции и взаимодействия коммуникативные позиции участников события лекции. Это символическое пространство, или среда, не сводимо к материальным интерактивным обстоятельствам, а представляет собой условность (часто прямо не артикулируемую), в которой все интеракции и их продукты приобретают образовательный смысл» [4, с. 215].

А.А. Полонников в своём исследовании обсуждает также режимы взаимодействия на семинарском занятии, начиная с критики реальной ситуации, когда использование текста (устного, письменного, электронного) при организации семинарской практики в университете соотнобразуется, главным образом с его содержательным потенциалом» [4, с. 234].

Ведущее значение в организации семинара как события в исследовании придаётся диалогу: «Диалог, в основе которого лежит инность – есть то, что, по нашим убеждениям, необходимо моделировать в образовательном пространстве, включая и порядок самого пространства. В моделировании этих реалий, среди других прочих, и заключается важнейшая функция критического дискурс-анализа. Открытие Инности (Другого) – есть та задача, которая должна решаться в текстуально-опосредованном взаимодействии и его описаниях потенциалом» [4, с. 246].

Центральным вопросом обсуждения в исследовании лекции, семинара как образовательных событий стал вопрос о конфигурации образовательного взаимодействия (коммуникации), продиктованного отношением к тексту-посреднику не столько как к источнику сообщения, сколько как к ресурсу дискурсивной трансформации.

Стратегия чтения и отношение к тексту, утверждаемые исследованием А.А. Полонникова, определяют ситуацию образования в контексте «постмодернистского вызова» или «вызова многообразия». Данная позиция, по мнению самого автора, «может быть названа интеллигибельной, отвечающей на указанный вызов умножением форм социального действия и самоорганизации. Этот опыт, сконцентрированный и обращенный в предмет внимания образованием, связан со способностью



человека к динамизации себя, готовностью вступать в новые локальные отношения, обнаруживать себя в них потенциалом» [4, с.271].

Кроме лекции и семинара, А.А. Полонников обсуждает экзамен как образовательное событие и начинает с критического замечания «экзамен гораздо более сложное социальное событие, чем это представлено в словарных дескрипциях и, возможно, словарные описания не то, чтобы бессмысленны вовсе, но обладают непрямым действием, играют несколько иную роль, создавая, например, необходимую для экзаменационного события декорацию, без которой экзамен теряет свою образовательную уместность и специфичность потенциалом» [там же, с. 272].

С точки зрения А.А. Полонникова, обсуждать экзамен надо с позиции совокупного предмета взаимодействия. Происходящее на экзамене рассматривается автором «как публично ориентированное социальное действие, которое объективируется в коммуникативных актах участников, и которые, в свою очередь, являются совокупно-распределенной реакцией на целостное понимание ими ситуации взаимодействия» [4, с. 283]. В исследовании «экзамен представлен как действительное событие образования, в котором экзаменатор, за счет дискредитации содержания (...) решает задачу перевода студента из позиции наблюдателя в позицию участника жизненной ситуации» [4, с. 290].

Из отмеченного нами следует, что и интерпретация событий экзамена, и ход семинарской дискуссии обнаруживают в своей динамике определенное сходство. Это сходство состоит в наличии переходной тенденции, микротрансформации условий коммуникативного взаимодействия или дискурса события. Взаимодействие участников экзаменационного события (в терминах его обсуждения) приобретает характер новой условности (квазипрофессиональной ситуации), но и интеракция методологического семинара, освобождаясь от связанности высказываний индивидуальными перспективам, начинает функционировать в режиме социального целого, дискурсивного сообщества (среды коммуникации), порождающего позитивную интерпретацию наблюдаемого события» [4, с. 290].

Обсуждая экзамен как образовательный акт, А.А. Полонников обращается к рассуждениям С.А. Новикова о природе образовательного взаимодействия: «Все происходящее в человеческих отношениях, в том числе в образовании, можно увидеть, как трансформацию нашего способа участия в Актуальности. То есть люди в Действительности, – и это единственное, что Существует, – отличаются друг от друга способами своего участия в Актуальности, в ее «кванте» – в «ситуации» [2, с. 40]. При этом в фокусе внимания исследователя находится не статика актуальности, а некоторый ее сдвиг, ведущий к перестройке всех основных отношений функционирующей коммуникативной системы. И это смещение объявляется автором сущностью образования или его «событием» [4, с. 45]. При этом подчеркивается, что изменение положения вещей (сдвиг) возможен благодаря изменению характера образовательного взаимодействия.

Интерпретируя исследование А.А. Полонникова к изучению проблемы влияния образовательных событий на становление педагогической деятельности в подготовке студентов можно заключить следующее:

- событие выступает условием становления субъекта;
- «событие» и «ситуация» практически неразличимы, событие всегда существует относительно ситуации;
- образовательные события (как текстуальные отношения – у А. А. Полонникова) связываются с появлением новых возможностей человеческого присутствия в образовании и возникновением нового порядка образовательного взаимодействия;
- «текст-посредник» является средством, превращающем лекцию в образовательное событие;
- событийность лекции понимается как актуальная текстуально-опосредованная коммуникативная конструкция, создаваемая участниками (это совместное действие);



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

- событийность и лекции, и семинара определяется образовательным взаимодействием (коммуникацией);
- экзамен – действительное событие образования, в котором экзаменатор решает задачу перевода студента из позиции наблюдателя в позицию участника жизненной ситуации;
- изменение положения вещей (сдвиг) возможен благодаря изменению характера образовательного взаимодействия.

Таким образом, можно утверждать, что образовательное событие есть новый порядок (изменение характера) образовательного взаимодействия (коммуникации), определяющий присутствие студента в своём образовании.

Библиографический список

1. Бадью, А. Святой Павел. Обоснование универсализма / А. Бадью ; пер. с фр. О. Голова. – Москва : Университетская книга, 1999. – 66 с.
2. Новиков, С. А. Природа образовательного взаимодействия. Об акте образования: препринт / С. А. Новиков. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2008. – 68 с.
3. Полонников, А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2013. – 401 с.
4. Семенов, Н. С. К драматургии образования (фрагмент) / Н. С. Семенов // Образование в современной культуре ; под ред. М. А. Гусаковского ; Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования. – Минск : Технопринт, 2001. – С. 69–73.
5. Стенгерс, И. События и истории познания / И. Стенгерс ; пер. с фр. В. В. Шуликовской // Человек перед лицом неопределенности / под ред. И. Р. Пригожина. – Москва ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. – С. 287–301.





Воюшина М.П., д-р. пед. наук, профессор

Суворова Е.П., д-р. пед. наук, профессор

г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ОВЛАДЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В современных условиях уже с первых лет жизни у значительной части молодого поколения формируется экранная зависимость. Школьник с экранной зависимостью испытывает серьезные трудности при чтении текста и восприятии информации на слух. Он воспринимает отдельные слова и короткие предложения, но не готов к пониманию текста в целом. Для ученика начальных классов чтение учебного текста – это сложный вид познавательной деятельности. Ему непросто соотнести графический облик слова с его значением, а тем более понять смысл предложения и текста в целом.

В то же время уже перед начальной школой поставлена задача обеспечить «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [4]. Следовательно, необходимо целенаправленно учить школьников получать предметную информацию из вербального текста, рисунка, схемы, таблицы и перерабатывать полученную информацию. Важно также показать ученику, что учебный текст является его помощником в тех случаях, когда нужно ответить на вопрос учителя, выполнить задание. Таким образом, одной из важнейших задач начальной школы становится целенаправленное формирование текстовой деятельности, то есть готовности к самостоятельному восприятию и переработке информации, в частности обучение рациональным приемам работы с учебно-научным текстом.

Особую актуальность в этой связи приобретает проблема диагностики образовательных результатов. Школа остро нуждается в научно обоснованной, апробированной и доступной учителю диагностической методике выявления качества владения каждым учащимся разными группами универсальных учебных действий (УУД). Наличие объективной оценки позволит учителю вовремя вносить коррективы в учебный процесс, повысить эффективность индивидуальной помощи каждому ребенку.

В основу современного общего образования положен системно-деятельностный подход, следовательно, его нужно применять не только к отбору содержания и организации процесса обучения, но и к оценке образовательных результатов, и прежде всего к диагностике качества овладения УУД.

Представляется, что для ответа на вопрос, является ли учебное действие универсальным, следует обратиться к определению этого понятия. Универсальные учебные действия рассматриваются как «совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая и организацию этого процесса» [3].

Как следует из определения, проверять надо способность к переносу конкретного действия на новый учебный материал, то есть учебное действие должно быть знакомым, усвоенным, а материал – незнакомым. Только в этом случае появляются основания для того, чтобы говорить об универсальности того или иного действия.



Второй вывод, который следует из определения универсальных учебных действий, состоит в том, что УУД – это совокупность способов действий учащегося, необходимых для решения конкретной задачи. Как правило, выполнение учебного задания, требует применения не одного действия, а комплекса учебных действий. Поэтому и диагностические задания должны быть многофункциональны. Для этого нужно так сформулировать задание, чтобы ответ ребенка давал возможность сделать вывод о качестве овладения теми УУД, которые он применил, при решении задачи. Объективность диагностики обеспечивается тем, что качество овладения конкретным действием измеряется неоднократно, поскольку это действие повторяется при выполнении разных заданий. Таким образом, достоверность вывода о качестве конкретного действия подтверждается анализом результатов выполнения нескольких заданий. А вывод о сформированности каждой из групп универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных – может быть сделан только на основании анализа всех продиагностированных умений, входящих в данную группу.

Авторами настоящей статьи подготовлены и опубликованы в издательстве «БИНОМ. Лаборатория знаний» контрольно-диагностические материалы для выявления уровня сформированности УУД у учащихся 1-4 классов и степени овладения межпредметными понятиями, включающие критерии и показатели оценки, сформированности УУД и качества овладения межпредметными понятиями [2].

Рассмотрим итоговые диагностические задания для 2, 3 и 4 классов, направленные на выявление качества сформированности текстовой деятельности. Критериями оценки качества УУД выступают правильность, полнота и точность.

Диагностические задания для второго класса содержат информацию, представленную в таблице и в тексте. Задания направлены на проверку качества овладения следующими УУД: находить нужную информацию в таблице; сопоставлять данные, представленные по горизонтали и по вертикали; соотносить информацию, представленную в вербальном и невербальном кодах; находить в тексте известную и новую информацию; прогнозировать последовательность действий при работе с текстом.

Анализ работ учащихся 2 класса показал, что они испытывают трудности при поиске в тексте заданной и новой информации. Часто нужная информация оказывается не найденной. Многие дети, найдя нужную информацию, выделяли ее избыточно, допускали ошибки в дифференциации новой и известной информации. Вместо указанной в задании информации ученики подчеркивали повторяющиеся в тексте и в таблице слова и цифры, причем подчеркивание выполнялось не только в тексте, как этого требует задание, но и в таблице. Трудности вызвало и сопоставление текста и таблицы. Допускались ошибки в использовании условных обозначений.

Выявленные при работе с учебным текстом проблемы могут быть связаны с недостаточно развитой техникой чтения, недостаточным пониманием прочитанного, невнимательным прочтением заданий.

Представляется, что для преодоления указанных трудностей целесообразно больше работать над техникой чтения, учить детей задавать вопросы по содержанию прочитанного текста (начиная с вопросов к конкретному предложению текста). Нужно чаще предлагать ученику прочитать задание вслух, обращать его внимание на то, сколько действий и каких именно необходимо совершить при выполнении каждого конкретного задания, можно нумеровать или подчеркивать действия, предусмотренные в задании.

В третьем классе в центре внимания находится работа с текстом как источником информации. В учебниках по всем предметам активно используются не только вербальные и табличные формы подачи учебного материала, но и схемы. Учебные задания включают работу с готовой схемой, достраивание схемы, заполнение готовой сетки. Поэтому целесообразным представляется включение в диагностическое задание работы со схемой. Достраивание схемы дается как задание повышенной сложности по выбору учащихся. Это позволяет учителю увидеть степень готовности детей к работе со схемами.



Слабое знание учебного материала не может стать препятствием для успешного выполнения работы, если ученик владеет универсальными действиями, поскольку вся информация, необходимая для ответа, представлена в задании.

Диагностическое задание включает и составление вербального текста. Ученикам предлагается объяснить, чем различаются предметы, изображенные на иллюстрации и охарактеризованные в тексте. Это задание направлено на проверку сформированности действия сравнения и владения коммуникативными умениями.

Анализ работ учащихся третьего класса показал, что существенных изменений качества текстовой деятельности не произошло. Ученики по-прежнему затрудняются в выделении заданной информации, не разграничивают группы и подгруппы явлений. Серьезные трудности вызывает заполнение схемы выбранными из текста данными, достраивание схемы, определение темы текста.

Учителю следует больше внимания уделять объяснению предложенного автором заголовка текста, обоснованию выбора одного из данных заголовков, самостоятельному озаглавливанию учебного текста. Важно акцентировать внимание на структурировании информации, выделении общего и частного.

Диагностические задания для четвероклассников предполагают проверку умений получать информацию из разных источников, сравнивать информацию, данную в разных источниках: вербальном тексте и таблице, выделять общую для двух источников информацию, дополнять таблицу, внося в нее недостающую информацию из текста, отвечать на вопросы, используя данные таблицы, переформатировать полученную информацию. Кроме того, учащимся предлагается задание повышенной сложности, выполняемое по выбору и предполагающее сравнение и анализ не самой информации, а формы ее представления. Ученики сравнивают две таблицы, содержащие одни и те же, но по-разному структурированные данные, что позволяет увидеть перспективы развития ребенка.

Диагностическое задание дает возможность выявить качество овладения такими важными познавательными УУД, как работа с информацией, представленной в разных источниках; различение ли новой и известной из другого источника информации; заполнение таблицы данным, представленными в тексте; переформатирование информации; сопоставление разных форм подачи информации. Владение перечисленными действиями является важным условием успешного обучения в основной школе. Поэтому их диагностика на этапе завершения обучения в начальной школе представляется особенно значимой.

Анализ диагностических работ учащихся, заканчивающих начальную школу, показал, что работа с учебным текстом по-прежнему остается для них сложной. Трудности вызывают нахождение и сопоставление информации в разных источниках, разграничение новой и известной информации, анализ таблицы, перекодирование данных.

Между тем, чтение учебного текста, извлечение из него необходимой информации, дифференциация новой и известной, теоретической и иллюстративной информации, сопоставление данных разных источников, преобразование текста в схему, таблицу, построение собственного высказывания – важнейшие виды текстовой деятельности. Владение ими обеспечивает осознанность учения, готовит младшего школьника к самостоятельному приобретению знаний в будущем, к самообразованию.

Экспериментальная проверка качества выполнения диагностических заданий позволила выделить четыре уровня овладения текстовой деятельностью: перспективный, повышенный, опорный, низкий [1].



Таким образом, системно-деятельностный подход к диагностике качества текстовой деятельности предполагает, что:

- диагностические задания даются на новом для ученика материале;
- качество сформированности текстовой деятельности определяется на основании выполнения комплекса заданий;
- диагностические задания многофункциональны;
- выделяются 4 уровня владения текстовой деятельностью: перспективный, повышенный, опорный, низкий.

Библиографический список

1. Воюшина, М. П. Системно-деятельностный подход к диагностике и оценке качества овладения универсальными учебными действиями / М. П. Воюшина, Е. П. Суворова // Начальная школа. – 2018. – № 3. – С. 27–32.
2. Воюшина, М. П. Комплексная итоговая работа. 1 класс : рабочая тетрадь / М. П. Воюшина, Е.П. Суворова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 80 с.
3. Воюшина, М. П. Комплексная итоговая работа. 2 класс : рабочая тетрадь / М. П. Воюшина, Е.П. Суворова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 46 с.
4. Воюшина, М. П. Комплексная итоговая работа. 3 класс : рабочая тетрадь / М. П. Воюшина, Е.П. Суворова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 48 с.
5. Воюшина, М. П. Комплексная итоговая работа. 4 класс : рабочая тетрадь / М. П. Воюшина, Е.П. Суворова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 64 с.
6. Методика оценивания универсальных учебных действий (1-2 классы) : метод. пос. / под ред. М.П. Воюшиной, Е. П. Суворовой. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – С. 17.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/ekaterina/Downloads/fgos_ru_nach.pdf, свободный.



Жумагажинова Л.Р., учитель начальных классов

МБОУ «Редкодубровская СОШ»

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

На современном этапе развития образования соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта учащиеся начальной школы должны не только научиться читать вслух и молча («про себя»), но и пользоваться умением читать для поиска нужной информации в тексте с тем, чтобы получать необходимые знания, осваивая другие дисциплины, обогащать свой читательский опыт и интеллект.

На уроках литературного чтения у младшего школьника формируются познавательные и исследовательские навыки на примере знакомой для них деятельности игры, или игровой деятельности. Именно поэтому я, начиная с первого класса, включаю в урок упражнения, созданные по методикам М.С. Соловейчик [4] и Т.Г. Рамзаевой, и предлагаю детям выполнить задания занимательного характера: составить рассказ по картинкам, расположить картинки по эпизодам и составить текст. Например, учащимся предлагается начало текста сказки или рассказа – ученики получают задания: «Вспомните, чем закончится произведение, «Придумайте концовку» или «Найдите картинку из другой сказки», «Разделите картинки по сказкам». На уроках обучения грамоте предлагаю придумать заголовки к картинкам из азбуки или к специально подобранным тематическим сюжетным картинкам.

Во 2 классе умения, формируемые в текстовой деятельности, усложняются, здесь уже дети отвечают на вопросы по прочитанному тексту, подтверждая ответ содержанием текста. Учащиеся делят текст на части и озаглавливают каждую часть (вместе с учителем, а затем самостоятельно). Такой вид работы помогает сформировать регулятивные универсальные учебные действия: коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом; оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения [2].

В 3-4 классах дети пересказывают текст по плану, отвечают на вопросы, выполняют задания творческого характера: «Найти описание внешности, характера героев, их поступков», «Составь портрет героя, указывая имена (если они есть)». В таких заданиях я учу детей соотносить поступки героев (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения) и события с общепринятыми этическими принципами. На занятиях я часто планирую и организую работу в группах, парах направленную на осуществление межличностного общения ориентацию в личностных особенностях партнёра, его позиции в общении и взаимодействии, учёт разных мнений, овладение средствами решения коммуникативных задач, воздействие, аргументация и пр. Действия, направленные на кооперацию – совместную деятельность (организация и планирование работы в группе, в том числе умение договариваться, находить общее решение).

На уроках русского языка стараюсь проводить такие задания, которые требуют определённых знаний орфограмм и на основе ИКТ стараюсь извлечённые слова из текста представить в виде интересного задания, направленные на определения типа текста. Дети пишут много изложений, сочинений и отзывов по репродукциям картин картинной галереи учебника русского языка В.П. Канакина [3].



Развивать текстовые умения можно и нужно на других уроках: на уроке математики – это решение текстовых, логических задач, на уроках окружающего мира – выполнение проверочных, тестовых работ, где формируются и познавательные исследовательские действия (поиск информации, исследование); переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение); работа с научными понятиями и освоение общего приёма доказательства как компонента воспитания логического мышления.

Такие задания по работе с текстом предлагаются детям в соответствии с подготовкой к выпускной проверочной работе и единому государственному экзамену, выполнить которые детям предлагается в четвертых, девярых и одиннадцатых классах. А начальная школа – это только первый шаг на пути в большую жизнь, в мир, полный важной и не очень информации, и задача учителя – научить детей владеть и управлять этой информацией. Подробнее о представленной работе можно посмотреть на сайте «Бесплатные презентации по различным предметам, 2016–2018» в разделе «Моя методическая тема» [1].

Библиографический список

1. Жумагажинова, Л. Р. Моя методическая тема : презентация [Электронный ресурс] / Л.Р. Жумагажинова. – Режим доступа: <https://edudocs.info/prezentaciya-moya-metodicheskaya-tema.html>, свободный.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс : учебник / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – Москва : Просвещение, 2016. – Ч. 2. – 159 с.
4. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / М. С. Соловейчик и др. ; под ред. М. С. Соловейчик. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 1998. – 384 с.



Зотова Т.Н., канд. пед. наук, доцент

г. Бийск, АГГПУ им. В.М. Шукшина

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Актуальность использования текстовой деятельности в логопедической работе объясняется необходимостью использования различных текстов на разных этапах коррекции речевых нарушений.

Рассмотрим понятия «текстовая деятельность» и «текст».

Текстовая деятельность – это система действий «на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их» [1]. Как видим из данного определения, результатом текстовой деятельности является текст.

И. Р. Гальперин под текстом понимает «сознательно организованный результат речетворческого процесса» [2, с. 3]. В данном определении подчеркивается творческий характер речевого процесса.

С точки зрения Е. Н. Зарецкой [3], текстом является осмысленная последовательность любых знаков и любая форма коммуникации. Ниже рассмотрим, какие системы знаков используются в логопедии при коррекции звукопроизношения на этапах постановки, автоматизации и дифференциации (различения) звуков.

На этапе постановки звука детям предлагаются:

- картинки-символы, ассоциирующиеся с определенным звуком;
- графическое изображение органов артикуляции для нужного звука;
- пособия, включающие в символической форме основные характеристики звука и т.п.

Хорошо зарекомендовали себя «логопедические кубы», на каждой грани которых могут изображаться схематично, в виде рисунка, фотографии или другой форме упражнения для артикуляционной и дыхательной гимнастики, задания для развития мелкой моторики.

На этапе автоматизации звука детям предлагаются открытые и закрытые слоги, к которым могут подбираться простые рифмовки, например:

- са-са-са, са-са-са – у меня растёт юса;
- уш-уш-уш, уш-уш-уш – хорошо играет туш.

Рифмовки рекомендуется объединять в смысловое единство:

- ра-ра-ра, ра-ра-ра – я увидел комара;
- ры-ры-ры, ры-ры-ры – улётел комар с горы;
- ро-ро-ро, ро-ро-ро – сел комар мне на бедро;
- ру-ру-ру, ру-ру-ру – я тебя комар беру.



При работе с картинным материалом дети выбирают от 1 до 5 картинок, в зависимости от возраста, и составляют предложения. Например, из слов *лён, глина, акварель* может быть получено следующее предложение: *Я люблю лепить из глины, рисовать акварелью и плести из льна*. Работа усложняется, когда, имея несколько картинок, реальных предметов или слов, дети составляют связные тексты из нескольких предложений. Возьмем для примера тот же набор слов (*лён, глина, акварель*). Вот что может получиться: *У меня дома есть акварель. Ей я рисую лён. Люблю лепить из глины. В понедельник я слепила тюленя. Я люблю рисовать и лепить.*

Обязательным условием на этапе автоматизации, закрепления звука является отсутствие в текстах звуков, которые ребенок еще не научился произносить правильно.

На этапе дифференциации звуков детям предлагаются парами ассоциативные картинки, символы звуков, которые нужно угадать и правильно назвать.

В логопедической работе можно использовать мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы, на основе которых дети производят свои собственные тексты:

- по мнемоквадрату ребенок может назвать нужное слово, отгадать загадку или описать то, что изображено несколькими словами;
- мнемодорожки хорошо подходят для составления предложения или небольшого текста с простой сменой событий;
- по мнемотаблицам можно составить более сложный свой собственный текст или пересказать сказку, рассказ, стихотворение.

Прекрасным средством для речетворческой деятельности, составления собственных текстов являются «Рассказы в картинках» Н. Радлова [4]. Этот небольшой сборник представляет серию тематических сюжетных картинок, по которым дети составляют тексты.

Таким образом, текстовая деятельность и собственно тексты имеют огромный потенциал для логопедической работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Библиографический список

1. Болотнова, Н. С. Методические аспекты изучения эффективности текстовой деятельности языковой личности в медиасфере [Электронный ресурс] / Н. С. Болотнова. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42896/1/nr_2016_03.pdf, свободный (дата обращения: 25.10.2018).
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 5-е изд., стер. – Москва : КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Зарецкая, Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации [Электронный ресурс] / Е.Н. Зарецкая. – 4-е изд. – Москва : Дело, 2002. – Режим доступа: [http://school4you.ru/download/orator\(2\)/Зарецкая%20Е.Н.%20-%20Риторика.pdf](http://school4you.ru/download/orator(2)/Зарецкая%20Е.Н.%20-%20Риторика.pdf), свободный (дата обращения: 25.10.2018).
4. Радлов, Н. Рассказы в картинках [Электронный ресурс] / Н. Радлов. – Режим доступа: <https://kid-book-museum.livejournal.com/270424.html>, свободный (дата обращения: 25.10.2018).



Исмаилова Г.М., докторант Ph. D.

г. Астана, Казахстан

Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования Казахстана, решая задачи, выдвинутые в Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» требует эффективности и результативности от психологической службы в целом и каждого педагога-психолога в частности [2].

В современных социокультурных условиях Казахстана развитие системы образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляются инновационные процессы в образовательных учреждениях. Первостепенное значение в этом процессе приобретает повышение качества проводимых инновационных процессов в системе образования [1].

В связи с появлением новых специальностей в вузах Казахстана, актуальной является проблема профессиональной подготовки педагогов-психологов. Повышаются требования к качеству подготовки таких специалистов. В настоящее время все большее внимание уделяется проблемам, связанным с развитием профессиональных компетенций студентов [4].

Задачей университетского образования наряду с информированием, выражающимся в передаче знаний и умений, является формирование личности будущего профессионала, содействие его самоидентификации с профессией. Специальность «педагог-психолог» объединяет в себе 2 смежные профессии. Студентам необходимы знания педагогических и психологических концепция и теорий, а также, развитие своих профессиональных качеств педагога и психолога. Навыки проведения социально-психологических тренингов, психологической поддержки, консультирования, диагностики, просвещения и методической работы, гуманное отношение к учащимся, осваиваются благодаря развитию у педагога-психолога таких качеств как стремление к самоактуализации, гармоничность, целостность и интегрированность личности, умение жить в согласии с собой, жить настоящей, соответствующей внутренней сущности жизнью [3]. Такой личностный рост позволит будущим педагогам-психологам не только развить и реализовать свою профессиональную карьеру, но и наиболее полно проявить свои возможности и способности. В Казахстане возникновение и развитие педагогической инноватики связано с переменами в общественно-политической жизни страны [5]. Психологическая служба образования все больше подвергается влиянию инновационных процессов. Однако, нет единого толкования основных понятий, что вызывает затруднение.

В нашем исследовании мы опирались на определение И.П. Подласого, что «инновации не могут быть сведены к созданию средств. Инновации – это и идеи, и процессы, и средства, и результаты...» [6].

В субъектную структуру системы образования педагог-психолог входит как полноправный участник педагогического процесса. Соответственно деятельность педагога-психолога связана с деятельностью педагогов и администрации. Это дает ему возможность участвовать в разработке программы развития школы, исходя из нее, вносить изменения в содержание видов своей деятельности, ее средства и формы. Подобный подход подвергнет нововведениям такие направления деятельности педагога-психолога как диагностическую, просвещенческую и консультативную. Это связано с решением психологических проблем, задаваемых педагогической инновацией, возрастаньем потребности в



знаниях, и особенно в психологических, всех участников педагогического процесса. Каждое нововведение, новшество, предложенное со стороны педагога-психолога, проходит все этапы жизненного цикла и генезиса, при этом до этапа использования другими людьми оно осуществляется посредством основных управленческих действий. Соответственно сама структура инновационного процесса указывает место в нем конкретного школьного специалиста.

В нашем случае педагогическая практика характеризуется наличием инновационных процессов, поэтому меняется само содержание деятельности педагога-психолога. Оно включает не только систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося в кризисные периоды, за тем создание условий для развития личности учащихся и их успешного обучения (а также создание специальных условий для детей, имеющих проблемы), но и:

- разработку (как полноправный участник педагогического процесса) стратегии развития школы;
- создание на этой базе модели выпускника и определение его психолого-педагогического статуса;
- разработку критериев для оценки параметров статуса;
- подбор психодиагностических методик;
- наполнение новым содержанием коррекционно-развивающей работы с детьми, просветительско-консультативной работы с педагогами и родителями;
- координацию своих действий с другими субъектами инновационного педагогического процесса.

При разработке и описании деятельности педагога-психолога в условиях инновационного педагогического процесса, мы использовали моделирование как теоретический метод исследования и системный подход как методологическую основу для построения такой модели. Деятельность можно показать статической моделью. На сегодняшний день существует, по меньшей мере, два варианта построения модели специалиста.

Одна модель деятельности специалиста может включать описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуаций и способов их решения, в том числе типовые, профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места.

Другая модель личности специалиста может включать необходимые качества и свойства работника. Это описание совокупности качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной сфере, а также самообучение и саморазвитие специалиста.

В нашем случае мы строим модель деятельности в рамках первого варианта, а личность специалиста рассматриваем через понятие стиля психолого-педагогической деятельности.

С целью подготовки специалиста способного работать в инновационной среде кафедры внедряют обучение на основе модульных образовательных программ.

Целью модульной образовательной программы является:

- развитие научно-методологического мировоззрения и формирование готовности к профессиональному осмыслению результатов практической деятельности специалиста;
- формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентноспособность выпускников на рынке труда.

Задачи модульной образовательной программы:

- выполнение социального заказа общества по развитию и формированию специалистов, востребованных в системе образования;
- повышение уровня качества образования в соответствии с требованиями национальных и международных стандартов на основе формирования мотивации обучаемых к профессиональному совершенствованию и самореализации;



- овладение ключевыми, предметными и профессиональными компетенциями для последующей успешной профессиональной деятельности;
- формирование готовности студентов к организации и проведения научно-исследовательской деятельности в области педагогики и психологии [7].

Модульная образовательная программа составлена в соответствии с основными положениями Государственного стандарта и концепции формирования МОП. При подготовке МОП были определены ожидаемые результаты обучения по модулю, содержание модулей, направленность содержания модуля на достижение результатов обучения, анализ содержания каждого модуля и установление необходимых входных условий для модуля, определено количество модулей с учетом возможных специализаций.

Согласно Болонской декларации определены общие и предметные (специальные) компетенции по специальности. По государственному стандарту специальности на основе базовых и профилирующих дисциплин основой подготовки специалиста востребованного на рынке труда могут служить инструментальные, межличностные и системные компетенции.

На основе интерпретации свойственных психологической деятельности компетенции по специальности 5В010300-«Педагогика и психология» сгруппированы на три блока:

- общекультурные компетенции: социальные компетенции, личностные, коммуникативные;
- общепрофессиональные компетенции: информационно аналитические, мотивационные, прогнозирования, организационные, контрольно- диагностические;
- профессиональные компетенции.

На данном этапе развития общества профессия психолога приобретает статус популярной и востребованной профессиональной деятельности (о чем свидетельствует повсеместное расширение сети образовательных учреждений, готовящих специалистов данного профиля). Связи с чем возрастает уровень требований, предъявляемых обществом к подготовке педагогов-психологов.

Библиографический список

1. Абдрахманова, Р. Б. Становление профессиональной направленности педагогов и психологов: дис. ...канд. психол. наук / Р. Б. Абдрахманова. – Алматы : КНПУ им. Абая, 2005. – 150 с.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 год // Казахстанская правда. – 17.12.2010.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 330 с.
4. Мадалиева, З. Б. Профессиональная компетентность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки педагогов-психологов / З. Б. Мадалиева // Психология в Казахстане: прошлое, настоящее, будущее : материалы международной научно-практической конференции. – 2013. – Т. 2, секция 4. – С. 356–360.
5. Мынбаева, А. К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать : учебное пособие / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – 8-е изд., доп. – Алматы : Кафедра общей и этнической педагогики КазНУ им. аль Фараби, 2013. – 355 с.
6. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2003. – 365 с.
7. Таубаева, Ш. Т. Концептуальные подходы к определению сущности понятий интеллектуального потенциала и капитала личности / Ш. Т. Таубаева, К. Ж. Кожаметова, А. К. Мынбаева // Вестник КазНУ. – 2013. – Сер.: Педагогические науки. – № 2 (39). – С. 1–13.



Лебедева К.С., ассистент

г. Барнаул, АлтГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ГАЗЕТЫ

Одной из главных задач образовательной деятельности обучающихся является формирование умений создавать собственный текст. С первых дней ребёнка в школе стараются научить этому ценному умению, ведь именно от его развития зависит дальнейший успех как в обучении, так и в жизни.

В школьной практике существует большое количество методов и форм работы с текстом, которые формируют умения продуцировать свои мысли в устной и письменной форме. Среди них: написание изложений, сочинений, работа с учебником, клоуз-тесты, – и это далеко не весь список предлагаемых видов формирования текстовой деятельности учащихся.

Однако в ВУЗе работе с текстом не всегда уделяется должное внимание. Вызвано это тем, что, с точки зрения преподавателей, студент априори должен уметь создавать, реконструировать и конструировать свой текст. Кроме того, в отличие от школы количество часов на рассматривание различных видов работ с построением текста гораздо меньше (не будем учитывать филологические специальности). Таким образом, акцент с создания текста перемещается на содержательную, предметную сторону. В результате в вузовской практике мы сталкиваемся с таким моментом: задаём написать эссе по определённой теме, а в итоге получаем несвязный текст, половина из которого плагиат, взятый из Интернет-источников. Возникает своеобразное противоречие: между несформированностью самостоятельной текстовой деятельности студентов и необходимостью создавать тексты постоянно в течение всего их обучения.

Выход из сложившейся ситуации мы видим в использовании новых форм работы с текстом, который позволит студентам – «не филологам» овладеть умениями самостоятельно конструировать собственный осмысленный текст, высказывать свои мысли и излагать новые идеи.

На сегодняшний день существует немало инновационных образовательных технологий, призванных осуществить вышеназванные цели. Это и кейс-технологии, и технологии обучения критическому мышлению через чтение и письмо, и другие интерактивные технологии. Все они успешно внедряются в практику и дают положительные результаты. Однако для их использования необходимо много дополнительного времени. Мы предлагаем в качестве альтернативной формы работы, малозатратной по времени, нашу авторскую разработку – организационно-деятельностную игру «Сам себе журналист». Изначально данная форма была создана как один из компонентов технологии становления образовательной самостоятельности [4]. Однако в дальнейшем она зарекомендовала себя и как продуктивная форма формирования текстовой деятельности обучающихся педагогической направленности.

Суть игры заключается в следующем: бакалавры должны создать собственную газету. Цель, казалось бы, проста и легко выполнима, а сама идея проектирования достаточно стара. Так, ещё Д. Дьюи при использовании на практике метода проектов говорил о возможности создания газеты обучающимися и положительном влиянии на общее развитие детей этого вида проекта [2].



В свою очередь, мы развили идеи исследователей педагогического проектирования и организационно-деятельностных игр (ОДИ), в результате чего появилась наша ОДИ «Сам себе журналист». Почему мы называем её ОДИ, а не созданием педагогического проекта? Во-первых, главной целью нашей игры в отличие от проекта становится не овладение определёнными знаниями, а поиск собственного образовательного смысла.

Во-вторых, различается сама структура проведения – хотя и присутствует групповая работа над своеобразным проектом, но есть и игровой момент – разделение на определённые роли, прохождение определённых этапов.

Безусловно, многое сближает проект и ОДИ. Так, и в том, и другом виде работ важными элементами являются постановка исследовательской либо творческой проблемы, практическая значимость результата, ведущая самостоятельная деятельность обучающихся, применение исследовательских методов [5, с. 58-59]. Однако сравнение содержательных аспектов организационно-деятельностных игр [3] и педагогических проектов [2], показало, что наша разработка больше относится к первому виду, нежели является разновидностью второго.

Рассмотрим само содержание ОДИ. Итак, как уже было сказано, перед студентами поставлена определённая цель. Для её достижения преподавателем и обучающимися совместно проводится разделение по группам, далее – по ролям. В результате каждый человек в группе наделяется определёнными функциями согласно занимаемой им роли:

- «редактор» выполняет контроль всего процесса, выбирает тематику газеты, подводит итоги работы группы;
- «журналисты» занимаются подготовкой материала по рубрикам, сбором информации, готовят текст статьи;
- «дизайнеры» выполняют оформительские работы, иллюстрируют представленный журналистами материал.

Вся работа включает несколько этапов: подготовительный, игровой и рефлексивный, причём большая часть времени отдана на самостоятельное выполнение задания студентами.

На подготовительном этапе ОДИ, как уже было сказано, студенты через совместное обсуждение договариваются о составе групп и ролях, функциях, намечают приблизительный план дальнейшей работы. Игровой этап включает выполнение самих проектов газет и презентацию готового продукта. На рефлексивном этапе осуществляется рефлексия проведённой работы и оценка работ друг друга. Заметим, что рефлексия проводится не только на заключительном этапе ОДИ, она является неотъемлемым компонентом на протяжении всей игры.

Рассматривая всю работу студентов, проводимую ими в ходе ОДИ, мы видим, как постепенно происходит формирование сразу нескольких видов текстовой деятельности.

Во-первых, при подготовке студентами текста газет мы сталкиваемся с развитием у них текстовоспринимающей формы (по Н.В. Болотновой [1]), который включает слушание и чтение. Участники групп слушают речь друг друга, знакомятся с разными по жанрам текстами, необходимыми для создания статей собственной газеты, работают с различными источниками информации, среди которых как традиционные печатные журналы, газеты, так и электронные ресурсы.

Во-вторых, в процессе подготовки проектов газет происходит смысловой переход студентов от текстовоспринимающей формы к текстообразующей: когда от вторичных текстов (тезисов,



реферативного изложения, пересказа найденного материала) студенты приступают к сочинению-описанию, сочинению-рассуждению, сочинению-повествованию об увиденном, услышанном ими. Так, в рамках своего исследования мы задавали обучающимся создавать газеты по педагогической тематике. Отсюда и их сочинения затрагивали жизнь известных педагогов, новости педагогики и т.п. Притом если вначале ОДИ встречались больше пересказы известных фактов, то в дальнейшем эти факты становились отправной точкой для рассуждений как в устной, так и в письменной форме.

В-третьих, на заключительном этапе проведения данной игры мы могли видеть уже интерпретационные формы текстовой деятельности. Студенты сами создавали новый текст, где высказывали собственные мысли и идеи, обретали свой образовательный смысл, связанный с овладением выбранной профессией.

Таким образом, применение организационно-деятельностной игры «Сам себе журналист» позволило студентам развить умения воспринимать и интерпретировать различные виды текстов (учебных, познавательных, развлекательных и др.), создавать на основе имеющихся фактов собственные тексты и продуцировать свои оригинальные статьи, основываясь на собственные потребности и интересы. Всё это доказывает необходимость использования данного вида работ для формирования текстовой деятельности обучающихся ВУЗов.

Библиографический список

1. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие / Н. С. Болотнова. – Томск, 2002. – 64 с.
2. Дьюи Д. Школы будущего [Электронный ресурс] / Д. Дьюи, Э. Дьюи // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244–269. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm#_Toc236211742, свободный.
3. Игра и игровые формы организации мыследеятельности с системомыследеятельностной точки зрения : доклад в НИИОПП АПН СССР // Г. П. Щедровицкий. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов. – Москва, 2004. – Т. 9 (1). – С. 17–45.
4. Лебедева, К. С. Организационно-деятельностная игра «Сам себе журналист» в практике становления образовательной самостоятельности будущих педагогов / К. С. Лебедева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 3. – С. 9–15.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. ; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.



Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

Федорова И.В., старший преподаватель

г. Барнаул, АлтГПУ

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПРИ РАБОТЕ С КОНТАМИНИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Текст – это самая крупная единица языка. Тексты являются результатом мыслительной и речевой деятельности людей. Понятие «типы текстов» традиционно рассматривается в школьных учебниках для начальных классов в 3-4 классах после изучения темы «Текст». В лингвистике и в методике принято выделяют следующие функционально-смысловые типы речи: повествование, описание, рассуждение. Последовательность изучения этих типов в разных программах разное, разный и тип работы, предлагаемый авторами учебников по русскому языку. Как правило, авторы рассматривают определённые признаки данных типов текстов и предлагают способы их отличия. Так, авторы предметной линии «Русский язык» УМК «Школа России» разработали памятки, которые должны помочь детям в написании заданного функционального-стилевого типа текста [4, с. 150-151].

М.С. Соловейчик по-другому посмотрела на обучение созданию детей собственных текстов: «О предметах можно говорить по-разному. Предметы можно оценивать: высказывать о нем свое мнение. Можно сообщать о признаках предмета: описывать его. Можно рассказывать о действиях предмета: повествовать о нем» [9, с. 93].

«В речи мы создаем разные тексты. /.../ Иногда повествование, описание предмета и предложение-оценка соединяются в одном тексте» [9, с. 94].

В реальной речевой практике и в практике читательской деятельности ребенок почти всегда встречается с контаминацией типов (текста) речи. Считается, что в начальной школе рано знакомить учащихся с явлением контаминацией. Но истинная речевая действительность ставит ребенка в процессе текстопорождения перед необходимостью постоянно соединять разные типы речи. Таким образом, налицо противоречие между традиционной методической позицией и реально существующей практикой создания текстов младшими школьниками, включающей необходимость образования и определения контаминированных типов речи.

В русском языке известно три лексико-семантических варианта полемичного слова «контаминация».

«Контаминация [*лат. contamination* смешение] – 1) смешение двух или нескольких событий при их описании; 2) соединение текстов разных редакций одного произведения; 3) *лингв.* возникновение нового слова или выражения в результате смешения частей двух слов или выражений, а также слово или выражение, возникшее таким образом; напр., неправильное выражение «играть значение» контаминация двух выражений: «играть роль» и «иметь значение» [8, с. 304].

В лингвистике принято рассматривать данное понятие как тип речевой ошибки, хотя последнее десятилетие все чаще говорят о контаминации в разных лингвистических аспектах (словообразовательном [5], семантическом [7; 6], текстовом [3], историческом, а также как о явлении, отражающем языковую презентацию процесса восприятия действительности [2]), а не только как тропе или нарушении определенного языкового правила. Так, в работе известного филолога Б.М. Гаспарова [1] понятие контаминации трактуется в широком культурном смысле как культурное явление, состоящее



в объединении в языковой памяти носителя разных «бесконечных, нерасчлененных» речевых событий, которые задают вектор восприятия им художественного текста.

С контаминацией ученик впервые сталкивается, когда начинает пересказывать художественные тексты на уроках литературного чтения. Рассмотрим проблемы, которые появляются в связи с этим. При пересказе художественного произведения перед учеником встает ряд проблем, главная из которых состоит в соединении разнородных элементов текстов и определение их роли в воплощении замысла автора. Соединение фрагментов текста разных типов речи, чаще все, происходит стихийно. Ученики не понимают роли другого типа речи в раскрытии авторского замысла и поэтому опускают «ненужные», как они считают, фрагменты текста. Это приводит к тому, что дети при чтении про себя «не замечают» описание в тексте повествовательного характера, не обращая на него должного внимания.

Другая проблема появляется в процессе написания сочинения по картине, когда ученики, используя разные типы речи, создают контаминированный текст, например текст описания с элементами оценки. При написании собственных текстов сочинения по картине учащиеся вынуждены соединять описание с элементами оценки или повествования. И в этом случае детские работы представляют собой разрозненные элементы разных типов речи, плохо связанные между собой. Детская оценка выражается, как правило, с помощью предложений: «Мне понравилась картина» или «Мне не понравилась эта картина». Предложения, с помощью которых ученики выражают оценку стоят в конце текста, в основном, они никак не связаны с предыдущим фрагментом текста другого типа речи. Таким образом, названные проблемы сказываются на восприятии художественного замысла автора и на качестве создаваемых детьми текстов.

Возникает необходимость не только выявлять трудности при работе с контаминированными текстами в начальной школе, но и учить детей гармонично объединять разные типы речи для создания собственного речевого произведения: при пересказе авторского художественного текста или в собственном творчестве, как, например, при написании сочинения по картине или сочинения описания с элементами оценки.

Библиографический список

1. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров – Москва : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
2. Жерноклетова, Т. Е. Явление контаминации функционально-смысловых типов речи как результат закономерного процесса восприятия действительности [Электронный ресурс] / Т. Е. Жерноклетова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – 10 (4). – С. 78–83. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/yavlenie-kontaminatsii-funktsionalno-smyslovyh-tipov-rechi-kak-rezultat-zakonomernogo-protsessa-voSPIriyatiya-deystvitelnosti.pdf>, свободный.
3. Жукова, А. Н. Контаминированные речевые единицы в текстах различных функциональных стилей [Электронный ресурс] / А. Н. Жукова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2008. – Ч. 2, № 1.. – С. 31–33. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2008_1-2_08.pdf, свободный.
4. Канакина, В. П. Русский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. : в 2 ч. / В. П. Канакина. – Москва : Просвещение, 2014. – Ч. 2. – 159 с.
5. Лаврова, Н. А. К вопросу о словообразовательной игре (на примере окказиональных контаминантов) [Электронный ресурс] / Н. А. Лаврова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 7. – С. 181–185. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_15569175_54395425.pdf, свободный.



6. Мардиева, Л. А. Коды визуального поведения и прецедентные визуальные феномены в составе семиотически осложненных текстов средств массовой информации [Электронный ресурс] / Л.А. Мардиева // Политическая лингвистика. – 2014. – № 2 (48). – С. 246–250. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_21980722_59646890.pdf, свободный.
7. Никулина, Е. А. Контаминация как один из аспектов рекламного дискурса [Электронный ресурс] / Е. А. Никулина, Н. А. Лаврова // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2-2. – С. 305–312. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_13537181_78231637.pdf, свободный.
8. Современный словарь иностранных слов: ок. 20 000 слов. – Санкт-Петербург : Дуэт, 1994. – 752 с.
9. Соловейчик, М. С. Русский язык: к тайнам нашего языка : учебник для 3 класса общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – 2-е изд., испр. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2009. Ч. 2. – 128 с.



Минаева В.Ю., преподаватель

г. Барнаул, АГМУ

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

В настоящее время особую актуальность набирает процесс обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ). Студенты из зарубежных стран приезжают в Россию, чтобы обучаться различным специальностям. Попав в новую языковую среду, студенты-иностранцы сталкиваются со многими лингвистическими, культурологическими, социальными, психологическими трудностями, поэтому преподавателю РКИ необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого иностранного студента и строить процесс обучения основываясь на психологическую культуру человека.

Одним из видов работ на занятиях по РКИ является текстовая деятельность, которая в свою очередь помогает преподавателю формировать у иностранца психологическую культуру.

Под текстовой деятельностью учёные-лингвисты понимают систему действий на основе знаний, умений и навыков, позволяющих создавать тексты, воспринимать и интерпретировать их [2].

Текстовая деятельность направлена на обеспечение общения в различных сферах коммуникации. Исследователи языка говорят о том, что текстовая деятельность имеет цель, замысел, характеризуется отбором фактов и языковых средств, осмыслением композиции (структуры речевого сообщения). Поэтому работа с текстами на занятиях по РКИ является одним из самых важных видов деятельности.

Реальная действительность раскрывается человеку посредством интегральных структур, представляющих собой многоуровневую систему представлений о мире, других людях, себе и своей деятельности, которая включает в себя весь субъективный опыт в синтезе с социокультурным опытом, где главным является сознание личности в совокупности с самосознанием [1, с. 72].

Носителем языкового сознания и речевого поведения является языковая личность, которая включает в себя психический, социальный, этический и другие компоненты, проходящие через призму языка. Иностранцу необходимо понимать с какой целью он изучает новый язык.

Всем, кто занимается преподаванием иностранных языков, важно строить свою работу с учётом потребностей обучающихся, их мотивации, характера, способностей. Преподавателю, как и самому студенту, нужно понимать цель изучения иностранного языка. Для преподавателей РКИ важно знать, что иностранцам необходимо изучать, чтобы в будущем, используя новый язык, они могли бы добиться поставленных целей и быть активными участниками коммуникации [4].

Любое изучение языка достигает своей цели только в том случае, когда его содержанием является культура. Образование служит средством передачи культуры, а иноязычная культура – это конечный результат коммуникативного обучения [3, с. 197–198]. Поэтому занятия по РКИ необходимо строить в коммуникативном аспекте, в котором нужно использовать текстовую деятельность как основу для формирования языкового сознания и психологической культуры иностранца.

Так на одном из занятий по РКИ в Алтайском государственном медицинском университете в рамках коммуникативного метода со студентами базового уровня владения русского языка была изучена тема



«Город». На этом занятии иностранцы изучали новые лексические единицы; знакомились с культурными памятниками Барнаула; читали тексты о Барнауле и его жителях; строили и разыгрывали диалоги, связанные с коммуникативными ситуациями общения в Барнауле. Иностранные студенты обсуждали проблемы современной молодёжи нашего города: проблема развития массового спорта в городе Барнауле; проблема экологического состояния в городе Барнауле; проблема трудоустройства в городе Барнауле и др. Обсуждая проблемы, иностранные студенты, задавали вопросы и учились использовать следующие языковые формы: *«Что Вы имеете в виду, когда говорите о...? Как Вы докажете, что это верно? Вы говорите, что... . Почему Вы так решили? Правильно ли я поняла, что...? Я не совсем понимаю, что Вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста. Так ли это? Вы уверены в том, что утверждаете?»*.

Работа с заданиями такого вида во время текстовой деятельности на занятиях по РКИ позволяет иностранным студентам с уважением относиться к мнению окружающих, вежливо задавать вопросы и вступать в коммуникацию с другими людьми, в которой происходит формирование психологической культуры обучающихся.

Также на этом занятии по русскому языку как иностранному студенты работали в микрогруппах, составляли план текста о своём родном городе и дополняли план необходимой информацией. На следующем занятии каждая группа представила результаты своей работы: студенты показали презентации и рассказали о культурных достопримечательностях того города, в котором они родились и жили до приезда в Россию. После выступления иностранные студенты активно отвечали на вопросы, вступали в коммуникацию с другими обучающимися. В конце занятия подвели итоги, определили плюсы и минусы такой работы.

Преподавателям РКИ в рамках текстовой деятельности необходимо отбирать такие тексты и задания, в которых бы иностранцы справлялись не только с лингвистическими трудностями, но и с культурологическими и психологическими. На занятиях важно учитывать индивидуальные особенности каждого студента, основываясь на психологическую культуру человека.

Библиографический список

1. Гришенина, Ю. А. Проявления национальных особенностей языкового сознания российских, индийских и африканских студентов в психологических компонентах их речевых действий [Электронный ресурс] / Ю. А. Гришенина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-natsionalnyh-osobennostey-yazykovogo-soznaniya-rossiyskih-indiyskih-i-afrikanskih-studentov-v-psiologicheskikh>, свободный (дата обращения: 10.08.2018).
2. Жеребило, Т. В. Термины и понятия: Методы исследования и анализа текста [Электронный ресурс] : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Режим доступа: https://text_analysis.academic.ru/, свободный (дата обращения: 12.08.2018).
3. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / С.И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / под ред. К. М. Ирисхановой. – МГЛУ, 2003. – 279 с.



Некрасова С.М., преподаватель

г. Татарск, Новосибирская область,

Татарский педагогический колледж

УЧЕБНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Литература как учебный предмет постоянно оказывается «на линии огня». В этом проявляется, без сомнения, первостепенное значение литературы для становления личности, для формирования ценностных ориентации, нравственных убеждений и идеалов. Согласно закону, открытому ещё в античные времена: «Книги имеют (обретают) свою судьбу в головах читателей» [1] – книги живут и бесконечно обновляются в читательском сознании, в них открываются новые грани, новые связи с действительностью; их содержание и значение не могут быть сведены даже к самым глубоким истолкованиям: нечто неопознанное, неожиданное всегда остаётся в них.

Чтобы человеку стать человеком, нужна книга, по-доброму рассказывающая об окружающем мире во всех подробностях, мелочах, красках, оттенках, мелодиях, тембрах. А всё начинается с детства. И очень важно, чтобы ребёнок с детства усвоил суть нравственных понятий, и человеческих ценностей. Ребёнок будет взрослеть, и жизнь поставит перед ним отнюдь не лёгкие проблемы. Останется ли он милосердным, великодушным, человеческим? Станет ли он помогать бедным, престарелым, родным и друзьям? Отзовётся ли по-доброму его душа на нужды и беды общества? Именно детская литература обращает человеческие сердца к добру, чести и справедливости. Личность рождается в детстве, если стремление ребёнка к независимости и внутренней свободе находит поддержку. «Личность есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания...поскольку личность никогда не дана готовой, но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс» (С.И. Гессен) [3].

Г.А. Гуковский видел в учителе учёного-исследователя и был убеждён, что путь читателя под руководством такого педагога – путь живой, творческий [4]. Художественное произведение формирует духовный мир человека и вместе с тем самообогащается за счёт общения с ним – с читателем, слушателем, зрителем. Взаимодействие между художественным произведением и воспринимающей его личностью – это творческое взаимодействие. В процессе творческой деятельности развивается самостоятельность, инициатива, активность, способность к самообучению, саморазвитию. В процессе творческого взаимодействия с текстом у читателей появляется мотивация к овладению новыми знаниями, развиваются эмоции, чувства. Творчество помогает проявлять лучшие человеческие качества – способность к сопереживанию, любовь к ближнему, желание доставить радость окружающим результатами своего труда.

Учебное исследование текста способно «осветлить» атмосферу уроков литературы, воздействовать на все стороны, все приёмы преподавания. Скажем, анализ художественного текста может проводиться как на уровне самостоятельных, весьма полезных, пусть и неоригинальных, наблюдений и обобщений, а также на уровне «маленьких открытий», позволяющих по-новому взглянуть на знакомый текст, почувствовать его глубину. И даже чисто репродуктивная работа – подбор цитат, изобразительного материала, заучивание – делается не скукой. Не с внутренним сопротивлением, а увлечённо и потому относительно легко, если понимается как этап на пути к заманчивой цели, к работе ответственной и желанной, позволяющей утвердить свою личность каким-то добрым и полезным делом.



Учитель с учащимися исследует художественный текст. Важно, что слово «текст» помнит своё изначальное значение: слово «текст» заимствовано в 18 веке из немецкого языка, где означает «словесное единство», «ткань», «тку». Поэтому учитель – исследователь, приступая к работе с текстом, даёт возможность учащимся прикоснуться к словесной ткани произведения, почувствовать, чем она пронизана. Отраднo после каждого урока-исследования чувствовать интерес, «творческий огонь в душе» воспитанников, видеть, как пробивается наружу «думающее чувство» у читателей, которое способствует творческому восприятию текста художественного произведения.

Пожалуй, самое главное, что может сделать исследовательская деятельность – это пробудить желание перечитать произведение и подумать о нём. Метафора – «умение думать самому» синонимична понятию «осознавание» и может служить основной предпосылкой для обоснования содержания компетентности будущего учителя. Учебное исследование помогает формированию творческого отношения к профессиональной деятельности, где студенты творчески подходят к подготовке уроков литературного чтения, понимая, что от этого зависит не только результат учебной деятельности, но и детская душа маленького читателя, умеющего слушать и слышать «уроки жизни» художественного текста [2, 5].

Библиографический список

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Наука, 2011. – 338 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Изд. 5-е, стер. – Москва : КомКнига, 2017. – 144 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Наука, 2009. – 264 с.
4. Гуковский, Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике / Г. А. Гуковский. – Москва : Наука, 2012. – 138 с.
5. Ревзина, О. Г. Методы анализа художественного текста / О. Г. Ревзина. – Москва : Наука, 2014. – 156 с.



Никитина Л.А., д-р. пед. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

СОЗДАНИЕ КЕЙСА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ

Использование кейс-метода в высшей школе зарекомендовал себя как интерактивная форма обучения, которая призвана изучать проблемы профессиональной деятельности обучающимися. Он получил свое распространение в связи с гуманитаризацией образования, поскольку содержит описание случая (ситуации), отражающего происходящее с людьми, и то, что делается ими здесь и сейчас. Обучение кейс-методом, отмечает Г.Н. Прокументова, создает возможности для того, чтобы «человек учился, обсуждая конкретные случаи (ситуации) видеть реальную живую жизнь, принимать свое решение..., и чтобы принимаемые решения обосновывались путем обсуждения возможных альтернатив, перебора и отбора вариантов» [1, с. 5-6]. Именно в таком его применении можно говорить об обучении «организации деятельности в ситуациях неопределенности» (Г.Н. Прокументова). Эффективность использования данного метода обусловлена качеством предъявляемых кейсов, технологией организации работы с ними, готовностью студентов оперировать необходимыми компетенциями «для принятия решения и личного выбора» [1].

Подготовка учителя в современных условиях ориентирована на формирование исследовательской компетентности как системообразующей компетентности, поскольку педагогу на практике предстоит решать постоянно возникающие ситуации затруднения, неопределенности, выбора. В связи с этим педагогу нужно самому уметь выделять проблемы, анализировать их, намечать пути решения – тем самым совершенствовать собственную педагогическую деятельность. Обращение к кейсу как методу обучения в этих условиях, на наш взгляд, необходимо организовывать с точки зрения вовлечения обучающихся в процесс его создания (а не только решения, как чаще всего происходит на практике). Создавая кейс, студенты обращаются к реальной образовательной практике, где педагог, используя исследовательские действия, вычленяет проблему и находит пути ее решения [4, с. 44]. При этом кейс выступает в качестве и результата, и продукта как исследовательской, так и текстовой деятельности.

В рамках магистерской подготовки по программам «Педагогическая инноватика в начальном образовании» и «Управление качеством начального образования» (указанные программы реализуются в АлтГПУ: «Педагогическая инноватика в начальном образовании» с 2014 г., «Управление качеством начального образования» с 2018 г.) студентам предлагается создавать кейсы в процессе изучения проблем методической организации совместной образовательной деятельности на уроке.

Рассмотрим технологию обучения созданию кейса (текста-описания):

- *анализ феноменологических описаний инновационного опыта* учителей с целью понимания сущности основных компонентов и процедур методики гуманитарного исследования. Феноменологическое описание, как отмечает ее автор Г.Н. Прокументова, «является способом диагностирования того, что уже происходит в педагогической практике, но имени для этого уже подходящего ещё нет»; позволяет учителю «замечать ученика, его переживания и тем самым понять свои проблемы и дефициты», помогает педагогу «проявлять и удерживать смысловые контексты профессиональной деятельности» [5, с. 11].



- На основе анализа феноменологических описаний инновационного опыта учителей магистранты создают собственный *текст – описание модели методической организации совместной деятельности педагога* (поведенчески-ориентированный, деятельностно-ориентированный, исследовательско-ориентированный), при этом они не воспроизводят прочитанное, а доказывают присутствие той или иной модели: от комментария к обобщению. Значимым исследовательским действием становится *построение личностного знания* о специфике педагогической деятельности, факторах ее изменяющих и преобразующих. Данная работа становится проявлением понимания учителями специфики осуществляемой на практике педагогической деятельности, которая различается выбором предмета, построением цели, организацией взаимодействия с детьми, позиционированием учителя и детей, ориентировкой на результаты [2].
- *Реконструкция урока с последующим его анализом* становится новым шагом в создании кейса. Сама реконструкция урока представляет сложность, так как воспроизведение деятельности учителя чаще всего заключается в передаче его вопросов (но не действий), а деятельность детей порой «выпадает» вовсе, о ней говорят либо «ответами на вопрос» учителя или указанием на конкретные действия («дети открыли учебник» и т.д.). Тогда как реконструкция (рассказ урока) – это воспроизведение способов взаимодействия учителя и детей методическими средствами с описанием протекания деятельности. На занятии каждый магистрант представляет на обсуждение свой письменный рассказ увиденного урока, затем происходит обсуждение представленных текстов с точки зрения восстановления совместной деятельности, выбирается аспект анализа урока (методическая организация конкретной ситуации совместной деятельности). Осуществляя исследование урока с помощью реконструкции, магистранты наращивают свое понимание предмета методической деятельности учителя, появление смысла профессиональной деятельности [2].
- *создание кейса (текста-описания)* на основе феноменологического анализа ситуаций практики или личного опыта, где решаются такие задачи:
 - а) выделить и описать места личного присутствия людей в образовании - места личного действия (*Где я сам начинаю действовать*);
 - б) представить действующее лицо (*Кто «Я» выполняет личное действие в образовании*);
 - в) проявить образовательный смысл (*Какой и как образовательный смысл присваивается?*).

Рассказывая о ситуациях затруднений или «озарений» в своей педагогической деятельности, студенты создавали тексты-описания, которые проявляли степень их личного участия в образовательной деятельности. Надо отметить, что рассказать случай в тексте, составляет большую сложность для студентов, поскольку им «не хватает слов», чаще всего они используют закрытые фразы обобщающего характера, исключают себя из ситуации, стараются передать ее отстраненно. В процессе обсуждения текстов в группе, когда слушатели конкретизируют с помощью вопросов описание ситуации, проявление отношения, пишущего к описываемому, у авторов появляется понимание своего места в ситуации, своего участия как субъекта. При этом показательным становится тот факт, что, каждый, рассказывая о своем (*об использовании технологии проблемного диалога, о приемах налаживания доверительных отношений педагога с детьми, о формировании познавательного интереса на уроках математики и др.*), приходит к выводу, что основной проблемой в методической деятельности педагога как раз и выступает организация совместной образовательной деятельности. Именно ее организация становится предметом деятельности учителя на уроке, что предполагает изменение позиции педагога, реагирование на запросы ребенка и т.д. Создание текста-описания ситуаций сопровождается аналитическим комментированием и аналитическим обобщением. Аналитические шаги позволяют магистрантам проявить понимание смысла организуемой деятельности, выйти на проблему, сформулировать тему своих исследовательских интересов [2].



Приведем фрагмент кейса, созданного магистрантами и затем на его основе построена статья:

Описание ситуации. (Казбекова Индира) «Уроки математики – это испытание, особенно если тема «Решение текстовых задач». Я столкнулась с этим на практике, когда возникла необходимость вести уроки математики. Как сейчас помню, изучали тему «Умножение на однозначное число», это был урок закрепления. Урок начался с повторения, затем последовал этап работы с задачей. Прочитали задачу, выделили условие, вопрос, вызвала Катю к доске, вместе составили краткую запись и приступили к решению задачи. Катя нашла ответ и я была счастлива, что работа с задачей прошла так хорошо. Но как только ученица села на место, я увидела, что большинство учеников просто списывали решение с доски. Почему так происходит? Когда ты работаешь с учеником у доски, он рассуждает, высказывает свое мнение, но как только начинаешь работать со всеми, школьники превращаются в пассивных слушателей. И тогда у меня возник вопрос: как сделать так, чтобы дети стали соучастниками деятельности, чтобы это стало значимо для них?

Выявление эмпирических признаков. В ходе реконструкции личного опыта, нами было замечено, что во всех ситуациях, будь то прохождение практики или собственная педагогическая деятельность, прослеживается один и тот же момент: при решении текстовых задач учитель всегда идет по стандартной схеме, алгоритму, который повторяется из урока в урок («читаем задачу, выделяем структурные компоненты, составляем схему, затем один ученик решает задачу у доски, остальные в тетради, записываем ответ»). При этом учащиеся остаются в стороне, вне деятельности, учитель не привлекает их к построению плана, к обсуждению способов решения задачи, к доказательству того или иного решения. В каких-то ситуациях мы замечали, что для учителя важно лишь дать задание, а затем проверить его. Хотим отметить и формулировку вопросов учителя, она ориентировала учащихся на однозначный ответ, на воспроизведение алгоритма решения задачи, при этом, не давала возможности для сомнений, обсуждений, доказательств. Уроки математики всегда превращались в нечто такое, что вызывало негативные эмоции и переживания у участников («большинство учеников просто списывали решение с доски», «по классу проносился гул», «вновь и вновь повторялись возгласы недовольства»). В чем же заключаются причины этого? Почему так возникает?

Постановка исследовательских вопросов. Чтобы определить причины неумения учащихся работать совместно, при решении текстовых задач, нам необходимо было решить следующие исследовательские вопросы: «Что такое совместная деятельность?», «Какова позиция учителя в совместной деятельности?», «Какова позиция детей в совместной деятельности?» [3, с. 40].

Безусловно, создание студентами кейса – трудоемкий процесс. Зато его результатом становится понимание ими проблем реальной профессиональной деятельности, овладение способом их выделения, обращение к ресурсам, позволяющим решать проблемы и тем самым выстраивать образовательный маршрут в собственной деятельности. Описывая ситуации, анализируя их, тем самым студенты ставят исследовательские задачи, а затем начинают их решать. Этот ход дает им возможность организовывать и собственное педагогическое исследование. Все это позволяет сделать вывод: создание обучающимися кейса выступает в качестве образовательного ресурса в формировании текстовой деятельности.

Библиографический список

1. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади. – Томск : UFO-print, 2003. – 296 с.
2. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в магистерской подготовке учителя – условие формирования образовательной культуры / Л. А. Никитина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 7. – С. 18–25.



3. Никитина, Л. А. Вовлечение детей в совместную деятельность в процессе обучения решению текстовых задач на уроках математики / Л. А. Никитина, И. С. Кукушкина // Педагогическое образование на Алтае. – 2016. – № 2. – С. 39–45.
4. Поздеева, С. И. Место педагогического исследования в подготовке и профессиональной деятельности магистров / С. И. Поздеева, О. И. Кириллова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. –2014. – № 4 (6). – С.43–46.
5. Прокументова, Г. Н. Феноменологическое описание – метод исследования изменений в образовании / Г. Н. Прокументова, Н. Г. Дугинова // Диагностика изменений в образовании : монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : ЦПКЖК, 2002. – 192 с.



Папина М.В., канд. пед. наук, доцент

Верецагина Н.Г., старший преподаватель

г. Бийск, АГТТУ им. В.М. Шукина

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

Организация текстовой деятельности студентов педагогических вузов является актуальной, хотя и не новой для теории и практики высшего образования. Разные аспекты текстовой деятельности, ее структуру, содержание, развитие обосновывали в своих трудах М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.

Текстовая деятельность рассматривается в контексте организации и осуществления речевой деятельности, результатом которой является текст как лингвистическая категория. В образовательном процессе вуза имеет смысл, на наш взгляд, говорить об учебном тексте, обеспечивающем формирование универсальных компетенций бакалавров, а именно: «способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [2, с. 7].

Одной из актуальных проблем в настоящее время в системе высшего образования является организация образовательного процесса в условиях функционирования электронной информационно-образовательной среды, что предполагает проведение учебных занятий, оценки результатов освоения основной профессиональной образовательной программы, синхронное и асинхронное взаимодействие участников образовательного процесса посредством сети Интернет и др. [2, с. 13]. Данные требования зачастую заменяют ценность прямого личностного общения преподавателя и студента, косвенным, через использование необходимых информационных ресурсов, в том числе учебных текстов, которые предъявляются студенту для самостоятельного изучения. В связи с этим, необходимо особое внимание уделить созданию определенных условий организации и осуществлению текстовой деятельности обучающихся с учетом возникающих у них проблем в освоении информации: ее восприятии, понимании, переработке, создании собственных текстов.

Опрос студентов, обучающихся по направлению Педагогическое образование, показал, что большинство из них испытывают трудности в осуществлении основных видов речи: слушании, чтении, говорении и письме. Остановимся лишь на некоторых из них:

- значительный объем учебной информации приводит к снижению концентрации внимания при слуховом и визуальном восприятии («Трудно воспринимать сразу много информации», «Приходится перечитывать несколько раз, чтобы понять смысл», «Из-за быстрого чтения часто упускаю детали текста»);
- формальный подход к работе с интернет-источниками (поиск в Интернете осуществляется по ключевым фразам, один из первых найденных текстов распечатывается и без его переработки зачитывается на занятии или пересылается преподавателю для проверки, что свидетельствует о несформированности у студентов умений выбрать необходимую информацию и переработать ее, понять и усвоить);



- уровень развития собственно коммуникативных умений студентов («Много слов-паразитов», «Не могу правильно сформулировать мысль», «Не могу грамотно сформулировать собственное высказывание», «Сложно формулировать вопросы в конспектах»);
- проблемы, связанные с психологическими особенностями личности, такими как повышенная тревожность, чрезмерная эмоциональность, самокритичность («Боюсь сказать что-то неправильно и быть осмеянным», «Боюсь допустить ошибку», «Перебиваю собеседника, не дослушав до конца», «Не могу сосредоточиться», «Сложно выступить перед аудиторией»).

Таким образом, в связи с выделенными студентами проблемами преподавателю необходимо обратить внимание в процессе обучения будущих педагогов на способы организации и осуществления работы по текстовой деятельности.

Оптимальным подходом решения проблем обучающегося в ходе осуществления текстовой деятельности, на наш взгляд, является включение в процесс освоения содержания дисциплин учебных заданий, направленных на совершенствование всех видов речевой деятельности: рецептивной, репродуктивной и продуктивной [1]. Система развития данных видов речевой деятельности подробно и глубоко представлена в работах отечественных ученых В.И. Капинос, А.Ю. Купаловой, Т.А. Ладыженской, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Сергеевой, М.С. Соловейчик и др., обосновавших теорию и практику обучения тексту на разных уровнях образования.

К рецептивной речевой деятельности относится работа по восприятию и анализу готового учебного текста, с целью выявления его понимания студентами, для чего применяются различные информационные средства: печатные, аудио- и видеоматериалы.

В процессе работы с печатными материалами необходимо использовать серию заданий и упражнений, направленных на поиск терминов, выделение понятий и категорий науки, аргументацию автора текста и т.п., например:

- прочитав текст, представленный в информационно-образовательном контенте (параграф учебника; статью, аналитические материалы и др.);
- выделить основные понятия, категории, ключевые слова и т.д.;
- составить терминологический словарь по проблеме;
- изобразить понятие в виде рисунка, схемы, ментальной карты и др.;
- ответить на вопросы по содержанию текста;
- самостоятельно составить вопросы по тексту;
- выделить основную идею, структуру, микротемы;
- заполнить таблицу в соответствии с содержанием темы;
- составить план текста;
- выделить точку зрения автора и т.п.

Следует отметить, что в качестве учебных текстов необходимо использовать не только теоретические материалы, но и практические разработки конспектов различных видов учебных занятий для детей дошкольного и школьного возраста (организованной образовательной деятельности, уроков, воспитательных мероприятий, развлечений и т.п.), проектов и материалов по обобщению опыта педагогов образовательных организаций.



Для работы с аудио- и видеосредствами можно использовать задания и упражнения, которые направлены на непосредственное восприятие образовательного процесса в условиях дошкольного и школьного образования. У студентов формируется умение наблюдать текстовую деятельность педагога и обучающихся в реальном образовательном процессе, анализировать и оценивать материально-техническое оснащение и психолого-педагогические условия реализации учебно-воспитательного процесса, особенности осуществления трудовых функций и решения профессиональных задач. Обучающимся предлагаются следующие примерные варианты заданий: прослушать/просмотреть фрагмент аудио- или видеозаписи учебно-воспитательного мероприятия; определить цель, задачи, содержание, основную идею, структуру, формы, методы, приемы, средства, направленные на достижение поставленных целей; выявить психолого-педагогические условия педагогической и учебной деятельности, оценить их эффективность; выявить соответствие/несоответствие современной нормативно-правовой документации (ФГОС, ООП, рабочая программа и т.п.).

Основной целью репродуктивной речевой деятельности являются осмысление и воспроизведение готового образцового текста. Осуществлению данного вида деятельности способствуют учебные задания, направленные на формирование у студентов умений воспроизводить представленный образцовый текст, его тему, идею, структуру, передавая авторскую позицию. К таким видам учебных заданий следует отнести конспектирование первоисточников; составление двухчастных или трехчастных дневников; написание аннотаций, рецензий на статьи, учебные пособия и научные работы; разработку рекламных буклетов по проблематике курса; подготовку материалов по обобщению опыта педагогов; создание мультимедийных презентаций; проведение экспертизы методических и практических материалов практикующих педагогов, а также проведение образовательных мероприятий по авторским конспектам.

Формирование продуктивной речевой деятельности студентов, к которой относится создание собственного текста, обеспечивается при выполнении следующих практических заданий: написание докладов, статей, эссе, рефератов, конспектов мероприятий, проектов, научно-исследовательских работ и др.

Таким образом, реализация системы различных заданий и упражнений, направленных на осуществление рецептивного, репродуктивного и продуктивного видов речевой деятельности способствует развитию у студентов текстовой деятельности как важной составляющей его профессиональной подготовки и формирования универсальной компетенции.

Библиографический список

1. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – Москва : Линка-Пресс, 1994. – 196 с.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки Росси от 22.02.2018. № 121. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf, свободный.



Плешкова О.И., канд. филол. наук, доцент

Будянская Я.В., магистрант

г. Барнаул, АлтГПУ

ВОСПРИЯТИЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ТЕКСТОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ВУЗЕ

В центре нашего исследования – восприятие текстов постмодернистской поэзии, вошедшей в круг детского чтения, будущими учителями начальных классов. Исследование было проведено со студентами института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета.

О значимости поэзии постмодернизма для развития художественного восприятия младших школьников уже говорилось в наших предыдущих работах [1; 4; 5, с. 129-150; 6, с. 51-61]. Безусловно, поэзия постмодернизма, предполагающая совмещение несовместимого, наличие аллюзий к известным текстам фольклора и литературы, пародийность, способствует развитию мышления ребёнка, активизирует творческие процессы, учит понимать юмор.

Стоит отметить, что современные программы по литературному чтению для начальной школы включают тексты постмодернистских произведений (стихи Б. Заходера, Г. Сапгира, Э. Успенского, Ю. Мориц, А. Усачёва, Тима Собакина и др.), но, как показывает практика, учителя не всегда используют их для развития художественного восприятия. Более того, учителя часто не готовы к использованию в своей работе текстов постмодернизма, отмечают их бессодержательность, безыдейность, что видится им неприемлемым для воспитания начинающего читателя. При таком подходе, безусловно, нивелируется творческая составляющая постмодернистских игровых текстов, имманентная литературе для детей, ориентированной на развитие чувства юмора, о чём ещё писал К. Чуковский [9].

Таким образом, видится необходимым уже на этапе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов проводить работу по формированию и развитию художественного восприятия произведений детской литературы с постмодернистской доминантой, развивать умение их интерпретации.

В рамках нашего исследования мы обратились к студенческой аудитории института психологии и педагогики. Во-первых, в центре нашего внимания оказались студенты первого курса академического бакалавриата, начавшие изучать дисциплину «Теория литературы и практика читательской деятельности», направленную на формирование умения анализа текстов литературы для детей. Во-вторых, студенты второго курса прикладного бакалавриата, второй год изучающие дисциплину «Детская литература с основами литературоведения», ориентированную на создание целостного представления о системе детской литературы и возможных путях её анализа.

На первом курсе экспериментальное исследование проводилось после изучения студентами таких тем, как «Специфика детской литературы», «Художественный образ и способы его создания», «Род и жанр в фольклоре и литературе». На втором курсе на момент нашего исследования студенты, согласно историко-хронологическому принципу, изучали тему «Проза второй половины XIX века: сказки и рассказы для детей». Так, ими была изучена специфика прозы Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, В.М. Гаршина, Д.Н. Мамина-Сибиряка и А.П. Чехова, чьи произведения вошли в круг детского чтения.



Следует отметить, что студенты и первого, и второго курсов уже имеют представление об основных литературоведческих терминах и особенностях социокультурной среды, в которой создаются художественные произведения. На практических занятиях нами была организована беседа по трём стихотворным текстам, варьирующим игровую поэтику постмодернизма. Так, мы остановились на стихотворении А. Гиваргизова «Приключенье» [2] и двух стихотворениях И. Шевчука «Жил да был большой...» [10] и «Задача на асфальте» [11]. Выбор текстов был мотивирован их вхождением в круг детского чтения и ярко выраженной постмодернистской доминантой (совмещение несовместимого, пародийность, наличие аллюзий). Также для нас было важным время создания стихотворений: эти «новые» произведения, написанные, по выражению Ю.Н. Тынянова, по «канве старых» [8], ещё не были интерпретированы литературоведами и методистами в области преподавания детской литературы, следовательно, студенты при восприятии и анализе текстов могли опираться только на собственный опыт и знания приёмов анализа.

После рассмотрения текстов в группах первого и второго курсов студентам было предложено написать небольшие отзывы о прочитанных произведениях. Примерный круг вопросов, которые необходимо было отразить в отзыве: каково ваше отношение к игровой поэзии постмодернизма? какие художественные образы запомнились и почему? как их можно интерпретировать? стали бы вы использовать игровую поэзию постмодернизма при работе с учащимися начальной школы?

На практических занятиях активнее оказался первый курс: студенты были вовлечены в ход учебной дискуссии, предлагали разные варианты интерпретации образов и объяснения, выбранной авторами стихотворений формы, хотя иногда путались в терминах. Отзывы на стихотворения были, преимущественно, положительными: обучающиеся с удовольствием вспоминали собственное детство и богатую фантазию, сравнивали себя с героями стихотворений и воспринимали абсурдную игровую поэзию как нечто крайне важное для развития воображения не только у детей, но и у взрослых. Больше всего их заинтересовало стихотворение А. Гиваргизова «Приключенье». Несмотря на то, что учащиеся и первого и второго курсов обнаружили в стихотворении элементы русского народного творчества (былинный ритм, сюжетную ситуацию нахождения героя перед выбором пути), именно первокурсниками было предложено множество вариантов того, *чем* или *кем* на самом деле мог являться «дракон четырёхглавый»:

Дорога в школу. На дороге

Лежит дракон четырёхглавый... [2].

Так, обучающиеся говорили как о конкретных предметах (билеты в кино, в цирк, сенсорный телефон, останавливающие школьника на пути в школу), так и об абстракциях (встреча с друзьями, которые зовут играть и пр.). В итоге обучающиеся пришли к выводу о схожести сюжетной ситуации, описанной А. Гиваргизовым с ситуацией из повести-сказки А.Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино», где герой по пути в школу встречается с театром Карабаса-Барабаса, и за возможность побывать на представлении продаёт «Азбуку», купленную ему на последние деньги папой Карло. Несомненно, выход на подобные аллюзии свидетельствует о развитом воображении и способности проводить ассоциации, а оба этих качества положительно влияют на восприятие художественных текстов.

В то же время, учащиеся второго курса, находящиеся на более высоком уровне литературного образования (что проявилось и во владении литературоведческой терминологией, и в представленных фрагментах анализа формы и содержания стихотворений), оказались более консервативны во взглядах. Так, почти треть группы в отзывах написала, что не стали бы включать работу с постмодернистской поэзией абсурда в уроки литературного чтения. Более того, второкурсники отказались от включения постмодернистской поэзии даже во внеклассное чтение, объяснив это неспособностью, на их взгляд, младших школьников «правильно и полно воспринять данные тексты». Проблемой для второкурсников



оказалась интерпретация авторских образов стихотворения И. Шевчука «Задача на асфальте». Они с трудом восприняли представленные автором образы, затруднялись с их возможной трактовкой. Авторская пунктуация и игра шрифтом как приёмы поэтической графики также были замечены ими не сразу.

ДАНО:

«Летят по небу кошки:

Одна – пингвин, другая – слон...» [11].

Второкурсники, несмотря на продолжительный опыт изучения детской литературы в течение двух семестров, оказались не готовы к восприятию текстов постмодернистской игровой поэзии. На наш взгляд, это объясняется их незнанием специфики данной литературы и ориентированностью на литературу реализма (которая долгое время была в центре их внимания на учебных занятиях), не предполагающую выход на игровую поэтику. В то же время, первокурсники несмотря на то, что занятия по «Теории литературы и практике читательской деятельности» у них только начались (на момент проведения эксперимента ими было прослушано четыре лекции и прошло одно практическое занятие), оказались более подготовленными к восприятию игровой литературы постмодернизма. Это, на наш взгляд, объясняется их открытостью, близостью к довузовскому восприятию искусства, и, возможно, даже их незнанием классических образцов детской литературы XIX века, концептуально отличных от игровой литературы.

Следует отметить, что для части студентов обоих курсов стало открытием существование постмодернистской игровой поэзии абсурда, принятие её как факта литературы. Однако среди студентов были и те, кто смог обратиться к собственному читательскому опыту и обнаружить, что ранее уже встречали подобные произведения, просто не задумывались над особенностями их поэтики.

Чтобы дать более полное представление о постмодернизме в детской литературе, оказалось необходимым напомнить студентам о современной мультипликации, в которой обыгрываются известные образы литературных героев (сказочные персонажи, герои классических произведений) в новом сюжете, где концовка часто оказывается непредсказуемой, а ирония преобладает над здравым смыслом [3; 5; 6; 7].

Осознание будущими учителями начальных классов необходимости знакомства детей с произведениями игровой постмодернистской литературы уже является, на наш взгляд, хорошим результатом проведённой работы.

Библиографический список

1. Будянская, Я. В. Исследование влияния поэзии постмодернизма на развитие художественного восприятия младших школьников / Я. В. Будянская // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – № 7 (83). – С. 3.
2. Гиваргизов, А. Приключение [Электронный ресурс] / А. Гиваргизов // Ironic: ироническая и юмористическая поэзия. – Режим доступа: <https://ironicpoetry.ru/authors/givargizov-artur/priklyuchene.html>, свободный (дата обращения: 04.11.18).
3. Плешкова, О. И. Советское искусство для детей и постмодернизм (о творчестве Э. Успенского) / О. И. Плешкова // Русский постмодернизм. Вести из Алтай-Виднянска : сборник статей. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2006. – С. 22–44.
4. Плешкова, О. И. Изучение постмодернизма в курсе истории литературы на факультете начальных классов / О. И. Плешкова // Подготовка учителей начальных классов к реализации вариативных образовательных систем : материалы всероссийской научно-практической конференции 26–27 сентября 2006 года, г. Барнаул : в 2 ч. – Барнаул : БГПУ, 2006. – Ч. 2. – С. 22–30.



5. Плешкова, О. И. Теория литературы и практика читательской деятельности : учеб. пособие / О.И. Плешкова. – Москва : ФЛИНТА, 2012. – 156 с.
6. Плешкова, О. И. Технологии литературного образования: кино и мультипликация в процессе изучения литературы : учебное пособие / О. И. Плешкова ; Алтайская государственная педагогическая академия. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 154 с.
7. Плешкова, О. И. Эволюция литературных образов в мультфильме Г. Бардина «Серый волк энд Красная шапочка» / О. И. Плешкова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3-1. – С. 344–348.
8. Тынянов, Ю. Н. Литературный факт / Ю. Н. Тынянов // Поэтика. История литературы. Кино. – Москва : Наука, 1977. – С. 255–270.
9. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский : собрание сочинений в 2 т. – Москва : Терра, 2001. – Т. 2. – С. 8–122.
10. Шевчук, И. Жил да был большой... [Электронный ресурс] / И. Шевчук // Ironic: ироническая и юмористическая поэзия. – Режим доступа: <https://ironicpoetry.ru/authors/shevchuk-igor/zhil-da-bil-bolshoy-ucheni.html>, свободный (дата обращения: 04.11.18).
11. Шевчук, И. Задача на асфальте [Электронный ресурс] / И. Шевчук // Ironic: ироническая и юмористическая поэзия. – Режим доступа: <https://ironicpoetry.ru/authors/shevchuk-igor/zadacha-na-asfalte.html>, свободный (дата обращения: 04.11.18).



Рыбина О.Е., старший преподаватель

г. Барнаул, АлтГПУ

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДНЕВНИКОВ ЧТЕНИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современное общество предъявляет особые требования к учителю начальных классов как субъекту, закладывающему основы формирования личностной позиции и универсальных учебных действий младших школьников. Достичь планируемых результатов, научить детей учиться, способен только активный, действующий и думающий человек, готовый анализировать свою деятельность, пробовать новое, замечать изменения в процессе образования и реагировать на них. В этой связи методическая подготовка студентов педагогического вуза перестает быть процессом получения знаний, она строится на практической деятельности, в основе которой – построение, создание, разработка, апробация, анализ и оценка, рефлексия действий – накопление и анализ собственного опыта. Такой подход к организации методической подготовки в вузе приводит к тому, что будущие учителя начальных классов сталкиваются с необходимостью постоянно работать с разного рода текстами: статьями на профессиональные темы, методическими задачами, методическими разработками учителей-практиков, конспектами собственных уроков, текстами самоанализов, описаниями ситуаций и другими профессионально ориентированными текстами. Благодаря такой комплексной работе с текстами разных видов и жанров студенты не только выполняют задания на поиск информации, ее структурирование и представление, но начинают самостоятельно определять проблему, по поводу которой создается текст; формулировать цель составления текста; выделять критерии для его анализа и подходы к интерпретации. Понимая вслед за Н.С. Болотновой под текстовой деятельностью систему действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их [1], мы акцентируем внимание именно на комплексности работы с текстом, которая позволяет совершенствовать умения будущих учителей в этом направлении.

В данной статье мы рассмотрим в качестве примера организацию текстовой деятельности студентов при разработке дневников чтения для младших школьников. Данная работа осуществлялась в рамках проекта «Дневник чтения на лето» совместно с младшими школьниками МБОУ СОШ № 125 города Барнаула в период 2017-2018 годов.

На первом этапе реализации данного проекта в качестве основной задачи было выделено – получение необходимой информации для создания индивидуального дневника чтения для каждого учащегося класса. Для решения этой задачи студентами были разработаны анкеты для учащихся первого класса и учителя (проект 2017 года), модифицирована анкета для учащихся второго класса (проект 2018 года). Анкеты для учащихся носили адресный характер (*Здравствуй! Я, студентка 3 курса, люблю читать, а ты чем увлекаешься?*) и содержали вопросы, касающиеся интересов детей (*Чем ты будешь заниматься летом? /О чем ты любишь читать? /Кто твой любимый герой?*), интересов семьи (*Чем по вечерам занимается твоя семья? /А ты знаешь любимую книгу своей мамы?*). Выбор вопросов определили выделенные в ходе совместного обсуждения на курсе «Организация домашнего чтения в начальной школе» проблемы: потеря интереса к чтению у детей, отсутствие участия родителей в домашнем чтении, «оторванность» чтения от других интересов детей – и, как следствие, необходимость решения данных проблем с помощью разработанного для каждого ребенка своего



дневника чтения на лето. Составляя анкету для учителя, студенты планировали получить информацию о том, как дети работают с книгой на уроках классного и внеклассного чтения; есть ли у учителя особые формы работы с детскими книгами; какие книги учитель планировала предложить детям для чтения летом. Помимо данных вопросов для учителя была разработана таблица для внесения информации о составе семьи каждого учащегося (для составления заданий и обращения к членам семьи), его показателях по технике чтения (для определения объема списка книг), интереса к чтению по десятибалльной шкале (для определения списка книг, их объема). Разрабатывая данные анкеты, будущие учителя начальных классов обращали особое внимание на информативность вопросов, их содержательность. Так, вопрос о том, чем занимаются по вечерам твои питомцы, позволял сразу узнать, есть ли у ребенка домашние любимцы, насколько они ему интересны, можно ли включать в список книг истории про домашних животных. Интерпретация ответов на вопрос «О чем ты любишь читать?» позволила определить круг чтения каждого ребенка, наметить способы его расширения за счет включения произведений такой же тематики, но других жанров, или похожей тематики, с подобными героями. Анализ заполненных детьми и учителем анкет, а также анализ содержания учебников по литературному чтению, по которым занимаются младшие школьники, позволил перейти ко второму этапу разработки дневников чтения.

Задачей этого этапа стало составление списка книг, соответствующего конкретному ребенку. Следует отметить, что составление списка книг не носило хаотичный характер, этой работе предшествовало изучение методической литературы по вопросам восприятия текста младшими школьниками, психологической литературы для определения возрастных особенностей детей, анализ каждого слова в ответах учащихся, анализ количественной информации из таблицы, заполненной учителем, а также совместное обсуждение вариантов книг для включения в список, прочтение и анализ книг для определения дальнейшей работы с ними. Так, в список книг для второклассника, который отличается веселым характером, любит приключения, много времени проводит с друзьями и любит читать, были внесены произведения Э. Успенского «Следствие ведут колобки», В. Коростылева «Вовка в тридевятом царстве», М. Твена «Приключения Тома Сойера». Ученику, у которого есть младший брат, в список было добавлено произведение А. Гайдара «Чук и Гек», а второкласснику, который любит сказки, посоветовали почитать произведения Э. Успенского, Е. Шварца и В. Сутеева. Текстовая деятельность студентов на данном этапе разработки дневников чтения заключалась в интерпретации и понимании той информации, которая была получена из ответов детей, и выбор на ее основе таких детских книг, которые заинтересовали бы учащихся, поддержали или повысили их интерес к чтению. Вместе с тем выбор книг определялся и их доступностью: все тексты списков проверялись по наличию в Интернете, предполагалось их наличие в библиотеках города или собственных домашних библиотеках.

Параллельно с подбором книг для летнего чтения осуществлялась разработка макета дневника чтения. Несмотря на индивидуальность каждого дневника чтения в них было типовое обращение к ребенку – по имени, с веселым пожеланием на лето, подписью студента, разрабатывающего дневник чтения. На этом третьем этапе работы специфика текстовой деятельности студентов определялась тем, что на основе всей полученной информации им необходимо было составить такой текст обращения к ребенку, чтобы еще раз привлечь его внимание к чтению, но при этом не оттолкнуть от работы с дневником чтения, не сделать дневник чтения обязательным (и как следствие – нежеланным) делом. Именно поэтому в обращении к первоклассникам (проект 2017 года) первые три абзаца были посвящены лету: наступают первые летние каникулы, лето любят все, лето – это светлая и яркая пора; а последняя часть обращения содержала историю о солнечных пушистиках, которые любят летом читать (специально разработанный сквозной герой), и предложение к ним присоединиться. Обращение к второклассникам (проект 2018 года) включало в себя обещания долгожданных каникул, полных приключений и историй из новых книжек.



На четвертом этапе разработки дневников чтения решалась основная задача проекта – разработка заданий, особенных для каждого ребенка и для каждой книги. Для того, чтобы создать такие задания, будущие учителя начальных классов провели работу по анализу текстов произведений, включенных в списки, еще раз проанализировали полученную из анкет информацию, а также актуализировали свои знания по методике обучения литературному чтению младших школьников. Основные трудности данной работы состояли в следующем: как сделать задания мотивирующими на чтение, а не «отбивающими» желание читать? Как сформулировать задания так, чтобы они были интересны детям? Какие задания включить в дневник чтения, чтобы дети не только получили удовольствие от их выполнения, но и научились чему-то при работе с текстом? Чему надо научить детей при работе с текстом произведения, чтобы при этом сохранить их делание читать? Какие задания нужно составить, чтобы привлечь родителей к чтению вместе с ребенком? Как с помощью заданий помочь ребенку решить его психологические проблемы?

Этап разработки заданий по составленному списку стал самым длительным по времени работы и самым проблемным по организации текстовой деятельности студентов. Умения читать, понимать и анализировать текст произведения оказалось недостаточным для качественного выполнения работы по составлению заданий. Такая работа предполагает комплексность: от постановки проблемы к ее решению, от задач, поставленных перед заданиями дневника чтения, к способам решения этих задач. Снижению затруднений в процессе разработки заданий способствовали такие варианты работы, как совместное обсуждение, анализ предложенных заданий; обращение к методическим рекомендациям исследователей и учителей-практиков; индивидуальные консультации; постоянное обращение к ответам ребенка и учителя; создание «образа» ребенка, для которого разрабатываются задания; индивидуальная работа (один студент разрабатывает задания для одного ребенка).

Приведем примеры разработанных заданий. Отвечая на вопросы анкеты, учитель подчеркнула, что особое внимание в первом классе она уделяет работе с обложками книг, формированию умения у детей предугадывать содержание книги по обложке, иллюстрации, названию. С целью развития данного умения в дневники чтения были включены задания: *Посмотри на обложку книги. С каким автором и произведением мы будем сегодня знакомиться?/ Выбери среди представленных обложек книг те, с которыми ты уже знаком? /Прочитай название произведения. Как ты считаешь, о ком автор будет вести речь? Как ты представляешь себе героя?*

Интерес первоклассников к иллюстративному материалу и рисованию способствовал включению в дневники чтения (проект 2017 года) заданий такого типа: *Прочитай название следующего произведения. Как ты представляешь себе собачку Соню? Нарисуй в рамочке. Совпало ли твое предположение с тем, что ты прочитал в книге? /Подбери иллюстрацию к произведению. /Выбери иллюстрацию к произведению из предложенных.*

Для включения членов семьи в домашнее чтение и выполнение заданий дневника чтения предлагались такие задания: *Прочитай эту сказку своей семье. /Хочешь, чтобы читать было интереснее? Попроси маму почитать вместе, а потом задай ей несколько вопросов, чтобы проверить, внимательно ли она слушала./ Придумай свою сказку и расскажи ее маме, а она пусть напишет, какие герои в ней были и что же с ними произошло. /Прочитай эту сказку брату перед сном. /Прочитай эту историю вместе с папой, спроси его о том, что тебе было непонятно в ней.*

Задания для второклассников (проект 2018 года) были ориентированы на их стремление высказывать свое мнение, делиться прочитанным, фантазировать, проявлять свои способности в области создания текстов, более эмоционально и продуманно относиться к происходящему. Поэтому практически во всех дневниках чтения появились такие предложения: *Если бы ты писал рассказ «Чистое слово», о чем бы ты написал? /Хотелось бы тебе подружиться с таким парнем, как Том Сойер? /Поделись с*



нами, какие добрые дела ты сделала? /Если бы ты превратилась в кошку, какой бы ты была? /Самое время попробовать себя в роли журналиста. Составь список вопросов родителям. А теперь придумай историю по ответам твоих родителей.

Как видно из приведенных выше примеров, разработанные задания были ориентированы на разные виды работы с текстом произведений, касались как индивидуальных особенностей детей, так и были созданы с учетом общих рекомендаций по организации чтения младших школьников.

Задача пятого этапа разработки дневников чтения заключалась в создании общего текста дневника чтения, расположении всех материалов, повторном анализе полученного результата. Анализ проводился в парах, студенты обменивались дневниками чтения, изучали полученный продукт, высказывали свое мнение о необходимости добавления какого-либо материала. Следует отметить, что такая работа с чужим текстом была необходима для заключительной оценки созданных дневников чтения, когда в процессе обсуждения вносились коррективы, исправлялись ошибки.

Таким образом, все этапы, предшествовавшие «передаче» дневников чтения младшим школьникам, были направлены на комплексную работу с текстами разных видов и жанров и касались не только восприятия и анализа текстов, но и их создания, осознания и корректировки. Такая работа позволяет ориентировать будущих учителей на понимание своей текстовой деятельности, сформировать у них умения определять цель работы с текстом, задачи каждого вида работы с текстом, значение каждого вида работы с текстом.

Библиографический список

1. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : методическое пособие / Н. С. Болотнова. – Томск, 2002. – 64 с.



Свиридова Г.Ф., канд. филол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ФОНОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблемы понимания текста и порождения его являются неразрешимыми до сего дня. Философия (логика), психология, филология, психолингвистика, поэтика, лингвистика текста и др. науки на своем научном языке говорят о феномене текста.

В современной лингвометодической науке определение текста И.Р. Гальперина считается классическим. Работая над смыслом текста, исследователи выявляют различные виды текстовой информации, в соответствии с теорией И.Р. Гальперина: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую [1]. Понятие «текстовая деятельность» впервые использовала Т.М. Дридзе [2]. Под текстовой деятельностью в лингвистике понимается система действий на основе знаний и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их. Так, Е.А. Рябухина пишет, что на уроках русского языка в старших классах целесообразно применять стратегию развития текстовой деятельности от вторичной ее составляющей к первичной [5, с. 18].

В педагогическом вузе продолжается работа над текстовой деятельностью обучающихся, которые в основном успешно сдали единый государственный экзамен по русскому языку, овладели необходимыми речеведческими знаниями о тексте как результате и продукте речевой деятельности, о ситуации общения, авторской позиции, языковых средствах, с помощью которых может быть реализовано коммуникативное намерение автора. Обучаясь в начальной и старшей школе текстовой деятельности, учащиеся овладевали главными коммуникативно-речевыми умениями: определять тему и идею текста, осмысливать микротемы, понимать проблему речевого высказывания (текста).

Дисциплина «Русский язык» в педагогическом вузе является базовой в подготовке будущего учителя начальных классов. Изучение курса начинается с рассмотрения сущности языка, закономерностей его развития и функционирования. Лексическая система языка – следующий этап: признаки и функции слова осмысливаются и характеризуются студентами при изучении раздела «Лексикология» в учебнике «Русский язык» под редакцией Л.Л. Касаткина [4], учебного пособия М.Р. Львова «Основы теории речи» [3] и др. Лексическое значение слова (ЛЗ) и его структура рассматриваются на первом этапе с помощью семантического треугольника А.А. Ричардса и Ч.К. Огдена: слово имеет план выражения (звуковое / буквенное) и план содержания – денотативный и сигнификативный аспекты. В значении слова отражаются результаты познавательной деятельности человека, значит, с помощью слова и текста знания могут быть переданы другому. Слово называет обобщенный предмет (денотат) и выражает понятие (сигнификат). Обобщённое наименование становится узуальным, воспроизводимым обозначением предметов, понятий, эмоций, причём в стандарте единства звучания / написания и значения (лексического и грамматического). Стандарт оказывается проявлением совершенства системы языка, его устойчивости. Кроме того, отражение действительности в языке проявляется в системном и коннотативном компонентах лексического значения слова. В узуальной семантике слова могут содержаться эмоциональные и экспрессивные элементы, которые могут совмещаться или могут быть представлены порознь. Понятие экспрессивности более широкое, чем понятие эмоциональности. К составу коннотата причисляют и стилистическую окраску слова. Среди лексических значений выделяют значения стилистически нейтральные и стилистически окрашенные (например, различные виды синонимов).



В состав коннотации входят фоновые семантические доли – фоновый ореол слова, который может существовать в намерении говорящих при порождении речи и который допускает сходное восприятие ЛЗ слова различными носителями языка. Благодаря фоновым семам слова, язык является хранителем, выразителем культуры, знаний о действительности (накопительная, кумулятивная функция языка и слова). Особое место среди фоновых семантических долей занимает первоначальный образ, который лежит в основе наименования, – внутренняя форма слова. Очевидно, генетически, в истоке возникновения, слово было мотивировано звучанием, сходством денотатов при вторичной номинации, словообразованием.

Таким образом, в структуре лексического значения слова наряду с денотативным, сигнификативным элементами выделяется коннотативное значение – эмоциональная, экспрессивная, стилистическая окраска, лексический фон, внутренняя форма слова и национально-культурный ореол слова.

Изучение теоретических сведений о структуре лексического значения можно завершить её схематическим изображением, в котором каждый элемент структуры обозначен особой окружностью: 1 – денотат; 2 – сигнификат; 3 – наличие полисемии; 4 – структурный элемент ЛЗ слова (в системе); 5 – эмоциональный оттенок ЛЗ; 6 – экспрессивный элемент ЛЗ; 7 – стилистический оттенок ЛЗ, стилистическая окраска слова; 8 – фоновые семантические доли; 9 – внутренняя форма слова; 10 – национально-культурный ореол слова [7, с. 24-25]. Схема может быть использована для объяснения и закрепления сведений о структуре лексического значения слова и для практического анализа языковой и речевой, контекстуальной, структуры лексического значения. Например, слово «стол» имеет элементы структуры ЛЗ: денотат (1); сигнификат (2); характеризуется многозначностью (3); входит в тематическую группу «мебель» (4); фоновые семы (8). Однако более глубокий анализ структуры лексического значения может быть осуществлён только в контексте. Слово в тексте живет, реализует в полном объеме свои потенции, придает особую энергию тексту, именно ее, энергетику, читатель ощущает и пытается понять, объяснить себе и собеседнику вербально: построить высказывание, написать текст.

Студенты первого курса, пусть недавние школьники, но они уже искушенные читатели (11 лет или больше читают) и опытные авторы собственных текстов. Поэтому на этапе закрепления знаний о ЛЗ слова студентам можно предложить стихи Льва Лосева «Иосиф Бродский, или Ода на 1957 год» с целью совершенствования текстовой деятельности на основе осмысления структуры ЛЗ слов, в частности коннотативных компонентов. Стихотворение студенты предварительно прочитали, сформулировали вопросы к тексту и попытались самостоятельно определить коннотативные, ассоциативные, фоновые семы лексики произведения, которое, по мнению многих студентов, может быть понятно только в том случае, если читающему текст известны такие тропы, фигуры речи, стилистические приемы и понятия, как реминисценция, аллюзия, концепт, антитеза, анжамбеман и т. п. Однако эти знания только лишь отчасти помогли студентам осмыслить текст Льва Лосева. Возникло много вопросов, восклицаний, недоумений, непонимания и даже иронии особенно по поводу последней строфы стихотворения и собственного восприятия произведения.

Стихотворение было выбрано с целью совершенствования тестовой деятельности первокурсников в момент осмысления ими коннотативных компонентов лексем текста. Значит, с одной стороны, с целью понимания авторского замысла, языковых средств, поэтики текста; а с другой, – представления о том, что не важно, какое у нас, современников, знание, например, в соответствии с теорией Ю.С. Степанова концепта «слово» [6, с. 355-376], потому что мы, читатели, вступаем в диалог с поэтом и даже являемся соавторами, привносим свои, личные коннотации в лексическое значение слова поэта.

Сначала стихотворение прозвучало в исполнении актрисы театра, затем кто-то из студентов решил, что он лучше прочитает (перед чтением была поставлена задача: интонацией, голосом показать переход от одной части к другой (их две или три). Пресуппозиция была краткой: автор, время написания, жанр,



посвящение, модальная рамка. Далее в совместной деятельности осуществлялась попытка на основе структуры ЛЗ слов – характера денотатов и сигнификатов – определить в первой строфе авторскую иронию, аллюзию о конституции и севрюжине у М.Е. Салтыкова-Щедрина (курсив наш):

Хотелось бы поесть *борща*
и что-то сделать сообща:
пойти на улицу с плакатом,
напиться, подписать протест,
уехать прочь из этих мест
и *дверью хлопнуть. Да куда там.*
Быт, банальность, обыденность...

Во второй строфе – ощущение какой-то тревоги: кажется, выбора нет (в кино ремонт, а в бане были). Куда идти?

На *перекрёсток* – обонять
бензин, *болтаться*, *обгонять*
толпу, себя, автомобили.

Однако перекресток здесь не «сулит» перемен: выбора, движения нет, как например, в стихотворении «Снег идет» Б.Л. Пастернака

Третья строфа стихотворения Льва Лосева:

Фонарь трясется на *столбе*,
двоит, троит друзей в *толпе*:
тот – лирик в форме заявлений,
тот – мастер петь обиняком,
а тот – гуляет бедняком,
подъяв кулак, что твой Евгений.

Тревога нарастает: коннотативные семы фонаря на столбе (ассоциации с вышкой, с лагерем, где все окружены). Тема дружбы, казалось бы, традиционная для литературы, пушкинская тема, высокая. Но друзья не спасают от банальности, протест их беспочвенный, сами они, как и Евгений А.С. Пушкина («Медный всадник»), испуганны; как у Беллы Ахмадулиной: «запущены моих друзей дела, нет в их домах ни музыки, ни пенья... к предательству таинственная страсть, друзья мои, туманит ваши очи».

В четвертой и пятой строфах коннотативные компоненты лексем «крест», «храмы», «память воинских событий» сообщают о теме святости, памяти. Однако слова «главный храм», «одет в китель», «в окнах никогда не спят» ассоциируются не с храмом как средоточием духа, а с государством, в котором «лишают головы», в котором тех, «кто там распят» (наказан!), «не посещает небожитель» (Бог ушёл!).

В начале второй части стихотворения студенты отмечают использование главного метода реминисценции – аллюзии: «Голым-гола ночная мгла». Первые две строфы стихотворения Б.Л. Пастернака «На страстной» начинаются так: «Ещё кругом ночная мгла», а третья – «Ещё земля голым-гола»).

У Льва Лосева:

«Голым-гола ночная мгла».
Толпа к собору *притекла*,
и ночь, с востока *начиная*,
задергала колюкола,
и от своих свечей *зажгла*
сердца мистерия ночная.



Фоновые семы отмеченных курсивом слов фокусируют внимание читателя на воспоминаниях детства лирического героя, видениях: сегодня, сейчас всё банальное, обыденное ушло, осталась память о прикосновении к святости – главному, что является истиной: – «зажгла сердца мистерия ночная».

Мальчик спешит к заутрене:
Дохлебан борщ, а каша не
доедена, но уж кашне
мать поправляет на подростке.
Свистит мильтон. Звонит звонарь.
Но главное – шумит словарь,
словарь шумит на перекрёстке.

Приём анжамбемана передает торопливость действий, устремлений. В лексеме «мать» обозначена тема Богоматери, святости. Подросток слышит свист «мильтона» (жаргонное искажение слова «милиционер») и звон колоколов, в котором совпало восприятие мальчика и взрослого, лирического героя. Но главное – «шумит словарь», то есть Слово, которого не было на перекрестке во второй строфе (фоновая сема перекрестка – выбор пути).

И, наконец, восьмая строфа – удивление и восторг студентов: когда они первый раз читали текст, эта строфа казалась набором слов; теперь, когда определены основные фоновые семы, культурный ореол нами отмеченных курсивом слов, студенты догадались, что «словарь на перекрестке» – это континуум смыслов: душа – дух, крест – Христос, человек, чело – дитя рода, век – жизнь, вещь – глас, пространство – просторный (дом духа), сад – место, воздух – дух, время – вертеть, море, рыба – Иисус Христос, чернила («Февраль. Достать чернил и плакать»), пыль – жар, пыл, потолок – основание, бумага – пряжа, мышь – мускул, мысль – страстное желание, мотылёк – бабочка (по И.А. Бунину), снег, мрамор, дерево, спасибо (Спаси Бог). Семантику этих слов, их глубинный смысл в тексте следует искать с помощью этимологии: история слова делает очевидным и понятным, что лексемы связаны между собой так, как два Завета. Каждое слово в стихотворении Льва Лосева употреблено как концепт в своем исконном значении.

Основной приём произведения – антитеза – помогает читающим осмыслить противопоставление двух частей стихотворения: первая – банальность, «бытовизм», ложь, лицемерие, фарисейство; вторая – жажда и голод по слову Господнему (высокий стиль сильнее коннотации). Прием антитезы наблюдаем и в названии стихотворения: «Ода...» (высокое), но в 1957 году, очевидно, ничего особенного для Иосифа Бродского и Льва Лосева не происходило. И всё же, можно представить сегодня, что мысль о друге воплотилась в стихах, которые думающему читателю говорят о том, что «только духовный труженик может спасти мир, напоив и накормив мир Божьим Словом» (финал книги «Псалом» Фридриха Горенштейна).

Подведем итоги. Текстовая деятельность студентов на занятии была организована таким образом, что у них возникала необходимость обращения к осмыслению структуры лексического значения слова, в частности его коннотативных фоновых компонентов. Поэтапный анализ каждой строфы стихотворения, затем обращение к словарным статьям в толковых и этимологических словарях, определение ассоциативного кода, приемы создания образа лирического героя способствуют осмыслению текста, развивают способность выразить, сформулировать, аргументировать собственное мнение. Подобная текстовая деятельность, «думание о думании» (В.П. Зинченко) остаются, как оценивают студенты, в их личном опыте – важной составляющей будущего учителя начальных классов.

Библиографический список

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Изд. 3-е, стер. – Москва : Едиториал УРСС, 2005. – 144 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОВРЕМЕННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

2. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе ; под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Высшая школа, 1980. – 224 с.
3. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с.
4. Русский язык : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под. ред. Л. Л. Касаткина. – Москва : Академия, 2008. – 768 с.
5. Рябухина, Е. А. Стратегия развития текстовой деятельности старшеклассников / Е. А. Рябухина // Педагогические технологии. – 2016. – С. 17–25.
6. Степанов, Ю. С. Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Академический Проект, 2001. – 990 с.
7. Черемисина, Н. В. Подготовка учителя-словесника: лингвистический и методологический аспекты / Н. В. Черемисина. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – 90 с.





Селина О.А., магистрант

Лукьянова Н.Н., канд. филол. наук, доцент

г. Барнаул, АлтГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ МОДЕЛИРОВАТЬ ТЕКСТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В школьном образовании в последние пятнадцать лет произошли громадные изменения. Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику главным является формирование у обучающегося умения учиться. Учебный предмет «Русский язык» один из фундаментальных в начальной школе, и успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения ребенка по другим школьным предметам.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования познавательных универсальных учебных действий. Моделирование – один из инструментов для достижения этой цели.

Формирование умения моделировать как универсальным учебным действием является средством повышения качества подготовки выпускника начальной школы. Обучение моделированию в начальной школе можно проводить на любых уроках, но наиболее результативной такая работа будет на уроках филологического цикла в процессе текстовой деятельности.

Моделирование – это сложная деятельность. В ней можно выделить такие этапы: предварительный анализ, перевод реальности или текста, ее описывающего, на знаково-символический язык, работа с самой моделью, соотнесение результатов, полученных на модели с реальностью. Каждый из этих компонентов имеет свой операционный состав, свои специальные средства, которые должны выступить предметом усвоения учащихся.

Под моделью текста будем понимать «графический способ представления смысловой информации текста, в которой отражены иерархические внутритекстовые связи его структурных компонентов» [4, с. 9].

Необходимо научить детей не только читать готовые модели, но и самим конструировать их, сравнивать реальные объекты и их схематическое изображение, вносить изменения в созданные модели, т.е. преобразовывать, дополнять модели по мере изучения нового материала.

Учитель должен выстроить работу на уроке таким образом, чтобы обучающиеся не только использовали готовые модели, но и создавали их сами, проявляя при этом самостоятельность, творчество и степень понимания изученного.

Обращение к моделированию текста обусловлено, с одной стороны, познавательными функциями модели, работа с которой способствует формированию у детей основ теоретического осмысления текста, обеспечивает представление об организации текста. С другой стороны, речевая способность как сложная функциональная система учащихся предполагает готовность к построению схем не только при воспроизведении готового текста, но и при его продуцировании. Моделирование текста является объективной составляющей познавательной деятельности школьника.



Наглядная демонстрация моделирования смысла текста позволяет учащимся воспринимать текст целостно без видимого разделения его на элементы. Младшие школьники постепенно осмысливают каждый элемент модели, на основе которых учащиеся усваивают смысловой, лексический, синтаксический, креативный уровни текста.

В качестве примера мы рассмотрим задания, которые можно использовать при диагностике сформированности умения моделировать на констатирующем этапе педагогического эксперимента в 3 классе.

1) Дополнение модели текста недостающими элементами.

Учитель предлагает познакомиться с текстом и его «моделью».

Молчат ли рыбы?

Часто голоса рыб схожи с птичьими. Белуги кричат чибисом. Морской карась крикает. Ставриды трещат дроздом. Морской петух кукует кукушкой. Попробуй отличить рыбу по голосу!

Проанализировав текст и сравнив его с предложенной моделью, учащиеся должны дополнить схему недостающими элементами:

Молчат ли рыбы?

1) Часто голоса рыб схожие птичьими. 2) Белуги кричат чибисом. 3) Морской карась крикает. 4) Ставриды трещат дроздом. 5) Морской петух кукует кукушкой. 6) Попробуй отличить рыбу по голосу!

2) Дополнение текста недостающими предложениями на основе анализа предложенной учителем модели.

Учитель предлагает прочитать текст:

Птенцы у первого рождаются в черном пуху. Птенцы у кудрявого пеликана – белые. Розовые пеликаны строят гнезда в камышах и на открытых местах на берегу. Кудрявые высидывают птенцов в гуще тростника. Для постройки гнезда розовый подносит траву сайке в горловом мешке. В мешке помещается много травы. Траву и прутья для гнезда кудрявый доставляет в клюве. Это два разных вида пеликанов.

Проанализировав предложенную учителем модель, сопоставив ее с текстом, учащиеся определяют и устраняют недостаток учебного материала, предложенного учителем. (Пропущено первое предложение текста. Оно может быть следующим: *Необходимо различать розового и кудрявого пеликанов*).

3) Восстановление деформированного текста по модели, данной учителем.

*Оно свито из пуха, перьев, мха.
Орел делает его из толстых сучьев.
Самое уютное гнездо у синицы.
Разные бывают птички домики.
Она украшает свое жилище цветной бумагой.
Самый красивый домику пеночки.
Самое большое гнездо у орла.*



Учащиеся восстанавливают деформированный текст, опираясь на предложенную учителем модель. Получается текст:

Разные бывают птичьи домики. Самое большое гнездо у орла. Орел делает его из толстых сучьев. Самый красивый домик у пеночки. Она украшает свое жилище цветной бумагой. Самое уютное гнездо у синицы. Оно свито из пуха, перьев, мха.

4) Сокращение текста учащимися по предложенной модели.

Работа по сокращению текста требует уменьшения количества предложений, что неизбежно ведет к их переформулированию, структурному и грамматическому преобразованию. Это очень важное умение формируется у учащихся с большим трудом, поскольку требует существенных умственных усилий. Первые шаги в этом направлении позволяет сделать моделирование, которое в данном случае является схемой-опорой умственных действий младших школьников.

Так, например, учитель предлагает учащимся текст и модель текста, который должен получиться после сокращения исходного.

Все наоборот

*Живет в степи зверюшка. Все у нее наоборот. Все по земле бегают, а она под землей. Все у травы вершки объедают, а она корешки. У всех впереди во рту губы, а за ними зубы. Но у этой зверюшки губы за зубами. У других зверьков ушки торчком стоят, а у этой их не видать. В тесноте длинные уши только мешают. Все в темноте глаза широко раскрывают, а эта в норе глаза совсем закрывает. Широко откроешь - только землей засыплешь. Даже бегают она задом наперед. Все головой вперед бегут, глазами вперед глядят, а эта мчится вперед хвостом. Не всегда развернешься в узкой норе. Диковинная зверюшка! Зовут ее слепушонка.
(По Н. Сладкову.)*

В результате получается новый вариант текста:

У степной слепушки все наоборот. Все по земле бегают, а она под землей. Все у травы вершки объедают, а она корешки. У этой зверюшки губы за зубами. Ушей у зверька не видать. Все в темноте глаза широко раскрывают, а эта в норе глаза совсем закрывает. Даже бегают она задом наперед. Диковинная зверюшка!

5) Самостоятельное составление учащимися текста по предложенной учителем модели или придуманной учащимися.

Тему и содержание школьники определяют сами.

Возможен следующий вариант текста:

Известна королевская кобра. Это самая длинная ядовитая змея на Земле. Ее длина достигает более пяти метров. Вот такая удивительная змея!

Проводя констатирующий этап педагогического эксперимента, мы пришли к следующему выводу, что у 60% средний уровень умения моделировать, у 25% – низкий и у 15% учеников высокий уровень. Таким образом, мы выявили противоречие между положениями о качестве подготовки выпускника начальной школы и реальным состоянием дел. Разрешить данное противоречие нам предстоит в будущей педагогической деятельности.



Итак, мы увидели, что умение моделировать текст на уроках русского языка является средством повышения качества подготовки выпускника начальной школы. Тем самым, работа над структурной организацией текста способствует овладению нормами связной речи, усиливает умственное развитие учащихся. «Модель, замещающая текст, отражает строй его идей, а модельный образ обеспечивает понимание структурно-смысловых связей текста как целого» [4, с. 12]. Работа с текстовыми моделями способствует формированию умения выделять тематическое предложение текста, позволяющее проследить развитие сюжетной линии, последовательность изложения, логику рассуждений и обеспечивающее понимание, запоминание и воспроизведение текста, развитие навыков его самостоятельного составления.

Библиографический список

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учебник для вузов / Н. С. Валгина. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 265 с.
2. Дегтярева, Г. А. Моделирование как средство формирования универсальных учебных действий / Г.А. Дегтярева // Начальная школа. – 2017. – № 7-8. – С. 40.
3. Мещеряков, В. Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания : учебно-методическое пособие для студентов и учителей-словесников / В. Н. Мещеряков. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 57 с.
4. Моисеева, М. С. Моделирование текста как средство развития связной речи младших школьников / М. С. Моисеева // Начальная школа. – 2007. – № 3. – С. 9–15.