

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Соликамский государственный педагогический институт»
(СГПИ)

**Материалы Международной
научно-практической конференции**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

14 декабря 2012 года

В 2 частях

Часть 1

Соликамск
СГПИ
2013

УДК 378
ББК 74.58
П 24

А. Ф. Ануфриев

доктор психологических наук,
профессор, зав. кафедрой акмеологии
МГГУ им. М. А. Шолохова, г. Москва

П 24 **Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовательном пространстве** [Текст] : материалы Международной научно-практической конференции, 14 декабря 2012 года : в 2 ч. Ч. 1 / ФГБОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт»; Н. Н. Егорова, составление. – Соликамск : СГПИ, 2013. – 100 с. – ISBN 978-5-89469-091-9

В сборнике представлены статьи, отражающие проблемы психолого-педагогического сопровождения личности как субъекта образовательного процесса, при этом рассматриваются основные тенденции возрастного и психического развития личности в онто- и дизонтогенезе. сборник статей может быть рекомендован преподавателям, научным работникам, педагогам, студентам.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за то, что в материалах не содержится данных, не подлежащих открытой публикации.

УДК 378
ББК 74.58

Рекомендовано к изданию решением редакционно-издательского совета СГПИ от 20.03.2013 г. Протокол № 49.

ISBN 978-5-89469-091-9 © ФГБОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт», 2013

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПСИХОЛОГА

Практическая диагностическая деятельность психолога представляет собой особый вид познавательной деятельности – распознавание. Оно предполагает наличие «наперед установленной системы понятий», подведение обследуемого под общий тип или категорию, а также оказание психологической помощи обследуемому. Распознавание отличается от исследовательской деятельности. Различие между этими двумя видами познавательной деятельности в цели познания. Цель исследования заключается в получении нового знания, которое является таковым не только для субъекта познания, но и для общества. Цель распознавания – определение состояния обследуемого с точки зрения известного знания (например, в медицине с точки зрения имеющихся нозологических форм заболевания).

Выполнение практической диагностической деятельности психологом предполагает установление психологического контакта между диагностом и обследуемым, определение связей между элементами объекта психодиагностики, определение состояния его элементов и, наконец, нахождение действующей причины указанного в запросе состояния объекта диагностики.

Области применения психодиагностики. Среди основных областей применения психодиагностики принято выделять сферу образования, медицины, психологического консультирования, трудовой деятельности, судебно-психиатрическую экспертизу [5].

В числе практических задач, с которыми сталкивается школьный психолог в системе образования, обычно называют:

- диагностику психологической готовности к школе;
- выявление причин неуспеваемости, трудностей в учебной деятельности;
- выявление учащихся, с которыми нужно проводить коррекционную работу, направленную на повышение уровня умственного развития;

- решение проблем так называемых трудных детей (с отклоняющимся поведением, конфликтных, агрессивных и пр.);
- отбор в специальные классы и школы (с углубленным изучением некоторых предметов);
- профессиональную ориентацию;
- решение проблем межличностного взаимодействия (конфликтные отношения между учащимися и учителями, отсутствие нормального взаимодействия среди школьников и пр.);
- контроль за интеллектуальным и личностным развитием учащихся;
- оценку программ и методов обучения, степени и характера их влияния на умственное развитие учащихся;
- оценку эффективности работы школы, учителей.

Среди задач, решаемых в психиатрических и неврологических клиниках, называют уточнение медицинского диагноза, оценку эффективности психотерапии, трудовую, воинскую и судебную экспертизу.

При проведении психологического консультирования, клиентами которого являются люди, не имеющие патологических нарушений и находящиеся в рамках медико-биологической нормы, решаются трудности и проблемы психологического плана. При работе с детьми психолог-диагност чаще всего имеет дело с неуверенностью в своих силах, негативизмом, страхами, школьной дезадаптацией, неуспеваемостью, отклонениями в поведении, при работе со взрослыми – с низкой самооценкой, утратой смысла жизни, конфликтными отношениями с окружающими, нарушениями детско-родительских отношений.

В сфере трудовой деятельности диагностика применяется при профессиональном отборе, организации профессионального обучения, профессионального консультирования. При проведении судебно-психиатрической экспертизы психолог имеет дело с закономерностями, особенностями протекания и структурой психических процессов, имеющих юридическое значение и влекущих определенные правовые последствия.

Классификация диагностических задач

Все многообразие практических задач в перечисленных областях применения психодиагностики делится на два класса по наличию или отсутствию психологической причинности в решаемой психологом задаче. К первому классу относятся задачи, в которых распознаваемые психологические особенности являются причиной состояния обследуемого, указанного в запросе. С такими задачами психолог сталкивается в трех ситуациях – психологического кон-

сультирования, отбора (профессионального, отбора в спецклассы), ориентации (профессиональной, жизненной навигации). В этих ситуациях распознаваемые особенности обследуемого выступают в качестве психологических причин некоторого запроса – дезадаптации, школьной неуспеваемости, трудностей в учебной деятельности, отклонений в поведении, нарушений психического здоровья, неуверенности в своих силах, негативизма, утраты смысла жизни, конфликтных отношений с окружающими, нарушения детско-родительских отношений, пригодности обследуемого к профессии, пригодности профессий для обследуемого.

В профотборе установленные профессионально важные психологические качества обследуемого являются психологическими причинами пригодности или непригодности его к данному виду профессиональной деятельности (т. е. причинами ее успешности или неуспешности). В связи с этим к данной профессии подбираются люди с такими качествами. Например, склонность к немотивированному риску является психологической причиной успешности пожарного в экстремальных условиях деятельности – при тушении возгорания. Установив наличие этой особенности у обследуемого можно говорить о том, что наличие склонности к немотивированному риску, скорее всего, будет повышать эффективность его деятельности в экстремальных условиях.

При профориентации выявленные у обследуемого психологические особенности будут причиной его успешности в различных видах профессиональной деятельности. В данном случае к выявленным психологическим качествам человека подбираются различные профессии, в которых он может быть успешным.

Диагностические задачи консультирования, отбора и ориентации делятся на поисковые и оценочные. Критерий деления – наличие или отсутствие поиска действующей причины из некоторого множества наиболее вероятных психологических причин. При отборе и ориентации причина известна. Поиск отсутствует. В данном случае психолог имеет дело с задачей оценочного типа. Нужно лишь выявить наличие или отсутствие (или уровень выраженности) определенных психологических особенностей у обследуемого. Психологическая причина задается требованиями к профессии, которым должен соответствовать кандидат при отборе, или сложившимися устойчивыми психологическими особенностями обследуемого, которые могут найти успешное применение в различных профессиях при ориентации.

При консультировании ситуация иная. Прежде чем сформулировать диагностическое заключение, психологу нужно найти действующую причину из некоторого множества наиболее вероятных причин. Разворачивается сложный многоэтапный процесс диагностического мышления, включающий анализ данных анамнеза, обобщение феноменологической информации, выдвижение гипотез, их проверку (чаще всего с помощью диагностических методик), построение диагностического заключения, формулирование на его основе предложенных мероприятий по оказанию психологической помощи.

Осуществляя поиск психологических причин феноменологических характеристик запроса, психолог имеет дело с задачами поискового и оценочного типов. Однако задачи этих двух типов при определении действующих причин запроса не рядоположены. Поисковые задачи занимают доминирующую роль, а оценочные имеют подчиненное значение. Применение методик при поиске психологических причин запроса никогда не является самоцелью и связано, как правило, лишь с одним из этапов диагностического процесса (чаще всего с этапом проверки гипотез). Учитывая, что между задачами двух типов имеются отношения доминирования-подчинения, их целесообразно называть поисковыми (по ведущей роли одного из типов задач) или поисково-оценочными (по участию задач разных типов в диагностическом процессе).

Диагностические задачи второго класса, в которых отсутствует психологическая причинность, относятся к задачам оценочного типа. К задачам этого типа относятся задачи оценки программ и методов обучения в системе общего и профессионального образования, оценки качества психологического тренинга, эффективности психотерапии, применения диагностических методов в исследовательских целях, контроля психического развития детей. Задачи контроля психического развития детей предполагают оценку психологических особенностей обследуемого в различные моменты (через определенный интервал времени, до и после воздействия) для принятия своевременных действий. В таких задачах стоит цель определения наличия или отсутствия изменений в психическом развитии.

Перечисленные задачи оценочного типа решаются при проведении как диагностической, так и исследовательской работы.

Научную основу практической диагностической деятельности психолога образуют четыре неразрывно связанных компонента – гностический, семиотический, технический и деонтологический.

В гностическом компоненте излагаются научно обоснованные сведения об этапах, стратегиях решения диагностических задач по определению действующей причины состояния обследуемого. Опора на установление с помощью научных методов оптимальных способов решения диагностических задач, выявленные виды диагностических ошибок позволяют сократить количество выдвигаемых гипотез и время решения диагностических задач. *В семиотическом* компоненте на основе научных методов устанавливаются причинно-следственные связи между элементами объекта психодиагностики. Он содержит описание диагностических признаков нормального состояния объекта психодиагностики и отклонений от него. В нем осуществляется описание видов отклонений в поведении и психическом состоянии обследуемого, а также их возможных психологических причин. Эффективность диагностической деятельности психолога повышается в этом случае за счет сокращения времени постановки диагноза, количества выдвигаемых гипотез, а также благодаря сокращению количества диагностических ошибок. *В техническом* компоненте дается характеристика научно обоснованных диагностических методик, позволяющих определить состояние элементов объекта психодиагностики на уровне причинных оснований, формулируются принципы их разработки и использования. Опора практического психолога на такие методики повышает точность диагноза. *Деонтологический* компонент связан с вопросами взаимоотношения диагноста с обследуемым. Здесь формулируются принципы поведения и общения участников диагностического процесса. Научно обоснованные способы, приемы взаимодействия диагноста с клиентом, в частности способы и приемы установления и поддержания психологического контакта, снимают психологические защиты у обследуемого, способствуют получению его предельно искренних ответов.

Подходы к пониманию предмета психодиагностики

Перечисленные компоненты научных основ практической диагностической деятельности психолога задают семантическое пространство для возможных определений предмета психодиагностики как научной дисциплины. При всем многообразии различных точек зрения по данному вопросу целесообразно говорить о двух основных таких подходах – психометрическом [2, 4, 5] и каузальном [1, 3]. Психометрический подход понимает психодиагностику как науку о разработке и применении диагностических методик, т. е. психологических методик, имеющих норму. Его можно также назвать статистическим, измерительным, тестологическим. Ка-

узальный подход связан с решением диагностических задач или постановкой диагноза. Его можно назвать еще этиологическим, содержательным, собственно диагностическим. Подход, связанный с разработкой диагностических методик, ориентируется на причинно-следственные связи между категориями (свойствами) и признаками, т. е. на «связи проявления» [4], и опирается на технический компонент научных основ диагностической деятельности психолога. Каузальный подход ориентируется на причинно-следственные связи между категориями и характеристиками запроса. Он связан со всеми четырьмя компонентами научных основ.

Сходство между этими подходами в том, что они признают различие психодиагностики как практической деятельности и научной дисциплины, исходят из того, что психодиагностика как научная дисциплина является основой практической диагностической деятельности психолога. Оба подхода предполагают, что опора на научные основания повышает эффективность диагностической деятельности.

Вместе с тем эти подходы принципиально отличаются друг от друга. Психометрический подход образует теория тестов. Она описывает этапы разработки диагностических методик, включает психометрические требования к ним (надежность, валидность, репрезентативность и т. п.) и требования к применению диагностических методик. Психометрический подход исходит из того, что на научной основе может осуществляться лишь оценка состояния элементов объекта диагностики, что единственным средством диагностической деятельности психолога являются диагностические методики. Психометрический подход под диагностическим процессом понимает процесс применения методик. Этот подход признает возможность повышения эффективности диагностической деятельности психолога только за счет изучения «связей проявления», т. е. связей между категориями (свойствами) и признаками, которые и находят отражение в разработанных диагностических методиках.

Каузальный подход находит выражение в концепции решения диагностических задач и предполагает, что структуру психодиагностики образуют четыре компонента – гностический, семиотический, технический и деонтологический. Этот подход исходит из того, что на основе научных данных можно не только оценивать состояние элементов объекта диагностики, но и выявлять причинно-следственные связи между его элементами, оптимальные стратегии диагностического мышления, закономерности общения диагноста с обследуемым. Этот подход исходит также из того, что средствами диагностической деятельности психолога являются не только научно

обоснованные диагностические методики, но и научно обоснованные схемы психологической детерминации и диагностические алгоритмы. Каузальный подход под психодиагностическим процессом понимает процесс выдвижения и проверки научно обоснованных гипотез о психологических причинах определенных параметров деятельности или психического состояния обследуемого.

Виды диагностической компетентности

Целесообразно различать диагностическую компетентность психолога при решении диагностических задач поискового, оценочного и конструкторского типов. Компетентность психолога при решении задач поискового типа образуют следующие знания, умения и навыки:

- устанавливать и поддерживать психологический контакт между диагностом и обследуемым;
- «видеть» диагностическую задачу, адекватно и своевременно обнаруживать те явления, которые свидетельствуют о ее возникновении;
- анализировать запрос, собирать и обобщать дополнительную феноменологическую информацию (анамнестические данные, мимику, пантомимику, особенности голоса, речи);
- проводить диагностическую беседу (расспрос клиента) и наблюдение;
- выделять существенные признаки в потоке диагностической информации;
- строить резюме по феноменологии;
- выбирать теоретический конструкт для решения диагностической задачи;
- преодолевать неопределенность проблемной ситуации;
- выдвигать и обосновывать диагностические гипотезы;
- проверять гипотезы путем применения диагностических методик и сбора дополнительной феноменологической информации (определение состояния элементов объекта психодиагностики);
- проявлять чувствительность к противоречиям в ходе диагностического поиска;
- принимать решение при действии нескольких альтернативных гипотез;
- преодолевать неопределенность и многозначность причинно-следственных связей между выявленными характеристиками и возможными психологическими особенностями;
- формулировать диагностическое заключение;
- предлагать мероприятия по оказанию психологической помощи обследуемому на основе построенного заключения.

Диагностическую компетентность психолога при решении задач оценочного типа, связанных с применением методик, обеспечивают следующие требования, согласно которым психолог должен [4]:

- применять лишь теоретически хорошо обоснованные и практически проверенные методики;
- знать компендиумы наиболее популярных диагностических методик;
- знать классификации диагностических методик, уметь ориентироваться в них, осуществлять поиск нужных для решения определенной практической задачи методик;
- знать границы применения используемых методик;
- руководствоваться в подборе методик в батарею (программу обследования) не субъективными предпочтениями, а требованиями максимальной эффективности диагностики;
- знать требования к процедуре проведения методики;
- знать и соблюдать необходимые санитарно-гигиенические нормы при проведении обследования (наличие отдельного помещения с площадью не менее трех квадратных метров на человека, вентиляции, окон; приятный интерьер; отсутствие телефонов и других отвлекающих моментов; десятиминутные перерывы через каждый час работы и пр.);
- уметь устанавливать психологический контакт с обследуемым, сообщить о времени, необходимом для прохождения тестирования, выразить уверенность в способности испытуемого справиться с заданиями;
- строить отношения с обследуемым на партнерской основе, предупреждая его о том, как будет использоваться диагностическая информация и кто будет иметь к ней доступ;
- во время обследования следует проявлять приветливость, готовность прийти на помощь в случае необходимости;
- при запросе со стороны испытуемого о результатах тестирования предоставлять информацию в позитивном виде, делая ударение на потенциальных возможностях испытуемого и избегая негативных оценочных суждений;
- уметь обрабатывать данные, полученные с помощью используемой методики;
- уметь интерпретировать полученные данные;
- уметь оценивать качество имеющейся методики с точки зрения психометрических характеристик;
- уметь при возникновении сомнений в получаемых результатах проверять надежность методики различными способами;

- уметь оценивать различные виды валидности методики;
 - уметь строить статистические нормы;
 - уметь строить заключение по результатам использования методики;
 - обеспечивать необходимый уровень надежности диагностического заключения, применяя параллельные стандартизованные и нестандартизованные методики, а также метод независимых экспертных оценок;
 - отвечать за решения, принимаемые на основе тестирования;
 - следить за текущей методической литературой по психодиагностике;
 - вести картотеку и личную библиотечку методик, применяемых в заданной области;
 - обеспечивать конфиденциальность психо диагностической информации, полученной от испытуемого на основе личного доверия;
 - соблюдать профессиональную тайну как в отношении технологии тестирования, так и по поводу диагностической информации, полученной об испытуемом;
 - при использовании психометрически обоснованных методик, не требующих специальных знаний при интерпретации, специалистами из смежных с психологией областей (учителями, врачами, социологами, инженерами, экономистами и т. п.) психолог, работающий в данной практической отрасли, должен проконсультировать их о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач.
- Диагностическую компетентность психолога – разработчика диагностических методик – образуют такие знания, умения и навыки [2]:
- формулировать предварительные характеристики методики;
 - определять исходный ее теоретический концепт;
 - формировать репрезентативную выборку содержания;
 - описывать ключевую феноменологию;
 - операционализировать содержание методики;
 - выбирать и фиксировать формальные характеристики методики;
 - разрабатывать пункты шкалы теста;
 - компоновать рабочую версию теста;
 - эмпирически апробировать пункты теста;
 - проверять внутреннюю согласованность и дискриминативность шкал;
 - разрабатывать инструкции по проведению методики;
 - определять надежность и валидность методики;

- проводить массовые обследования в целях стандартизации методики;
- разрабатывать алгоритм обработки данных и схему их интерпретации;
- проводить юридическое оформление методики;
- готовить руководство для пользователей методикой.

Подготовка практических психологов

Из указанной выше характеристики диагностической компетентности психолога при решении задач поискового, оценочного и конструкторского типов, а также из понимания предмета психодиагностики в двух рассмотренных выше подходах вытекают различные задачи, связанные с подготовкой психолога. Психометрический подход предполагает подготовку специалистов, умеющих разрабатывать новые и применять на практике уже известные в психологической науке и практике методики. Наиболее сложной задачей в этом случае является подготовка психологов – разработчиков диагностических методик. Они преобразуют имеющиеся в научной психологии данные в специфический психологический инструментарий. Однако следует отметить, что такие специалисты, подготовленные в рамках психометрической диагностики, являются психологами-конструкторами узкого профиля, поскольку создаваемый ими инструментарий относится лишь к одному из средств диагностической деятельности психолога. Теоретические основы психометрического подхода не предполагают построения других специфических его средств – схем психологической детерминации, психодиагностических таблиц, диагностических алгоритмов.

Подготовка психологов-пользователей на основе психометрической диагностики позволяет психологу осваивать большое количество диагностических методик и применять их в различных сферах общественной практики.

Основным направлением подготовки психологов, вытекающим из психометрического подхода, является преподавание психологии как науки о разработке и применении диагностических методик. Учебные пособия, обеспечивающие подготовку такого специалиста, должны содержать информацию об этапах составления методик, о психометрических требованиях к ним, о видах, областях, принципах применения методик. Психологическую практику в этом случае образуют задания на разработку новых методик и на применение наиболее известных методик на различных испытуемых и в различных областях общественной практики.

Каузальная психодиагностика позволяет проводить подготовку специалистов, умеющих осуществлять поиск действующих психологических причин запроса среди возможных наиболее вероятных причин. Она готовит психологов, способных решать задачи поискового и оценочного типов. Каузальная психодиагностика учитывает условия, необходимые для формирования у психолога диагностического мышления. Такие специалисты являются подлинными практическими психологами, поскольку именно они осуществляют распознавание (в смысле поиск) действующих причин определенного состояния обследуемого и поскольку именно они формулируют мероприятия по оказанию ему психологической помощи.

Основным направлением обеспечения диагностической компетентности при подготовке психологов на основе каузальной психодиагностики является преподавание психодиагностики как науки о решении диагностических задач поискового и оценочного типов. Усвоение основных понятий, характеризующих поисковый диагностический процесс, позволяет психологу более эффективно осуществлять постановку психологического диагноза, ориентироваться в сложных случаях диагностической практики, служит основанием для ее организации, способствует развитию и формированию диагностического мышления психолога.

Научно-методическое обеспечение такой подготовки предполагает разработку комплекса научно-методических пособий особого типа, имеющих единую структуру. Каждое из них предназначается для решения типовой практической диагностической задачи, возникающей в определенной области практической деятельности. Разделы такого пособия отражают четырехкомпонентную структуру психодиагностики и содержат всю необходимую информацию для решения диагностической задачи: типичные запросы в данной диагностической области с указанием возможных психологических причин для каждого из них, схемы психологической детерминации, диагностические алгоритмы, пакеты диагностических методик, примеры взаимодействия диагноста с обследуемым.

Организация психодиагностической практики при каузальном подходе предполагает описание случаев из практики с поставленными диагнозами. Целью ее является не упражнение психолога в применении диагностических методик на разных испытуемых, а формирование у него диагностического мышления путем решения поисковых диагностических задач по выявлению действующей психологической причины феноменологических характеристик запроса.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что психометрическая диагностика, рассматривая в качестве научной основы практической диагностической деятельности психолога один компонент – технический, позволяет решать диагностические задачи оценочного типа. При этом под распознаванием она понимает определение наличия или отсутствия (или степень выраженности) отдельных психологических особенностей, т. е. отдельных элементов объекта психодиагностики. Психометрическая диагностика может также выступать в качестве теоретической основы решения задач конструкторского типа для одного из средств диагностической деятельности психолога – диагностических методик. Вместе с тем психометрическая диагностика не позволяет решать задачи поискового типа, не включает в предмет психодиагностики поиск психологических причин запроса, не допускает разработки на научной основе средств диагностической деятельности психолога для решения задач поискового типа – схем психологической детерминации, диагностических алгоритмов. Определяя предмет психодиагностики как науку о разработке и применении диагностических методик, психометрическая диагностика принципиально не может включать в него решение задач поискового типа в связи с тем, что она не затрагивает процессы анализа запроса, его уточнения посредством сбора дополнительной феноменологической информации, построения резюме по феноменологии, выдвижения гипотез. В связи с этим психометрическая диагностика не предполагает разработки иных средств диагностической деятельности психолога кроме диагностических методик. Другие средства повышения ее эффективности – схемы психологической детерминации, диагностические алгоритмы – лежат вне поля ее внимания.

Каузальная психодиагностика, включая в теоретические основы практической диагностической деятельности четыре компонента (гностический, семиотический, технический, деонтологический), позволяет решать задачи поискового типа. Задачи поискового типа предполагают, что предметом психодиагностики в широком смысле является психика конкретного обследуемого в целом как зона поиска, а более узко – ансамбль, система психических свойств (действующих причин), которые определяют феноменологические характеристики запроса и которые психологу нужно найти среди наиболее вероятных, а возможно, и среди маловероятных психических свойств.

Несмотря на сказанное выше о том, что психометрическая диагностика не позволяет решать задачи поискового типа, следует

отметить, что психолог, владеющий лишь диагностическими методиками в принципе обладает такой возможностью. Однако он не в состоянии решать диагностические задачи поискового типа оптимальным способом, поскольку все этапы диагностического процесса, кроме проверки гипотез (с помощью методик), осуществляются в этом случае не на научной, а на интуитивной основе.

Кроме задач поискового типа каузальная психодиагностика позволяет решать задачи оценочного и конструкторского типов. В последнем случае возможна разработка трех основных видов средств диагностики психолога – схем психологической детерминации, диагностических алгоритмов, диагностических методик.

Под распознаванием каузальная психодиагностика понимает поиск действующих психологических причин, определение состояния психики обследуемого в целом относительно имеющегося запроса, а также определение состояния отдельных ее психических качеств, т. е. установление их наличия или отсутствия или степени выраженности.

Обобщая изложенное, можно сделать следующий вывод. Все, что возможно на основе психометрической диагностики (решать задачи оценочного и конструкторского типов), возможно и при опоре на каузальную психодиагностику. Однако каузальная психодиагностика позволяет еще делать то, что не в состоянии обеспечить психометрическая, – решение задач поискового типа, разработку схем психологической детерминации, диагностических алгоритмов. Поэтому каузальная психодиагностика является не одним из подходов психодиагностики, а новым этапом ее развития, учитывающим достижения предыдущего этапа и расширяющим границы предмета психодиагностики за счет включения в него задач поискового типа.

Применительно к диагностической компетентности психолога это означает, что в полной мере ее возможно обеспечить лишь на базе каузальной психодиагностики.

Список литературы

1. Ануфриев, А. Ф. Основы практической психодиагностики [Текст]: в 2 кн. – М., 2009. – Кн.1. – 245 с., кн. 2 – 245 с.
2. Батулин, Н. А. Технология разработки тестов [Текст]: часть 1 / Н. А. Батулин, Н. Н. Мельникова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2009. – № 6. – С.4 – 14.
3. Костромина, С. Н. Психология диагностической деятельности в образовании [Текст] / С. Н. Костромина. – СПб.: Наука, 2007. – 489 с.

4. Основы психодиагностики [Текст] / А. Г. Шмелев. – М., Ростов-на-Дону, 1996. – 544 с.
5. Психологическая диагностика [Текст] / под ред. М. К. Акимовой и К. М. Гуревича. – СПб., 2003. – 652 с.

Т. Н. Березина

*доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры научных основ
экстремальной психологии Московского государственного
областного университета (МГОУ), г. Москва*

ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИИ В НАШЕЙ ЖИЗНИ И ИХ ИЗМЕРЕНИЕ

Как известно, с точки зрения филологии, наименований положительных эмоций в нашем языке значительно меньше, чем отрицательных. Слов, обозначающих приятные чувства, в русском языке меньше, чем слов для выражения негативных переживаний. Это относится и к научному языку.

В известной классификации эмоций П. Экмана, в основе которой лежат различия в мимике людей, испытывающих то или иное переживание, положительная эмоция всего одна – *joy*, иногда переводимая в отечественной литературе как радость, иногда как удовольствие. Отрицательных эмоций четыре (страх, гнев, печаль, отвращение), условно отрицательная эмоция (она же условно положительная) – одна – удивление, поскольку удивиться можно не только негативному, но и позитивному событию.

Во многих ссылках на работы П. Экмана выделенная им базовая положительная эмоция носит двойное название «радость – удовольствие (довольствие)». Г. Бреслав в одном месте определил ее как счастье, в других местах называет ее удовольствием, т. е. мы видим, что Экман и его переводчики не отделяют переживание радости от переживания удовольствия, рассматривая их как единую положительную эмоцию.

Проанализировав зарубежные классификации эмоций, представленные в работе А. Ортони и Т. Турнера [12], можно увидеть, что данные закономерности повторяются практически во всех теориях: в большинстве классификаций отрицательных эмоций больше, чем положительных, часто положительная эмоция всего одна и обычно радость и удовольствие рассматриваются как единая эмоция. Однако физиологи не склонны недооценивать роль позитивных эмоций в организации жизни живого существа и влиянии их на физиологию организма. В информационно-потребностной теории П. В. Симонов связал знак возникающих эмоций с вероятностью удовлетворения какой-либо человеческой потребности. При этом основных эмоций три: положительная, отрицательная и нейтральная. Положительная эмоция возникает, когда вероятность удовлетворить актуальную потребность велика, и возникает она преимущественно по отношению к возможному объекту удовлетворения этой потребности, отрицательная – когда вероятность удовлетворения потребности мала, и нейтральная – когда особой потребности в этом объекте нет. Несмотря на то, что положительная эмоция изначально рассматривается как единая, в зависимости от отношения к объекту она может проявляться в четырех формах. При контактном взаимодействии с объектом человек испытывает ее в форме удовольствия, наслаждения. При дистантном взаимодействии с объектом она может проявляться в формах радости, счастья, восторга (при обладании объектом), бесстрашия, смелости и уверенности (при защите объекта) и воодушевления, торжества и бодрости (при борьбе за объект). Так или иначе, радость и удовольствие здесь рассматриваются как две разные формы положительной эмоции, хотя они могут легко переходить друг в друга по мере приближения/отдаления объекта.

Измерять эмоции объективно достаточно сложно, поскольку эмоции – один из самых субъективных из всех психических процессов. Традиционно эмоции определяют как психический процесс, отражающий в форме непосредственных переживаний ощущения приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, динамику и результаты его практической деятельности и т. п. В широком смысле слова к классу эмоций наряду с собственно эмоциями относят настроения, чувства, аффекты, страсти и стрессы.

Любое эмоциональное явление включает в себя несколько компонентов, часть которых являются объективными, а часть – субъективными. Чаще всего выделяется пять компонентов:

- 1) эмоционально-оценочный компонент – эмоциональное переживание;

2) экспрессивный компонент – выразительные движения: мимика, жесты, пантомимика, голосовые реакции и др.;

3) когнитивный (или рефлексивный) компонент – когнитивная оценка – анализ и понимание воспринимаемой, припоминаемой или воображаемой ситуации;

4) физиологический, как центральный, так и периферический, компонент включает разнообразные вегетативные и биохимические, в т.ч. эндокринные, изменения; активационный эффект ретикулярной формации, четко проявляющийся в ЭЭГ-сдвигах и т. д.;

5) поведенческий компонент, связанный с деятельностью [8].

Однако следует учесть, что компоненты эмоционального явления не существуют сами по себе. Они – части общего. Изменяется общее – меняются компоненты, изменение одного компонента влечет за собой преобразование общего. Вообще связь физиологии с психологией в аспекте эмоций утверждается начиная с самых первых теорий. Согласно известной концепции Джеймса – Ланге, физиологические изменения первичны, психологические – лишь надстройка (мы печалимся, потому что плачем, и радуемся, потому что смеемся). Однако многие авторы не согласны с этим, утверждая приоритет психического в генерации эмоций [9]: эмоции возникают в ответ на внутренние стимулы (от потребностей и вероятности их удовлетворения), а физиологический компонент оказывается лишь следствием возникшей эмоции.

Согласно «би- или мультимодальным моделям эмоций» [11], предполагается, что обработка эмоциональной информации от стимула осуществляется на двух и более уровнях. Нижний уровень связан с формированием эмоционального отклика без участия сознания, и этот отклик чаще всего является непосредственной реакцией на стимул как таковой, этот уровень обеспечивает физиологическую реакцию. На более высоких уровнях проявляется оценочная функция эмоций, человек оценивает всю ситуацию в контексте, у него актуализируется информация из прошлого опыта, возникают высшие эмоции – чувства и т. д., эмоции этого уровня могут минимально выражаться на физиологическом уровне.

Ранее мы ввели категорию «подлинные эмоции» [1]. Изначально понятие было введено для объяснения некоторых феноменов, наблюдавшихся у людей в стрессовой ситуации. Имеется в виду ситуация, когда один человек «чувствует», что с его близким случилась беда [6]. Мы предложили эмоционально-обонятельный механизм такого рода явлений: в состоянии стресса человек испытывает сильные эмоции, эмоции меняют функциональное состояние человека,

изменение состояния приводит к выделению соответствующих запахов (мы назвали их запахами эмоций), которые другой человек, находящийся на относительно близком расстоянии, может уловить. В данном аспекте подлинными эмоциями именовались только те эмоциональные переживания, которые меняли физиологические реакции организма и приводили к изменению отходящего от человека запаха. Соответственно, эмоции со слабо выраженным физиологическим компонентом, не меняющие аромат тела, мы не считали подлинными, сколь сильными бы они субъективно ни были. Возможно, определение «подлинные» несколько претенциозно, однако сохраним его как рабочий термин. Подлинные эмоции – это такие, которые изменяют физиологическое состояние организма (при этом не принципиально, насколько сильными они субъективно осознаются).

В последующих работах мы конкретизировали связь переживаемых эмоций с выделяемыми запахами теоретически [2] и эмпирически [3]. В частности, мы связали переживание положительных эмоций удовольствия с базовыми эфирными запахами. Как известно из медицины, собственно эфирный запах (источник – диэтиловый эфир) является лекарственным средством, вдыхание его снижает боль и может вызывать эйфорию – базовая эмоция удовольствия. Было показано, что ароматизация воздуха, в том числе и добавление в воздух летучих стероидных соединений (steroid androstadienone – компонент мужского пота – вещество, могущее иметь элементы с эфирной структурой) ведет к снижению восприятия боли у отдельных категорий испытуемых [13].

В наших работах был получен феномен изменения ароматов, отходящих от человека под влиянием воображения. В частности, было показано, что человек, воображающий спиртное и пытающийся вызвать у себя состояние опьянения, может достичь успеха вплоть до того, что алкотестеры зафиксируют у него появление паров спиртного в выдохе [5]; при этом данное состояние не является классическим вариантом опьянения, поскольку по другим характеристикам (отсутствие глазного нистагма и т.п.) оно не соответствует характеристикам интоксикации алкоголем [4]. Ранее мы интерпретировали этот факт как изменение функционального состояния под влиянием воображения; мы предполагали, что визуализация образов алкоголя ведет к синтезу в организме спиртосодержащих веществ, возможно даже не спиртов, а альдегидов или алкогольных эфиров (которые, по нашей модели, являются запахами эмоции удовольствия). Мы обратили внимание также на то, что эффект наиболее выражен у тех

испытуемых, которые знакомы с действием спиртного и у которых спиртное вызывало эйфорию, у принципиальных трезвенников получить эффект было много сложнее. Из всего этого появилась гипотеза для настоящего исследования.

Мы предположили, что переживание подлинной эмоции удовольствия (независимо от ее причины) может приводить к изменению функционального состояния организма, появлению в крови веществ, близких по действию этиловому спирту, следствием этого может быть появление паров этих веществ (предположительно, эфирной природы), которые можно зарегистрировать алкотестером.

Оборудование: алкотестер Dräger Alcotest 6810 (имеет сертификат соответствия Минздрава РФ, регистрационное удостоверение федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития и все другие необходимые документы; один из основных приборов, используемых службой ГИБДД для выявления степени опьянения водителей). Алкотестер хранит в памяти результаты последней 1000 тестов.

В исследовании принимало участие 40 человек: 20 человек – в экспериментальной группе и 20 человек – в контрольной группе.

Экспериментальная группа. Испытуемому давался прибор «на дом». Он должен был в течение нескольких дней провести 100 измерений своего функционального состояния в естественных ситуациях своей жизни, можно было проводить все 100 измерений сразу, можно было делать перерывы. При наличии положительных реакций описывалась ситуация, в которой это произошло.

Контрольная группа. Испытуемый сидел на лекции по психологии, записывал лекции и параллельно дул в прибор 100 раз, результат каждого замера фиксировался. Контроль был проведен для того, чтобы определить, меняется ли содержание алкоподобных веществ в выдохе в условиях относительно стабильного функционального состояния, в котором человек занят какой-то рутинной деятельностью и особые положительные эмоции отсутствуют.

Перед началом каждого эксперимента проводился нулевой замер – измерение текущего состояния испытуемого, в эксперименте принимали участие только изначально трезвые испытуемые, в процессе проведения экспериментов прием алкоголя исключался.

Результаты экспериментальной группы.

Наличие алкоподобных веществ хотя бы один раз было зафиксировано у 5 из 20 испытуемых (25%).

Всего положительных замеров было 10 из 2000, т. е. алкоголь регистрировался в 0,5 % случаях.

Опишем все положительные случаи.

Результаты исследования показали, что появление алкоподобных веществ в выдохе только у одного испытуемого в двух случаях связано со спиртным (пьяный отец), мы бы предположили здесь механизм заражения. Все остальные случаи вызваны положительными эмоциями без всякой их связи с алкоголем (реальным или воображаемым). У двух девушек алкоголь появился в выдохе при общении с молодым человеком, который им нравился (можно сказать, «опьянели от любви»). У одного испытуемого очень сильная реакция была в ответ на пищевое удовольствие, и еще у одного удовольствие оказалось связанным с попытками преодолеть боль. Отметим, что, как правило, появление алкоголя в выдохе было очень кратковременным и уже через несколько минут не регистрировалось. Однако в одном случае (опыт 4) у испытуемой – принципиальной трезвенницы – алкоголь появился в ответ на попытки справиться с физической болью и держался несколько часов; испытуемая была вынуждена прекратить эксперимент и продолжила его только на следующий день.

Результаты контрольной группы.

Во всех замерах (по 100 замеров у 20 человек) были нулевые результаты (0 % алкоголя). Так что просто так, без воображения алкоголя и без переживания каких-то приятных моментов жизни, алкоголь в выдохе сам собой не появляется. И еще скажем в защиту алкотестеров, поскольку именно приборы этого класса применяют сотрудники ГИБДД и их данные используются в суде при обвинении человека. В абсолютном большинстве случаев появление алкоголя в выдохе по психологическим причинам (воображение, положительные эмоции) является нестойким и при нескольких повторениях исчезает. Однако по крайней мере у одного испытуемого алкоголь в выдохе в ответ на его внутренние переживания регистрировался в течение нескольких часов, так что, возможно, хотя бы малая часть водителей, утверждающих, что они «не пили за рулем», говорят правду.

Таким образом, переживание человеком положительных эмоций, связанных с жизненными ситуациями получения удовольствия от еды, от общения с приятными людьми, от любви, от практики методов самосовершенствования, от переживания ситуации богатства или карьеры, может приводить к таким изменениям его функционального состояния, которые можно зарегистрировать объективными методами. Мы назвали такие эмоции, которые меняют физиологию организма, подлинными. Переживание человеком подлинной эмоции удовольствия в жизни приводит к появлению у

него «запах радости», который имеет предположительно эфирную природу и который может быть измерен соответствующими химическими приборами. Подобное явление нами зарегистрировано в 0,7% случаях. Для изменения подлинных положительных эмоций можно ввести специальную единицу измерения, 1 балл которой предлагается приравнять к 0,1% алкоголя в крови.

Список литературы

1. Березина, Т. Н. Актуализация резервных возможностей человека и подлинные эмоции [Текст] / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2009. – №7. – С. 39 – 48.
2. Березина, Т. Н. Базовые эмоции и запахи: ассоциативный эксперимент [Текст] / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2009. – № 1(4). – С.48 – 55.
3. Березина, Т. Н. Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций под влиянием базовых запахов [Текст] / Т. Н. Березина // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 3. – С. 59 – 69.
4. Березина, Т. Н. Запах и образ спиртного как факторы, влияющие на функциональное состояние человека [Текст] / Т. Н. Березина // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 80 – 90.
5. Березина, Т. Н. Реакции человека на представление образов спиртного [Текст] / Т. Н. Березина // Психология. – 2008. Том 5. – № 4. – С. 102 – 111.
6. Березина, Т. Н. Стресс и резервные способности [Текст] / Т. Н. Березина // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 148 – 160.
7. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 544 с.
8. Практикум по психологии состояний [Текст]: учебное пособие // под ред. проф. А. О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
9. Симонов, П. В. Лекции о работе головного мозга [Текст] / П. В. Симонов. – М.: ИПРАН, 1998. – 98 с.
10. Ekman, P. What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? [Текст] / P. Ekman, W. V. Friesen, P. Ellsworth // Emotion in the human face. – New York: Cambridge University Press, 1981. – P. 39 – 55.
11. LeDoux, J. The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life [Текст] / J. LeDoux. – New York: Simon and Schuster, 1996.
12. Ortony, A. What's basic about basic emotions? [Текст] / A. Ortony, T. J. Turner // Psychological Review. – 1990. – №97. – P. 315 – 331.

13. Villemure, C. The effects of the steroid androstadienone and pleasant odorants on the mood and pain perception of men and women [Текст] / C. Villemure, MC. Bushnell // European Journal of Pain. – 2007. – №11. – P. 181 – 91.

Е. В. Ватина

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу школьников. Биологическое неблагополучие ребенка препятствует организации его взаимодействия с окружающим миром. Характер отклонений в психическом развитии детей различен в зависимости от того, какая функциональная система недостаточно сформирована: слуховая, зрительная, опорно-двигательная, речевая и т. д.

Переход от дошкольного детства к обучению в школе является переломным этапом в жизни любого ребенка, так как резко меняется образ жизни и тип деятельности. У детей с задержкой психического развития на общие трудности перехода наслаиваются проблемы, вызванные особыми образовательными потребностями. Дети с задержкой психического развития составляют примерно половину неуспевающих школьников.

В настоящее время категория детей с ЗПР глубоко и всесторонне изучена как с клинической, так и с психолого-педагогической стороны. В зависимости от происхождения при задержке психического развития имеют место разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности.

Без оказания своевременной медицинской и психолого-педагогической помощи отклонения в развитии могут затронуть все сфе-

ры психического развития ребенка, препятствуя его психологической адаптации.

В связи с этим возникает объективная необходимость предупреждения социальной дезадаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и создания для них специальных условий обучения и воспитания. Находясь в условиях специального образовательного учреждения, ребенок с ограниченными возможностями здоровья находится в безопасной среде сверстников, имеющих те же условия развития, что и он сам. Основную роль в выборе программы обучения выполняют психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), которые призваны решать многоплановые задачи:

- разрабатывать и осуществлять медико-психолого-педагогическую помощь населению с целью предупреждения отклонений в физическом и психическом развитии детей;

- своевременно выявлять и комплексно обследовать детей раннего, дошкольного и школьного возраста, выявляя нарушения физического, интеллектуального и эмоционального развития с целью оказания этим детям лечебно-педагогической помощи;

- разрабатывать индивидуальные рекомендации;

- оказывать консультативную помощь родителям, методическую помощь педагогам.

Особенности консультативного процесса заключаются в соблюдении интересов консультируемого ребенка, доведении до сведения членов семьи необходимости адекватных условий для его обучения, воспитания и развития как в школе, так и дома. В беседе с родителями необходимо довести до их понимания психологическую структуру отклонений в развитии ребенка; доступным для них языком рассказать о его особенностях, указать на положительные качества, объяснить, какие специальные занятия необходимы их ребенку, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как с ним заниматься в домашних условиях, на что следует обратить пристальное внимание. Кроме того, консультационный процесс необходимо проводить исходя из учета условий жизни каждой семьи, ее структуры, культурного уровня, для того чтобы рекомендации и советы не оказались для семьи трудновыполнимыми или непонятными.

Таким образом, при организации образовательного пространства для детей с задержкой психического развития необходимы следующие условия:

- диагностическое изучение ребенка на момент его поступления в учебное учреждение с целью уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;

- обратная связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;

- взаимодействие с врачами-специалистами с целью организации щадящего охранительно-педагогического режима, контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи;

- создание адекватных условий обучения и воспитания.

Результатами психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ЗПР будут укрепление физического и нервно-психического здоровья; коррекция или компенсация недостатков, имеющих в развитии; активизация личностного потенциала ребенка.

Основным фактором, способствующим полноценному развитию психики ребенка, его психологической реабилитации и адаптации, является организованное в сензитивный период коррекционное воздействие. Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии приводят к выпадению ребенка с ограниченными возможностями здоровья из процесса образования.

Поэтому возникает необходимость организации и проведения специальной работы по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду. Индивидуально дозированное, поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов будет способствовать созданию условий для дальнейшей социализации и адаптации детей, так как у них имеются определенные внутренние резервы, которые самостоятельно не могут быть раскрыты из-за недоразвития речи, снижения познавательной активности.

Таким образом, организация образовательного процесса должна быть направлена на создание оптимальных условий обучения, использование специальных методов, приемов, средств для достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Организация педагогического процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья должна осуществляться с учетом принципов, присущих специальной педагогике, одним из которых является принцип коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей направленности. Поскольку коррекция определяется как частичное или полное исправление недостатков развития с помощью специальной системы педагогических мероприятий, то выбор направлений, приемов, методов, средств, форм и содержания

ния должен быть подчинен основной цели – формированию у детей необходимых умений и навыков.

У детей с ЗПР относительно сохранны способности обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации. Но, несмотря на это, в младшем школьном возрасте возникает целый ряд трудностей, которые многие ученики с задержкой психического развития испытывают уже с первых дней обучения в школе. Это связано с недостатками аналитико-синтетической деятельности.

Аналитико-синтетическая деятельность младшего школьника с задержкой психического развития, составляющая основу мышления, недостаточно развита и довольно элементарна. Анализ у таких детей поверхностный, неглубокий, преимущественно основанный на чувственном опыте; преобладают примитивные формы анализа, то есть недостаточно логически обоснованные; действенный анализ преобладает над умственным, что тормозит, в частности, развитие планирующих действий. Дети увлекаются мелкими деталями, не могут выделить главное, выделяют незначительные признаки, затрудняются установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

При несформированности у детей операций анализа и синтеза в младшем школьном возрасте наблюдаются проблемы в овладении процессом письма. В норме задача выделения звука в слове становится посильной для ребенка в старшем дошкольном возрасте. Неумение выделять звуки в слове связано либо с тем, что такой задачи никто перед ребенком не ставил, либо с несформированностью мыслительных операций, что наблюдается у детей с ЗПР.

Систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий существенно повышает уровень образовательных возможностей детей. Занятия создают условия для развития у детей познавательных интересов, формируют способность к выполнению самостоятельной целенаправленной деятельности.

Таким образом, целью занятий являются ликвидация имеющихся или предупреждение возможных пробелов в знаниях учащихся, коррекция недостатков психического развития, адаптация школьников к учебной деятельности. Будучи направленными на преодоление некоторых специфических трудностей и недостатков, характерных для отдельных обучающихся, индивидуально-групповые коррекционные занятия оказываются за пределами максимальной нагрузки учеников.

Реализация принципа индивидуально-дифференцированного подхода предполагает включение ребенка в деятельность в соот-

ветствии с его индивидуальными, возрастными, психологическими особенностями, а также особыми образовательными потребностями. В связи с этим немаловажное значение приобретает проведение промежуточной и итоговой педагогической диагностики, в процессе которой могут быть выявлены уровень сформированности у ребенка знаний, умений, навыков, а также трудности, с которыми он сталкивается в процессе обучения.

Список литературы

1. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н. Ю. Борякова. – Режим доступа: <http://www.education.ssti.ru/ds6/stati1.html>.
2. Буковцова, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития [Текст] / Н. И. Буковцова // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 2 (9). – С. 47 – 51.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2003. – 286 с.

С. В. Дель

*кандидат психологических наук,
проректор по НИР ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ЗАИКАНИИ

Человеческое общество немислимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Согласно взглядам отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, А. А. Бодалева, О. Е. Грибова, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, М. И.

Лисина, Л. А. Петровская, Т. Н. Ушакова, Р. М. Фрумкина и др.), общение является одним из основных условий развития ребенка, важнейшим компонентом формирования его личности, наконец, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить, люди вынуждены взаимодействовать, поэтому с этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни. Деятельность общения формируется у ребенка раньше других и может осуществляться как посредством невербальных, так и посредством вербальных средств общения. Развитие коммуникативной компетентности идет по пути накопления новых коммуникативных единиц и правил их употребления.

Огромное значение невербальных сигналов в общении подтверждается экспериментальными исследованиями, которые гласят, что слова (которым мы придаем такое большое значение) раскрывают лишь 7% смысла, 38% значения несут интонации и модуляции голоса и 55% сообщений воспринимается через выражение лица, позы и жесты. Невербальные средства коммуникации, несомненно, играют большую вспомогательную роль (а иногда самостоятельную) в коммуникативном процессе. Все системы невербальной коммуникации увеличивают семантически значимую информацию, несут смысловую нагрузку, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» путями, приемами. Вербальные средства коммуникации совершенствуются благодаря усвоению системы языковых и речевых средств, выявляющихся в речевой деятельности. Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой. Известно, что овладение речью складывается из двух параллельно протекающих процессов: усвоения ребенком языковых средств (произношение звуков, словарный запас, грамматический строй речи) и овладения умением пользоваться ими в условиях общения. Как отмечает А. А. Леонтьев, подлинное овладение языком есть способность употреблять тот или иной его элемент (с необходимыми изменениями или без них) в речи в соответствии с выражаемым содержанием [4,5]. Таким образом, речевая деятельность людей реализует их общение друг с другом. Опыт общения занимает особое место в структуре коммуникативной компетентности личности. С одной стороны, он социален и включает интериоризированные

нормы и ценности культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности. Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на ситуацию общения и их своеобразие.

Таким образом, коммуникативная компетентность предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе – в собственном психологическом потенциале, в потенциале партнера, в ситуации, в задаче – и является необходимым условием успешной реализации личности в социуме. Принимая во внимание тот факт, что в специальной литературе понятие «коммуникативная компетентность» трактуется неоднозначно, нам представляется самодостаточным раскрытие сущности данного понятия профессором Л. А. Петровской. *Коммуникативная компетентность* – это знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения.

А теперь рассмотрим предпосылки формирования коммуникативной компетентности у заикающихся. Работы по изучению онтогенеза детской речи показывают огромную роль невербальных компонентов в появлении и совершенствовании речевой деятельности ребенка (П. К. Анохин, Л. И. Белякова, Л. С. Выготский, В. А. Гиляровский, Н. И. Жинкин, К. А. Зайцева, В. В. Ковалев, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия и др.). А. Н. Леонтьев, рассматривая различные проблемы теории речевой деятельности, отмечал, что в экспрессивной функции эквивалентом языка являются различные паралингвистические построения, то есть выразительные движения – мимика, жестикуляция. Он подчеркивал, что обычно эти паралингвистические стороны речевого поведения усваиваются главным образом в процессе речевой практики [5]. Говоря о заикающихся, можно отметить, что в силу речевых затруднений они значительно сужают свою речевую практику, поэтому естественно, что уровень развития их паралингвистических возможностей невысок. Это находит подтверждение и в ряде исследований (Л. З. Арутюнян, В. А. Ковшиков, Т. С. Когновицкая, Е. В. Лаврова и др.). Недоразвитие невербальных средств общения проявлялось в недостаточной силе голоса и его осиплости, в ускоренном темпе речи, в дискоординации дыхания и фонации, в инфантильности мимики и невыразительности поз.

Несовершенства онтогенетически ранних предпосылок экспрессивной речи служат факторами риска нарушений звукопроизношения, темпа, ритма и плавности речи (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, В. В. Ковалев, В. А. Ковшиков, М. М. Кольцова, Р. Е. Левина, М. И. Лисина, Т. Н. Ушакова и др.). У большинства заикающихся детей отмечаются сопутствующие основному дефекту нарушения звукопроизношения (Н. А. Власова, В. И. Селиверстов и др.). В экспрессивной речи заикающихся детей отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения.

Аналитический обзор литературы свидетельствует о том, что большинство исследователей сходятся во мнении, что при заикании вследствие сложного симптомокомплекса речевых и нервно-психических нарушений, характер которых постоянно изменяется в зависимости от выполняемой деятельности, от ситуации, в которой она протекает, от отношения заикающегося к себе, к коммуникантам и т. д., страдает коммуникативная функция речи. «В результате проведенного исследования, – пишет Р. Е. Левина, – мы пришли к выводу, что заикание, возникая при переходе ребенка к развернутой самостоятельной речи, отражает затруднения в формировании коммуникативной ее функции при полной сохранности функции мышления». И далее: «В соответствии с данным пониманием следует привлечь внимание к тому факту, что заикание обычно усиливается в ситуации общения и ослабевает, например, в условиях эгоцентрической речи, обращенной к себе, а не к другим» [3, с. 84 – 85]. Эту точку зрения высказывают целый ряд авторов, как наших, отечественных, так и зарубежных (Р. М. Боскис, Е. Пишон, С. Борель-Мезонни, Е. Фрешельс, И. Стрэкинару, С. А. Миронова, Н. А. Чевелева, А. В. Ястребова и др.). Известные французские авторы Е. Пишон и С. Борель-Мезонни отмечают, что заикающиеся дети в основном страдают лингвистической неточностью, им трудно сформулировать самим себе свои мысли в языковой форме, они испытывают большие трудности, если их рассказы не поддерживаются реальными предметами. По мнению этих авторов, заикание является нарушением функции лингвистической реализации и абсолютно не зависит, от каких бы то ни было парезов мышц, артикуляции или их иннервации.

Е. Ю. Рау считает, что первым звеном расстройства коммуникативной функции речи у заикающихся является отрицательная психологическая готовность как эмоциональный компонент предвосхищения результатов общения до его фактического свершения. Это ведет к появлению другого звена – отношения заикающихся к речевым ситуациям, не удавшимся в плане прошлого коммуника-

тивного опыта, как к стрессовым, проблемным, после чего включается третье звено – собственно нарушения коммуникации. Дети изначально не владеют навыками проблемных ситуаций, а вырабатывают способы реагирования на них, используя, например, родителей как модель для подражания, а также под их прямым воспитывающим влиянием. Однако способы реагирования родителей не содержат в своей модели устойчивого и адекватного отношения к таким ситуациям. Это порождает способы самозащиты, направленные не на преодоление, а на избежание стрессовых ситуаций (по пассивно-оборонительному, агрессивному, самоуничтожительному типу). В результате появляется готовность к речевой неудаче, которая неминуемо наступает.

По мнению ряда авторов (И. Б. Абелева, В. В. Калягин, Ю. Б. Некрасова, Е. Ю. Рау, В. М. Шкловский), судорожные запинки появляются только в момент актуального для заикающегося речевого общения. Авторы делают вывод, что интенсивность коммуникативных затруднений тесно связана с рядом ситуативных факторов: коммуникативных ситуаций и коммуникативных условий.

Зависимость проявлений заикания от **коммуникативных ситуаций** исследовали Л. А. Зайцева (1991), М. Зеeman (1962), Ю. Б. Некрасова (1994), В. И. Селиверстов (1991), Н. П. Тяпугин (1966). Авторы отмечают феноменальную зависимость пароксизмов заикания от различных ситуаций общения, отражающуюся в колебательном состоянии их речи. Л.З. Арутюнян (Андропова) (1993), М. И. Геркина (1971), Е. Ю. Рау (1992) сформулировали общее правило, по которому заикание проявляется или усиливается только в момент актуального речевого общения, связанного с набором речевых ситуаций, проблемных для детей с заиканием, в присутствии активного слушателя или слушателей – собеседников.

Зависимость проявлений заикания от **коммуникативных условий** исследовали М. А. Виноградова (1994), М. И. Геркина (1971), Е. Ю. Рау (1995), В. И. Селиверстов (1994). Авторы отмечают, что наиболее проблемными условиями речевой коммуникации является общение в незнакомой обстановке с незнакомыми собеседниками либо выступление перед большой аудиторией. К наименее сложным относится общение в привычной обстановке с хорошо знакомыми людьми. И. Ю. Абелева считает, что заикание возникает в момент готовности к речи при наличии у говорящего коммуникативного намерения, программы речи и принципиального умения говорить нормально. В трехчленную модель порождения речи автор предлагает включить фазу готовности к речи, на которой у заикающегося «ломается» весь произносительный механизм, все

его системы: генераторная, резонаторная и энергетическая. Возникают судороги, явно проявляющиеся затем на четвертой, завершающей, фазе [1, 2].

Результаты психолингвистических исследований свидетельствуют о том, что с возрастом, при отсутствии коррекционных мероприятий, не только формируются специфические психологические особенности личности заикающегося, но и продолжается дезорганизация речи, причем не только на психомоторном уровне, но и на высших психических уровнях внутриречевого программирования, начиная с мотива и включая семантический и лексико-грамматический этапы порождения речевого высказывания (И. Ю. Абелева, Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, Н. Н. Станишевская, Э. Р. Саитбаева).

Н. Н. Станишевская, анализируя деятельность общения, выявила, что у заикающихся страдает не только вербальная, но и невербальная коммуникация. Нарушена синхронность, согласованность двойной связи: коммуникативной (вербальной) и метакоммуникативной (двигательной), эмоциональной, интонационной, жестовой, предшествующей в онтогенезе вербальной. У заикающихся нарушается не только способность самовыражения, передачи коммуникативной и метакоммуникативной информации, но и способность восприятия этих видов информации от других лиц. Изменяется как монологическое, так и диалогическое общение, а речь из фактора, способствующего общению, становится барьером, препятствующим процессу общения. А это, в свою очередь, как полагает автор, ведет к отчуждению, ослаблению взаимопонимания, познания человека человеком.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что у заикающихся наблюдается недостаточное развитие вербальных и невербальных средств общения, ограниченность знаний о способах ориентации в различных проблемных ситуациях. Все вышеперечисленные трудности значительно снижают эффективность общения заикающихся, а порой разрушают весь процесс коммуникации.

Список литературы

1. Абелева, И. Ю. Экспериментальные наблюдения за поведением глотки заикающихся в процессе порождения речи [Текст] / И. Ю. Абелева // Дефектология. – 1976. – №5.
2. Абелева, И. Ю. Психологический аспект заикания [Текст]: автореферат диссертации... канд. пед. наук. – М., 1976.

3. Левина, Р. Е. О генезе заикания у детей в связи с развитием коммуникативной функции речи [Текст]: учебник / Р. Е. Левина. – М.: Аркти, 2005. – С. 77 – 105.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]: учебник / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 368 с.
5. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]: учебник / А. А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 536 с.

И. В. Долгополова

кандидат психологических наук, доцент
кафедры экономики Пермского национального
исследовательского политехнического университета,
научный руководитель кафедры гуманитарных дисциплин
МБОУ «Гимназия № 9», г. Березники

ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Публикационная активность педагогов стала рассматриваться в последние пару лет как индикатор их качества работы. Эта идея пришла в школы вслед за высшими учебными заведениями, где научно-исследовательская работа и публикации уже давно являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя. В связи с этими тенденциями вопросы публикационной активности все чаще становятся в центр внимания и чиновников от образования, и самих учителей, вынужденных в условиях новой реальности заниматься научной деятельностью, зачастую чуждой для них.

С изменением социально-образовательных условий методическая работа трансформировалась в научно-методическую. Сегодня научно-методическая работа – самостоятельное направление деятельности образовательного учреждения. Это доказывает включение

ние новой должности в штат учебного заведения – заместителя директора по научно-методической работе; об этом также свидетельствуют нормативные документы по аттестации, где в требованиях к квалификации преподавателя высшей квалификационной категории указываются владение исследовательскими, опытно-экспериментальными методами обучения и воспитания и применение их в практической деятельности. При аттестации учителей на высшую и первую категории учитываются публикации двух уровней: федерального и регионального.

На страницах методических журналов, на педагогических и методических советах учреждений обсуждение актуальности публикационной активности строится вокруг следующих вопросов: должен ли учитель заниматься научно-исследовательской работой (далее – НИР) и активно публиковать ее результаты, должна ли публикационная активность материально поощряться руководством, нужно ли применять санкции к учителям, не демонстрирующим публикационную активность. Список этих проблемных вопросов можно продолжать, но все они сводятся к проявившемуся противоречию между требованиями образовательной системы к публикациям учителей и неготовностью последних реализовывать данный вид деятельности.

Решение данной проблемы, на наш взгляд, сводится к профессиональной и психологической подготовке учителей к этому новому для них виду деятельности – НИР с последующей публикацией результатов.

В общепринятом смысле НИР связана с научным поиском, проведением экспериментов, исследований в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверкой научных гипотез, установлением закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, научных обобщений, научного обоснования объектов. Само понятие «исследование» в рамках педагогики отражает процесс получения новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания: о теории и истории педагогики, о методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах и организационных формах. Однако не нужно забывать, что основной задачей педагога средней общеобразовательной школы является реализация основных и дополнительных учебных дисциплин, обозначенных в Федеральных образовательных стандартах.

Известно, что результативность деятельности человека зависит лишь на 20 % от его интеллекта, а на 80 % – от мотивов. Следовательно, и написание статей педагогом также в наибольшей степени связано с его мотивацией.

Недостаточная мотивация опосредована отсутствием у учителей полного представления о трех моментах:

- о разнообразии видов статей;
- о многообразии источников публикации;
- о методике (алгоритме) подготовки статьи.

Так, все виды статей можно условно разделить на три группы:

1) научно-теоретические статьи посвящены теоретическому поиску и объяснению закономерностей изучаемых явлений. Это база для проведения любого исследования. Нередко путем только теоретических рассуждений открывались фундаментальные законы, которые затем подтверждались опытами и экспериментами;

2) научно-практические статьи посвящены научным экспериментам и реальному опыту. В них описываются методы проведения экспериментов либо средства наблюдения и фиксации наблюдаемых явлений. Обязательной частью является изложение результатов и их объяснение, полученное в процессе воздействия на объект исследования;

3) научно-методические статьи посвящены обзору процессов, методов, инструментов, позволяющих добиваться научных или прикладных задач. Нередко формированию новой методике предшествует полноценная научная работа, результаты которой позволяют создать более точную методику на основании вновь выявленных закономерностей. Подобные статьи впоследствии кладутся в основу справочных сборников.

Выбор источника публикации – немаловажный момент, который повышает ценность публикации. Если статья опубликована в серьезном издании, она становится доступной общественности и повышает индекс цитирования самого педагога.

Научному журналу можно доверять, если:

1) журнал имеет грамотно оформленные выходные данные. Должны быть четко указаны издатель, тираж, название типографии. Очень важно, чтобы журнал имел код ISSN – без него журнал практически не имеет ценности;

2) четко обозначены контактные сведения о журнале: почтовый адрес, телефон и e-mail;

3) указан состав редакционной коллегии, в которую входят известные ученые, имеющие высокий статус;

4) у журнала есть хороший веб-сайт, тогда статья будет доступна читателям не только в печатной версии, но и в электронном виде;

5) журнал участвует в формировании РИНЦ – Российского индекса научного цитирования. Для этого библиографические описания

статей журнала должны быть представлены в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru;

б) журнал выходит достаточно часто. Лучший вариант – ежемесячные издания, которые смогут опубликовать научную статью в кратчайшие сроки.

Материалы НИР также можно публиковать в электронном формате на различных сайтах. Анализ посещаемости и популярности некоторых из них обнаружил «четверку» лидеров, где целесообразно проявлять публикационную активность:

1) «Фестиваль открытых уроков» – festival.1september.ru – крупнейший педагогический сайт, на котором можно разместить свою работу;

2) «Все для учителя» – <http://www.uroki.net/> – один из старейших ресурсов для учителей. На сайте размещаются классные часы, сценарии, разработки открытых уроков. Все материалы в открытом доступе;

3) «Прошколу» – социальная сеть (<http://www.proshkolu.ru/>). Крупный портал, который более ориентирован не на разработки, сценарии и т.д., а на общение учителей. Материалов в открытом доступе мало;

4) «Сеть творческих учителей» – it-n.ru – крупный образовательный портал, ориентированный на сообщества и общение учителей школ. Проект создан при поддержке корпорации «Майкрософт».

Методика подготовки статьи требует определения ее структуры. Часто у журналов требования различаются, но в общем плане типовая структура статьи включает не только сам текст с основным содержанием, но и другие обязательные элементы, среди которых:

- заголовок статьи;
- сведения об авторах;
- аннотация;
- ключевые слова;
- основной текст статьи;
- библиографические ссылки;
- библиографический список.

Заголовок статьи должен отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. Название статьи, как правило, кратко и точно отражает суть и новизну исследования. Заголовок статьи должен соответствовать таким принципам, как информативность, привлекательность и уникальность научного творчества автора.

Сведения об авторах статьи должны содержать ученое звание, ученую степень, место работы, учебы, контактные данные. Научные консультанты также перечисляются, как авторы. Иногда у статьи может быть несколько авторов. Естественно, что не все они писали ее одновременно. В этом случае устанавливается соответствующая последовательность авторов при их перечислении. Ученый, стоящий в начале списка, выполнил большую часть работы, описанной в статье. Такое авторство и место в списке отражает распределение участия и объема прав на исследование.

Аннотация – краткая характеристика назначения, содержания, вида, формы и других особенностей статьи. Аннотация должна отражать основные и ценные, по мнению автора, этапы, объекты, их признаки и выводы, полученные в ходе проведенного исследования. Рекомендуемый объем аннотации – 300 – 500 знаков.

Ключевые слова – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5 – 7, количество слов внутри ключевой фразы – не более 3.

Основной текст статьи излагается в определенной последовательности его частей. В российских научных журналах часто используется достаточно простая внутренняя организация текста, которая включает в себя введение, основную часть и выводы.

Освещение библиографии позволит избежать усмотрения в работе признаков заимствования и присвоения чужих трудов. Любое научное изыскание опирается на предыдущие открытия ученых, поэтому обязательно ссылаться на те источники, из которых заимствована информация. Только при наличии таких ссылок статья становится пригодной для погружения в проблематику освещаемого исследования.

Работа над содержанием статьи, как правило, индивидуальна у каждого автора. Но некий алгоритм все-таки существует. В основе подготовки статьи лежит психологическая готовность автора. После того, как будущий автор определится, готов ли он приступить к написанию статьи, следует составить ее подробный план. Далее следует подобрать всю необходимую информацию (статьи, книги и др. источники) и проанализировать их. Затем нужно написать введение, в котором будут представлены необходимость проведения работы и ее основные направления. В основной части статьи нужно описать методику экспериментов, полученные результаты и дать их объяснение. После того, как сделаны выводы, можно уделить время формальным аспектам представления материала: составить список литературы, написать аннотацию, провести авторское редактирова-

ние. Крайне важно сократить все, что не несет полезной информации, вычеркнуть лишние слова, непонятные термины, неясности. Когда статья готова, можно направлять ее в редакцию соответствующего журнала.

Совершенствование системы управления качеством образования предъявляет все более высокие требования к личностной и профессиональной компетентности педагогов. Публикационная активность, безусловно, является показателем этой комплексной компетентности.

Н. Н. Егорова

*кандидат психологических наук, заведующая
кафедрой психологии и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВПО «СПИ», г. Соликамск*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ИДЕНТИЧНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

На протяжении всего пути профессионального развития происходит взаимодействие личности с профессией: выбор, качество освоения, психологическое содержание деятельности, восхождение к вершинам профессионализма. Личностное и профессиональное развитие взаимодействуют и порождают широкий спектр сценариев профессиональной жизни. Профессиональное образование, создающее условия для развития личности, ее свободной и осознанной самореализации, может быть рассмотрено как фактор, способный оказывать влияние на становление идентичности.

Под идентичностью понимают чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других. Следует отметить, что идентичность обсуждают и как чувство, и как сумму знаний о себе, и как поведенческое единство, т.е. она выступает как сложный интегративный психологический феномен. Профессиональная идентичность, по мнению Л. Б. Шнейдер, – это также многомерный и ин-

тегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в процессе профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии [4].

Решающее значение в процессе развития профессионально-педагогической идентичности приобретает учеба в педагогическом вузе, так как студент выбирает вуз, чтобы получить специальность и работать по ней, и если бы он полностью отдавал себе отчет в том, что составляет сущность его будущей специальности, какие ему потребуются знания, умения и навыки, то не возникло бы проблемы формирования педагогической самоидентичности.

В то же время, как показывает практика, выбор высшего учебного заведения нередко обусловлен стремлением юношей и девушек стать студентами при равнодушном, а иногда и негативном отношении к будущей педагогической профессии, во многом обусловленном низкой социальной престижностью данного вида профессиональной деятельности. При этом индивидуальное профессиональное развитие имеет общую цель – формирование субъекта, способного самостоятельно, качественно и своевременно осуществлять профессиональные функции с оптимальными психофизиологическими затратами.

В процессе реализации эта единая цель распадается на два русла. Первое – создание субъектом внутренних средств профессиональной деятельности – процесс формирования специальных знаний, умений и навыков, необходимых в определенной предметной области, в ходе которого происходит расширение информационно-психологического пространства профессионала и поэтапное структурное изменение личности, повышающее автономность ее поведения при решении профессиональных задач (т. е. закладываются основы внутренней идентичности профессионала). Таким образом, в рамках данного русла студентами педагогического вуза в процессе обучения усваиваются профессиональные ценности в терминах дисциплин психолого-педагогического цикла, и через эти понятия осознаются профессионально значимые качества и особенности своего Я.

Второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие материальных средств труда в соответствующей предметной области, – обеспечивает расширение информационно-

го пространства профессии и повышение внешней идентичности профессионала [1]. Следовательно, это происходит при осуществлении педагогической деятельности в период прохождения студентами педагогической практики, в ходе которой проявляются, уточняются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущей профессиональной деятельности.

Существует также объективная необходимость учитывать, что формирующаяся профессиональная идентичность будущих педагогов выполняет стабилизирующую и преобразующую функцию. Преобразующая функция профессиональной идентичности зависит от диапазона изменения профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией.

Основная стабилизирующая функция профессиональной идентичности – обеспечение профессионально-ментальной позиции, параметрами которой являются: константность (способность к сопротивлению изменениям), адаптивность (способность к разрушению неадекватных профессиональных стереотипов), дистантность (представление о месте профессии в информационном и межкультурном профессиональном пространстве) [2].

Как отмечает В. А. Сонин, «профессиональная ментальность» отражает тот реальный жизненный факт, что в результате включения личности в профессиональное поле деятельности сама ее позиция к миру, мышление трансформируются в соответствии с этой деятельностью [3].

Д. В. Оборина считает, что профессиональная ментальность – это то общее, что характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним [2].

Учительство имеет свою особую ментальность, специфика структуры которой представлена своим стилем, почерком, имиджем, своим языком, статусом и четко определенной нишей. Уже в процессе профессиональной подготовки студентов, осознания ими социальной роли и значимости усвоения знаний о сущности педагогической деятельности в целом и учителя-предметника в частности, складываются устойчивые познавательные интересы к труду учителя и соответствующие потребности, вырабатывается учительский менталитет с концепцией реального педагогического Я, очерчивается психический образ профессионального статуса.

Очевидно, что процесс становления профессиональной идентичности педагога начинается со студенческой скамьи. В процессе

профессиональной подготовки будущего педагога, с одной стороны, наблюдаются постепенная идентификация его с представителями избранной профессии, ориентация на лучшие образцы этого представительства, усвоение определенного типа ролевого поведения и отношений, происходит усвоение норм и правил «педагогического поведения». С другой стороны, уже с момента обучения жесткая ориентация на определенный тип профессионального поведения формирует у будущих педагогов поведенческие стереотипы. Студенты приобретают в период профессиональной подготовки характерные черты, свойственные профессионалам, занимающимся педагогической деятельностью [4].

Студента – будущего педагога – стараются воспитывать на примере лучших представителей педагогического труда. При этом студент начинает сравнивать себя с этими объектами идентификации, соотносить свои данные с теми требованиями, которые предъявляет к человеку педагогическая профессия. Оценочная среда с жесткой ориентацией на то, каким должен быть хороший педагог, и выявление своего несоответствия заданным стандартам ведет к тому, что значительно увеличивается расстояние между «Я-реальным» и «Я-идеальным».

Кроме того, в реальном процессе становления профидентичности недооценивается «консервативность» Я-концепции. Это, в свою очередь, проявляется в том, что студенты не могут преодолеть стереотипы собственного самовосприятия.

Таким образом, существует объективная необходимость нахождения способов реализации личностно-позиционного подхода в решении психологических проблем становления профидентичности студентов педагогического вуза, что, в свою очередь, позволит повысить уверенность в себе будущих педагогов, развить их профессиональную компетентность, помочь в построении адекватного образа Я.

Список литературы

1. Ермолаева, Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья вторая) [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5.
2. Оборина, Д. В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов [Текст] / Д. В. Оборина // Вестник Московского университета. Серия. 14, «Психология». – 1994. – №2.
3. Сонин, В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя [Текст] / В. А. Сонин // Мир психологии. – 2000. – №2.

4. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов [Текст] / автор-составитель Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 274 с.

Н. Н. Егорова

*кандидат психологических наук, заведующая
кафедрой психологии и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВПО «СПИ», г. Соликамск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В настоящее время существуют определенные противоречия между существующей практикой подготовки педагогов и их конкретной деятельностью. В большинстве случаев в процессе обучения студенты имеют дело не с содержанием реальной профессиональной деятельности, а с научными предметами. Выявляется опасная тенденция: выпускник педагогического вуза (молодой специалист) может быть чрезвычайно способным к усвоению основ наук, обладая огромным «багажом» знаний в своей области, но при этом оказывается несостоявшимся как педагог-профессионал.

Весь процесс профессиональной подготовки будущего педагога можно рассматривать как постепенную идентификацию его с представителями избранной профессии, ориентацию на лучшие образцы педагогического сообщества, усвоение определенного типа ролевого поведения и отношений в профессиональном общении, усвоение норм и правил, присущих определенной профессиональной группе [1].

Однако не всегда можно сказать, что будущий специалист идентифицирует себя с представителями профессиональной группы, в которой ему предстоит работать в дальнейшем. Некоторые студенты, выбирая высшее учебное заведение, чтобы получить специаль-

ность и работать по ней, не отдают себе отчет в том, что составляет сущность и смысл их будущей специальности, какие потребуются знания, умения и навыки, а самое главное – они не всегда разделяют ценности и смыслы, присущие данному профессиональному сообществу.

Кроме того, снижение общественного престижа профессии педагога и его социального статуса выражается в его социально-психологическом облике, в его взглядах и настроениях, в отношении к собственной профессии. Перспектива будущего педагогической профессии, ощущаемая сегодня через социально-экономические реформы, не внушает педагогу доверия, сеет пессимизм и страх перед будущим. Особенно это касается будущих молодых педагогов, утративших веру в свои силы и возможности, в перспективы улучшения своего материального и общественного положения.

Проблемы в этой области известны как начинающему педагогу, так и педагогу со стажем работы: это эмоциональное выгорание, заработная плата, взаимоотношения с воспитанниками, учениками (в том числе с так называемыми проблемными учениками, для работы с которыми у молодого педагога не хватает педагогического опыта), ведение документации, профессиональная некомпетентность. Эти проблемы пугают молодых педагогов и становятся вескими причинами, заставляющими сменить сферу профессиональной деятельности. В этом случае помощь психолога просто необходима.

Возможным следствием действия этих факторов является следующий процесс: на стадиях профессионального обучения и профессиональной адаптации возникает профессиональное отчуждение (К. А. Абульханова-Славская, Э. Ф. Зеер, В. А. Сонин, Э. Э. Сыманюк, Л. Б. Шнейдер и др.).

Учитывая основные направления профессиональной адаптации молодого педагога, психологической службе следует позаботиться об условиях труда начинающего специалиста. Несомненно, в благоприятных условиях труда адаптация происходит быстрее, а также, несомненно, педагогическая деятельность неотделима от сложных условий ее протекания, требует повышенных адаптационных возможностей. Отношение к молодому специалисту со стороны коллектива и его руководителя – специальный вопрос, требующий внимания социальной психологии в теоретическом плане и психологической службы школы в плане практическом.

Педагогическая профессия предъявляет повышенные требования к эмоциональной устойчивости, к специальным способностям, требующим толерантного, доброжелательного, уважитель-

ного отношения к субъектам педагогического процесса (к детям, к родителям, к членам педагогического коллектива). Необходим психологический профессиональный отбор, в результате которого существенно снижается вероятность неэффективной адаптации или резких проявлений дезадаптации [2].

Главные средства психологического обеспечения профессиональной адаптации – психологическое просвещение, вооружающее человека способами самооптимизации, индивидуальное психологическое консультирование и различные формы психологического тренинга.

Но в то же время нельзя не согласиться с теми исследованиями (С. В. Овдей, Н. В. Казначеев, Ф. Б. Березин), которые определяют процесс профессиональной адаптации как непрерывный, но активизирующийся в тех случаях, когда в системе «субъект труда – профессиональная среда» возникает рассогласование. В этом случае возникает обратный процесс – дезадаптация.

Равновесие между человеком и профессиональной средой, достигнутое в процессе профессиональной адаптации, не представляет собой статичного, раз и навсегда достигнутого состояния. Изменение профессиональной среды, связанное, например, с изменением технологий, с приходом нового руководителя, с приобретением новой профессии или с вступлением в новую должность, а также изменение потребностей, возможностей и целей самого человека, приводит к необходимости активизации процесса адаптации.

Адаптированность, то есть динамическое равновесие в системе «человек – профессиональная среда», проявляется прежде всего в эффективности деятельности. Эффективной можно назвать деятельность, характеризующуюся высокими производительностью и качеством продукта, оптимальными энергетическими и нервно-психическими затратами, удовлетворенностью профессионала [3].

В связи с этим на стадии профессиональной адаптации молодого педагога, среди этапов профессионального становления являющейся по своему содержанию одной из самых наполненных различными профессиональными стрессорами, необходима постоянная гармонизация личности молодого педагога с особенностями профадаптационного периода, а также с содержанием и требованиями профессиональной деятельности.

Проведенное нами экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей профессиональной позиции будущего педагога, оказывающих влияние на процесс профессиональной адаптации – дезадаптации молодых педагогов, показало следующее.

Было обследовано 96 педагогов в возрасте от 22 лет до 31 года, имеющих высшее педагогическое образование и стаж работы от 6 месяцев до 2 лет. Обследование проводилось в г. Соликамске в период с января по март 2012 года. Использовались следующие методики: «Диагностика уровня социальной фрустрированности» в модификации В. В. Бойко; «Диагностика социально-психологической адаптации», авторы – К. Роджерс, Р. Даймонд; «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы», автор – Г. С. Никифоров; «Опросник для оценки проявлений дезадаптации», автор – О. Н. Родина; «Методика изучения особенностей субъективной картины жизненного пути», авторы – Е. Н. Головаха, А. А. Кроник.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы сформулировали следующие выводы.

Корреляционный анализ по методу К. Пирсона показал, что профессиональной адаптации способствуют такие особенности профессиональной позиции педагога, как направленность на перспективный профессиональный рост, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, отношение к руководителю, удовлетворенность условиями труда, своим положением в коллективе, образованием, взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности, а также общая включенность в события профессионального будущего. Профессиональную дезадаптацию молодых педагогов обуславливают такие особенности профессиональной позиции педагога, как направленность на прошлое, преобладание событий прошлого в оценке жизненного пути, низкая осмысленность значимости главных событий жизни, а также низкая значимость для педагога сфер профессионального развития и саморазвития. Для молодых педагогов с низким уровнем профессиональной адаптации характерна яркая выраженность признаков дезадаптации: ухудшение самочувствия, ощущение усталости, эмоциональные нарушения, нарушения в области психологических процессов, общее снижение активности поведения.

Факторный анализ главных компонент с применением процедуры вращения Varimax normalized показал, что соотношение перспектив прошлого и будущего в представлении о течении собственной жизни определяет характер процессов адаптации – дезадаптации молодых педагогов. Выявлено, что дезадаптация связана с преобладанием во временном аспекте образа «Я», направленности на прошлое и отсутствием стремления к перспективному профессиональному росту.

Анализ результатов исследования по Т-критерию Стьюдента позволяет утверждать, что педагоги с высоким уровнем профессиональной адаптации легче адаптируются в социальной жизни. Особенностью временного аспекта профессионального образа «Я» является наличие стремления к саморазвитию и самореализации в профессионально-педагогической деятельности. У педагогов со средним и низким уровнем профессиональной адаптации во временном аспекте образа «Я» не выделены особенности, характеризующие стремление к перспективному профессиональному росту.

Выявленные закономерности убеждают, что психологическое обеспечение профессиональной адаптации молодых педагогов предполагает определение объема, качества и формы предоставления информации об учебном заведении, администрации, учащихся, о педагогическом коллективе, его структуре, традициях, групповых нормах, социальных ожиданиях по отношению к молодому учителю и т. д. Как правило, такая информация поступает к адаптируемому в той или иной форме, в достаточном или избыточном количестве, но без всякого научного обоснования. Эта проблема требует дальнейшей разработки, и прежде всего со стороны психологических служб образовательных учреждений.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Сыманюк, Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога [Текст]: дисс. ...докт. психол. наук / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург, 2005. – 384 с.
3. Хамидулина, Н. А. Адаптация к профессии учителя в условиях вуза [Текст] / Н. А. Хамидулина // Социально-профессиональная адаптация молодежи в современных условиях. – Кемерово, 1999. – С. 155 – 156.

И. Н. Кавинкина

*доцент, кандидат филологических наук,
зав. кафедрой лингвистических дисциплин и методик
их преподавания Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭУМКД

Существенная особенность внедрения активных методик в процесс преподавания лингвистических дисциплин заключается в возможности, помимо аудиторных занятий, при соответствующем обеспечении, получать основные знания посредством самостоятельной работы студентов с учебными материалами. В этом случае, помимо традиционных бумажных учебных материалов (учебников, пособий и т.п.), может быть применима электронная форма представления образовательной информации. Главные преимущества электронной формы представления учебной информации – компактность, большие выразительные способности в изложении учебного материала (видео, звук, динамические изображения – анимации), интерактивность. Все это способствует созданию и активному использованию образовательных мультимедиа технологий и учебных ресурсов в Интернете (либо интранете) [4]. Преподаватели при этом, безусловно, имеют возможность быстро вносить исправления и добавления в учебный материал, а также применять новые способы доставки информации студентам [1]. К тому же, помимо содержания большого количества визуальной информации и иллюстративного материала, доступна организация самоконтроля по знаниям, полученным в ходе самостоятельно изученного студентами материала, и быстрый, эффективный поиск нужных сведений в огромных массивах информации. Формы использования информационных технологий при этом для каждого элемента учебного процесса будут существенно различны. Мы ранее подробно рассматривали эти различия [2, 3].

Цель данного исследования – выявление проблем и перспектив внедрения электронных учебно-методических комплексов по линг-

вистическим дисциплинам (далее – ЭУМКД), способствующих совершенствованию качества преподавания.

В соответствии с приказом ректора Гродненского государственного университета имени Янки Купалы № 1208 от 12.09.2011 г. «О развитии системы информатизации учебного процесса», а также Положением об ЭУМКД УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», утвержденным приказом ректора № 1208 от 12.09.2011 г., преподаватели кафедры лингвистических дисциплин и методик их преподавания на образовательном портале ГрГУ заполнили 220 учебных курсов (это 100 % от предложенного ЦИТ). Отметим, что по содержанию это примерно 1827 материалов в теоретическом блоке, причем постоянно обновляемых и дополняемых.

Созданы 24 электронных учебника / пособия. Практически каждый курс обеспечен электронным учебником, разработанным преподавателями кафедры. Достоинствами этих учебников, на наш взгляд, являются, во-первых, их мобильность, во-вторых, доступность в связи с развитием компьютерных сетей, в-третьих, адекватность уровню развития современных научных знаний. Кроме того, создание электронных учебников способствует решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, могут подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации.

Практика использования электронных учебников показала, что данный вид учебника обеспечивает практически мгновенную обратную связь; помогает быстро найти необходимую информацию (в том числе контекстный поиск), поиск которой в обычном учебнике затруднен; существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям; наряду с кратким текстом показывает, рассказывает, моделирует и т.д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества информационных технологий), позволяет быстро проверить знания по определенному разделу. Таким образом, развитие информационных технологий дает широкую возможность для внедрения инновационных технологий в образовательный процесс и тем самым повышает его качество.

ЭУМКД включают и задания к практическим занятиям, и задания для контролируемой самостоятельной работы студентов, и средства контроля, так как контроль знаний является одной из основных проблем в обучении. Ознакомительные материалы представляются в виде презентаций, содержащих текстовые и графи-

ческие пояснения по учебным модулям базовых знаний, а также видеоинформацию. Уровень репродуктивных умений обучаемых легко проверяется современными системами тестирования, полностью автоматизируя этот процесс. Уровень продуктивных знаний оценивается на основе разработанной разноуровневой системы практических заданий. Содержание ЭУМКД позволяет студентам активно выполнять индивидуальные задания, а преподавателю, наряду с возможностью контроля и управления, предоставляются средства протоколирования действий студентов для последующего совместного анализа и комментирования имеющихся упущений в выполненных заданиях. Таким образом, обучение становится практико-ориентированным, причем в удобном для студента темпе, что значительно улучшает эффективность обмена информацией и облегчает студентам освоение изучаемого курса.

Использование в учебном процессе ЭУМКД трансформирует и роль преподавателя. Он становится менеджером учебного процесса, оказывая адресную помощь студентам в случае необходимости и формируя индивидуальные траектории изучения курса каждым из студентов в своем собственном темпе, в соответствии с календарно-тематическим планом курса. Кроме того, у преподавателя возрастает количество времени для активного общения с учащимися в ходе учебного процесса, проведения индивидуальных консультаций по ходу изучения учебного курса, для контроля за успешностью обучения каждого студента. Наличие обратной связи, обусловленной использованием интерактивных технологий в процессе обучения, позволяет преподавателю для каждого из студентов выстраивать индивидуальные, уникальные траектории обучения. Причем развитие и движение студентов по этим траекториям сугубо индивидуальны и несинхронны. Таким образом, внедрение ЭУМКД в процесс преподавания лингвистических дисциплин допускает реализацию групповых форм обучения, дающих умение работы в команде, работы в коллективе, важных для дальнейшей профессиональной реализации обучаемых: студенты принимают на себя большую долю ответственности за успешность изучения курса и, должны признать, что это им нравится.

Помимо основных компонентов ЭУМКД каждый преподаватель в рамках своего курса разрабатывает проекты, презентации и пр., предлагает методические рекомендации по подготовке проектов, кейсов, по написанию рефератов и эссе. Заметим, что преподаватели в качестве примеров предлагают образцы лучших творческих работ (проектов, кейсов, презентаций и т. д.) студентов. Собрана

также видеотека материалов, подготовленных студентами в рамках определенных курсов. По каждой дисциплине создана электронная библиотека. Таким образом, можно утверждать, что применение ЭУМКД способствует повышению эффективности обучения, а также является незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке студентов.

Вместе с тем существует ряд проблем по внедрению ЭУМКД в учебный процесс. Проанализируем проблемы по использованию ЭУМКД в преподавании лингвистических дисциплин и предложим возможные варианты их решений.

1. Не все преподаватели в достаточной мере владеют компьютером.

Решение: назначить двух ответственных за наполнение курса (один представляет содержание курса, подбирает формы и методы занятий, выстраивает систему ЭУМКД, второй же формально переносит готовую форму на образовательный портал).

2. Нет опыта в подготовке ЭУМКД.

Решение: проведение научно-методических семинаров кафедры с приглашением специалистов; участие в работе курсов повышения квалификации.

3. Большая временная затратность при подготовке ЭУМКД.

Решение: материальное и моральное стимулирование профессорско-преподавательского состава.

Наметим и перспективы внедрения ЭУМКД для совершенствования качества преподавания лингвистических дисциплин:

1) сертифицировать ЭУМКД;

2) внедрить новые формы:

– проведение индивидуальных консультаций через «Мейл Агент»;

– проведение вебинаров;

– организация дистанционных студенческих олимпиад;

– составление учебно-методических комплексов дисциплин, по которым возможно обучение по индивидуальному плану;

3) подготовить коллективную монографию по итогам внедрения информационных технологий.

В заключение отметим, что широкое применение информационных технологий способно резко повысить эффективность активных методов обучения для всех форм организации учебного процесса: на этапе самостоятельной подготовки студентов, на лекциях, на семинарских и практических занятиях.

Таким образом, внедрение ЭУМКД в процесс преподавания лингвистических дисциплин требует пересмотра информационных технологий, применяемых в образовательном процессе, ориенти-

руя преподавателя на те, которые повышают эффективность и качество обучения; обеспечивают мотивы к самостоятельной познавательной деятельности; способствуют углублению межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки. Процесс усвоения перестает носить характер рутинного заучивания и протекает в многообразных формах мыслительной деятельности и взаимодействия субъектов учебного процесса. Обновляется социальная сторона учебного процесса, происходит диверсификация на практико-ориентированное обучение, совершенствуется качество преподавания дисциплин лингвистического профиля.

Список литературы

1. Кавинкина, И. Н. Использование информационных технологий в процессе преподавания лингвистических дисциплин [Электронный ресурс] / И. Н. Кавинкина // Ресурсное обеспечение образовательного процесса в 11-летней школе: материалы Республиканской научно-практической конференции, Гродно, 25 ноября 2010 г. / редкол.: С. Я. Кострица (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрОИРО, 2011. – С. 84 – 89. – Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/cgi-bin/lib.cgi/>.
2. Кавинкина, И. Н. Использование мультимедийных технологий для развития самостоятельной деятельности студентов [Электронный ресурс] / И. Н. Кавинкина // Совершенствование профессионально-педагогической подготовки выпускников университета в образовательном пространстве учреждения образования: сб. научн. ст. // ГрГУ им. Я. Купалы, ВПУ; редкол.: В. П. Тарантей, О. Монкевичиене (гл. редакторы) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 6 – 13. – Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/cgi-bin/lib.cgi/>.
3. Кавинкина, И. Н. Об использовании форм дистанционного обучения в образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / И. Н. Кавинкина, Д. И. Наумович // Перспективы развития высшей школы: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф., Гродно, 11–12 мая 2011 г. – Гродно: ГГАУ, 2011. – С. 327 – 328. – Режим доступа: <http://www.lib.grsu.by/cgi-bin/lib.cgi/>.
4. Морозов, М. Н. Информационные технологии – эффективное средство реализации активных методик обучения в высшем образовании [Электронный ресурс] / М. Н. Морозов // Официальный сайт Марийского государственного технического университета. – Режим доступа: <http://www.marstu.mari.ru:8101/mmlab/home/public/itform.html>.

Т. Н. Медведева

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и коррекционной
педагогике ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск*

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ АКТИВНОСТЬ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

На современном этапе социальных перемен, в условиях нестабильности социально-экономического развития страны наиболее значимым явлением в жизни современных старшеклассников является правильный выбор будущей профессии. Именно в исследовательской деятельности создаются условия, способствующие усилению стартовых возможностей личности на рынке труда и профессионального образования путем ознакомления с современными информационными технологиями, культурными образцами и тенденциями развития социума. Именно в свободе выбора средств, программно-методического сопровождения имеются широкие возможности для творчества специалистов, работающих в этой системе.

Основой для овладения учащимися исследовательской деятельностью является учебная деятельность. Психологические основы теории деятельности были заложены в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, а конкретное содержание было сформулировано А. Н. Леонтьевым. При этом существенным показателем эффективности системы обучения учащихся является создание ситуации выбора, благодаря активности учащихся у них формируются ценностные ориентации.

Исследователи выделяют значение этой формы работы с учащимися. В. М. Самохин доказал, что исследовательская деятельность является значимым фактором подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению. Это связано с тем, что обществу нужна практическая подготовка свободного функционально грамотного человека, способного к сотрудничеству в интересах человека, государства. Автор считает, что необходимо развивать у учащихся интерес к творческой исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, а также создавать условия для проявления индивидуальных способностей и самостоятельности [2].

Опыт организации в данной области доказывает, что такая образовательная технология позволяет сократить объем усваиваемого материала, одновременно позволяет решать вопросы самообразования, формировать понятия о систематике наук. Основной задачей является создание индивидуальных программ, учитывающих индивидуально-психологические особенности детей.

Исследовательская деятельность, характеризующаяся целесобразной активностью, позволяет изучать индивидуальность учащегося наиболее полно, с учетом условий деятельности, интеллектуальных возможностей, интересов и склонностей. Эта деятельность является одной из форм проявления активности, через нее накапливается опыт по гибкому использованию своих возможностей. Необходимо отметить, что исследовательская деятельность рассматривается как индивидуально обусловленный процесс становления, осуществления и видоизменения деятельности учащихся. Данная деятельность осуществляется с особым увлечением, так как старшеклассник делает свой выбор на основе личностно значимых ценностей, выражая свое отношение к действительности. Из этого следует, что эта деятельность характеризуется такими общими признаками, как ситуация выбора, познавательная активность, ценностная направленность и самореализация. Следовательно, можно предположить, что исследовательская деятельность является проявлением смыслообразующей активности, одним из эффективных средств развития познавательной мотивации учащихся [3].

Школьный возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, так как от них зависит целостное формирование личности. Процесс формирования системы ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением сфер деятельности школьника, столкновением с многообразием форм поведения, общения, взглядов, идеалов. Поэтому в старшем школьном возрасте велика активность в разных видах деятельности, особенно выделяется смыслообразующая активность.

Впервые в зарубежной психологии В. Франкл выделил особую форму активности, характерную для становления и развития человека, – смыслообразующую активность, подчеркивая, что проблема смысла жизни прежде всего индивидуальная проблема. Живущему в мире человеку вопросы задает жизнь, и он сам может ответить жизни, только отвечая за собственную жизнь, принимая ответственность на себя [4].

Впервые в отечественной психологии идею смыслообразующей активности развивает К. А. Абульханова, представляя этот вид ак-

тивности как личностную интерпретацию человеком своего способа жизни, места в обществе, своей самостоятельности, жизненной «приземленности» или, наоборот, идеалистичности. Такая личностная интерпретация, по мнению автора, и есть основа сознания, сущность которой выражается уникальной системой притязаний, саморегуляции и удовлетворенности. Появление смыслообразующей активности и ее бурное развитие приходится как раз на подростковый и юношеский возраст.

Под смыслообразующей активностью понимается состояние готовности человека к поиску смыслов. Смыслообразующая активность предшествует деятельности и порождает ее, обеспечивая личностную интерпретацию человеком своей позиции относительно формирования своего места в обществе. С поиском смыслов связаны процессы личностного, профессионального самоопределения. Об актуальности рассмотрения детерминант смыслообразующей активности свидетельствует исследование Т. В. Шрейдер. Автор выделила в качестве детерминант смыслообразующей активности особенности саморегуляции – динамические и личностные регулятивные свойства.

Д. А. Леонтьев считает необходимым изучать смысловую сферу личности, которая характеризуется организованностью совокупности смысловых структур и связей между ними и обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта. Автор подчеркивает, что в системе отношений человека с миром есть системы регуляции поведения человека в этом мире. Среди них – логика удовлетворения потребностей, связанная с желанием и влечением, логика реагирования на стимул, логика предрасположенности, связанная с такими понятиями, как «установка» и логика свободного выбора. Критическим периодом становления логики свободного выбора является подростковый возраст, когда наблюдается конфликт между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения [4].

Б. С. Братусь выделяет два уровня в структуре личности. Один из них – собственно личностный, или личностно-смысловой уровень, ответственный за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношения к себе, к другим людям. Другим уровнем является индивидуально-исполнительский, или уровень реализации, на котором смысловые ориентации реализуются в конкретной деятельности. А. Г. Асмолов, характеризуя уровни структуры личности, выделяет в ней план смысловых образо-

ваний, характеризующих личность с содержательной стороны – со стороны ее мотивов, жизненных целей, общей направленности и т.д. Данные авторы смысловой уровень понимают как пласт смысловых структур, в которых кристаллизованы конкретные и содержательные отношения человека с миром, в которых регулируется его жизнедеятельность. На этом уровне осуществляется «производство смысловых ориентаций».

Проблеме смыслообразующей активности посвящено достаточно много теоретических исследований (В. Франкл, Г. Олпорт, Н. Н. Трубников, Г. А. Вайзер, В. Э. Чудновский, Д. А. Леонтьев и другие). При этом смысловые образования и собственный смысл жизни рассматриваются как факторы, механизмы регуляции активности и поведения человека (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Н. Н. Королева, М. Р. Гинзбург, О. С. Васильева). Следует заметить, что для смысловой сферы старшеклассника характерна высокая активность по приобретению смысла собственной жизни, а поэтому он ищет, осмысливает, выбирает собственные жизненные приоритеты.

А. А. Волочков отмечает, что смыслообразующая активность связана с большой работой души, развитой личностной рефлексией, данный вид активности является ведущим в юношеском возрасте и проявляется через исследовательскую деятельность. Уже с подросткового возраста необходимо организовать условия для дальнейшего развития активности, приводящей к качественно новому уровню исследовательской деятельности [1]. При этом основным стержнем эффективной модели обучения старшеклассников должно быть создание ситуации выбора, так как субъект и субъектность в наибольшей степени проявляются в такой ситуации. Поэтому, по мнению автора, главное направление активности школьника – образование смыслов. Выбор связан с важным видом активности – смыслообразующей активностью. Индивидуальный выбор ценностей во многом зависит от направленности личности. Личность вбирает в себя и интегрирует разные механизмы регуляции исследовательской деятельности и жизни в целом.

Практика работы школ показывает, что организация исследовательской деятельности имеет несколько уровней:

- начальный уровень позволяет выявить интересы к разным научным направлениям;
- репродуктивный уровень позволяет поддерживать стремление учащихся к овладению исполнительским мастерством, связанным с увлечением конкретным делом;

– креативный уровень позволяет развивать стремление учащихся к творческой деятельности, направленной на самопознание, исследование среды и явлений.

Список литературы

1. Волочков, А. А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий [Текст] / А. А. Волочков. – Пермь, 2003. – 102 с.
2. Губанова, М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя [Текст] / М. И. Губанова. – Кемерово: «КРИПО», 2002. – 207 с.
3. Далингер, В. А. Принципы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и характеристика содержания этой деятельности [Текст] / В. А. Далингер. – Воронеж, 2004. – 222 с.
4. Медведева, Т. Н. Интегральная индивидуальность старшеклассников с различными учебными интересами: теория, диагностика и проблемы профессионального самоопределения [Текст]: монография / Т. Н. Медведева. – Соликамск, 2010. – 115 с.

М. И. Розенова

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва

СУБЪЕКТНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Использование понятия пространства к анализу и рассмотрению проблем человеческого взаимодействия и человеческих отношений не является исключительно новым, в силу того что любые социальные контакты и проявления индивидуума, действительно, осуществляются в каком-то реальном (а теперь и виртуальном) пространстве-месте. Применение данного понятия часто носит несколько «фигураль-

ный» характер: есть достаточное количество работ, использующих терминологию в стиле «пространство человеческих отношений», «пространство личности», «внутреннее пространство», «пространство социального воспитания и социализации», «социальное пространство отношений» и т.п., где речь идет, скорее, не о пространственных, а о более обобщенных психологических явлениях, феноменах, их компонентах, участниках и т.п. [3, 4].

Часть исследовательских работ посвящена изучению параметров реального пространства – это работы по исследованию общения, дистанции общения и взаимодействия людей (вся литература по невербальной коммуникации). Это все правомерно и, безусловно, интересно и актуально. Но есть ряд нерешенных и даже не поднимаемых вопросов, которые относятся к источникам интегративной способности человека ориентироваться в *социально-физическом пространстве*. Психология совместно с другими близкими науками (психофизиологией, физиологией, биологией, биомеханикой, психофизикой и др.) имеет довольно четкие представления о том, как именно формируются чувство пространства, пространственное отражение и восприятие, механизмы пространственной ориентировки и движения [1, 2, 5]. Но все эти знания касаются общих, универсальных для любого человека (любой нации, любого цвета кожи, любого мировоззрения и т.п.), биопсихических основ нашего пространственного поведения или форм нарушения такого поведения. Что же касается *индивидуально-личностной* составляющей пространственной социально-физической ориентировки человека – здесь широкий простор для совершенно разнообразных исследований. Например, есть ли у нас ответ на такой вопрос: «Почему, когда мы находимся в общественном транспорте или любом другом общественном месте в России, мы неизбежно подвергаемся нелепым и совершенно необязательным столкновениям, задеваниям, касаниям и т.п., и почему такое практически не происходит, когда мы находимся на территории других стран? Ведь там проживают такие же Homo sapiens, с формально такими же биолого-физиологическими механизмами освоения пространства и формирования пространственной ориентировки в мире?» Речь не идет о том, чтобы очернить некий отечественный опыт и данность, но прежде всего есть желание и даже необходимость разобраться в этом, только на первый взгляд кажущемся несущественным, вопросе. Существенность данной проблематики задается фактом того, что пространственное поведение и взаимодействие людей – это первооснова формирования социальных норм. Этому следует посвятить отдельную работу,

потому речь о пространстве как источнике социальной нормативности пойдет в другой статье.

Возвращаясь к рассматриваемому примеру о проблеме социально-физического пространственного поведения, не хотелось бы в данном вопросе ограничиваться традиционной культурно-воспитательной парадигмой, которая заставляет нас констатировать неоднократно фиксируемую истину об общей и бытовой малокультурности современных россиян и имеет сложную «корневую систему», уходящую своими основаниями в далекие постреволюционные времена. Хотя нет пока исследований, посвященных описанию пространственного социально-физического поведения людей в Древней Руси или дореволюционной России.

Речь идет о научных основах понимания личностно- и субъектно-пространственного поведения людей и формировании личностно- и субъектно-пространственных стратегий, которые, скорее всего, обусловлены сочетанием сознательно-бессознательных, биолого-психических и, возможно, эволюционно-генетических компонентов. Есть еще одно вводное и немаловажное замечание: в практике научного анализа существуют два почти неразделимых понятия – «пространство» и «время», неразделимость которых обусловлена признанием того, что феномены мира существуют в пространственно-временном континууме, заданном базовыми свойствами материи. Акцентирование внимания только на пространственных характеристиках и пространственном контексте и их анализ являются некой условностью, позволяющей подробно изучать некие аспекты феноменальной реальности, чтобы впоследствии могла оформиться более четкая картина понимания объективного и субъективного мира в совокупности своих свойств.

Начав исследование пространства человеческого взаимодействия и его основ, мы неизбежно придем к необходимости рассмотрения пространства отношений, но уже на более высоком и обоснованном уровне понимания. Но здесь опять следует сделать важную оговорку по поводу того, что вряд ли в реальности мы можем отделить пространство взаимодействия от пространства отношений. Когда ребенок приходит в мир, то он автоматически попадает в пространство реального взаимодействия (его кладут на тело матери, берут на руки, потом кладут в кроватку – коляску, приближают, отдаляют) и в пространство отношений (на него смотрят, ему улыбаются, передавая радость – восторг от его появления, с ним разговаривают, выражают свое отношение к нему и т. п.). Все компоненты обоих пространств выступают неотъемлемым контекстом

(или, можно сказать, формирующим фоном) развития человека в биолого-физиологическом и психо-психологическом плане.

В этом начальном этапе онтогенеза определенные системы и паттерны пространственного взаимодействия и пространственно-отношенческого поведения других каким-то образом формируют (или являются детерминантами формирования) как целостно-универсальные, так и индивидуально-частные основы ориентировки человека в социально-физическом пространстве. Но вот какие именно это компоненты и паттерны пространственного контекста взаимодействий и отношений – это вопрос перспективных и очень тонких психологических и психофизических исследований. Получив ответы хотя бы на часть поставленных вопросов, окажется вполне реальным сделать формирование тех же культурных норм более легкими и эффективными. Все это неизбежным следствием будет иметь снижение агрессивности, облегчение социализации человека и укрепление позитивной социальности на уровне всего общества, поскольку, как известно, культура и культурная норма – лучшая защита человека от человека: «свобода моего кулака заканчивается там, где начинается свобода твоего носа». И это далеко не весь перечень возможных перспектив понимания основ влияния пространства взаимодействия и пространства отношений на формирование личности и использование ею реального пространства собственной активности в физическом, социально-физическом и психологическом аспектах.

Возможность создания интегрированных (психолого-культурологических) обучающих и коррекционных программ, ориентированных на развитие и укрепление адекватности пространственного поведения и взаимодействия, является немаловажным аспектом социального развития и защиты общества с учетом общей напряженной ситуации практически во всех социальных сферах (начиная от ситуаций на дороге и в общественном транспорте и заканчивая протестными акциями больших групп населения), наличествующих в силу многочисленности нерешенных социально-экономических задач.

Первичные результаты исследования

В данной части работы мы обращаемся к наблюдениям реальных пространственных взаимодействий людей в сравнительной характеристике пространственного поведения субъектов отечественной и западной культур. Как известно, метод наблюдения в его вариативности форм в психологии никто не отменял, хотя он и оказался сильно смикшированным в результате повального увлечения экспериментами и почти математической эмпирикой.

Наблюдение проводится автором на регулярной основе с различными (количественными и качественными) формами фиксации результатов. Приводимые ниже обобщенные исследовательские выкладки касаются использования личного, персонального и социального пространства в классической дифференциации, приводимой А. Пизом в известной книге «Язык жестов» и многих других изданиях, касающихся невербального поведения людей¹.

Итак, какие первичные закономерности удалось выявить в ходе наблюдения за тем, как ведут себя люди из разных культур в ситуации социального взаимодействия (в общественном транспорте, общественных местах)? Ниже приводимые обобщения касаются выборки соотечественников:

1 а) имеет место стремление занимать больше пространства, не соотносимое с реальной потребностью, пространственной необходимостью и требованиями ситуации (на скамейку метро часто садятся с желанием поставить рядом с собой сумку, в то время как на этом месте может находиться другой пассажир (это не столь распространено, но отмечается в общественных местах при регулярном наблюдении с периодичностью 1 – 2 раза в неделю);

б) тенденция занимать более вальяжную позу на скамейке или совмещенных креслах, что приводит к занятию большего, чем необходимо для нормального сидения, пространства и затруднению посадки другого человека (в частности, в общественном транспорте к этому можно отнести широкую постановку ног во время сидения (данная особенность замечена на мужской выборке);

2) имеет место стремление занимать «актуальные» места, которые с большой вероятностью будут использоваться другими людьми. К этому относится непреодолимая привычка соотечественников становиться в проходе дверей, через которые идет поток других людей (с вероятностной целью, например, обдумать мысль, наметить маршрут, позвонить другу, при этом долго ища его номер телефона, или пообщаться с приятелем или знакомым и т.п.). Следствием названного стремления бывают не только замешательство, непредвиденная остановка, «живой затор» всех проходящих, но и ругань, конфликты и даже потасовки, которые нам так «необходимы» в нашей и без того интересной и насыщенной проблемами жизни.

Автор был свидетелем такой совершенно комичной ситуации, когда в процессе переезда людей на новое место жительства (в

¹ Распределение пространства вокруг человека дифференцировано на: интимную зону (до 45 см), лично-персональную зону (от 45 см до 1,20 м), социальную зону (от 1,20 м до 3 м) и зону публичной дистанции (свыше 3-х м).

другой дом), во время разгрузки машины и постоянного перемещения людей и грузов в подъезд, в дверном проеме этого подъезда остановилось два человека, начав вести между собой какую-то длительную беседу, и люди, которые заносили вещи, постоянно были вынуждены протискиваться сквозь говорящих, потому что тем даже не приходило в голову переместиться для разговора в другое место, коих было в избытке рядом с подъездом. Ситуация продолжалась до тех пор, пока кто-то из «разгружающих» не выдержал и не обратил внимание общающихся «помех» на данную ситуацию, попросив их отойти. К счастью, просьба была сформулирована в достаточно вежливой форме и удалось избежать конфликта или чего-то подобного;

3) имеет место тенденция обязательного «толкания», «задевания», «ударения», «касания» и т.п. действий (по А. Н. Леонтьеву, проводимых на уровне операций) по отношению к рядом стоящим (сидящим) индивидуумам. Количественный анализ данных личного наблюдения, фиксируемого ежедневно в течение недели, показал, что количество «задеваний» (обобщенно назовем так все формы незапланированных прикосновений) составляет от 6 – 8 до 12 – 20 в день в зависимости от продолжительности пребывания в общественных местах. Причем речь идет не только о «задеваниях», связанных с объективной нехваткой пространства (плотность пассажиропотока в общественном транспорте в часы пик), но и о тех, которые осуществляются и при наличии достаточного количества пространства, когда столкновение необязательно. Даже в местах отсутствия скопления людей наши соотечественники умудряются «шваркнуть», «задеть», «коснуться», «наступить» и т. п. друг другу «из любой позиции».

Сравнительный анализ подобного наблюдения, проводимого в других странах, показывает большие различия: при прицельном наблюдении и подсчете аналогичных «историй» количество «задеваний» варьировало от 0 до 1 вне зависимости от времени, проведенного в общественных местах.

В качестве иллюстративного примера можно привести следующее авторское наблюдение, которое состоялось за рубежом и касается ситуации, когда на двух небольших по размеру и рядом расположенных креслах в маршрутном такси оказались автор настоящей статьи и подвыпивший молодой итальянец, который был инициатором-лидером безудержно экспрессивного, развлекательного активной жестикуляцией разговора со своими приятелями, разместившимися в том же такси. Парадоксальность (с позиции отече-

ственного менталитета и опыта) ситуации заключалась в том, что, вертясь как юла, активно разговаривая и жестикулируя, этот итальянец умудрился (имея по состоянию явные основания для раскоординации моторики) ни разу (!) не задеть очень близко сидящего пассажира-соседа. В аналогичной ситуации (по общему состоянию и разговорной, а также статусно-ситуативной активности – захват лидерства) оказавшийся рядом соотечественник наверняка «вписал» бы соседа глубоко в его кресло или одарил его многократными задеваниями (локтями, ногами, спиной, головой и т.п.), хотя, возможно, впоследствии и принес бы массу извинений за причиненное неудобство.

О чем говорят эти факты, кроме констатации высокой степени пространственного бескультурья, с точки зрения общекультурной парадигмы? Эти факты заставляют сформулировать много вопросов: «Каким образом построено наше воспитание, что мы абсолютно не чувствительны в отношении пространственного взаимодействия, с которого, возможно, и начинается формирование общекультурных базовых нормативов поведения человека среди других?»; «Что в структурах нашей ориентировки (общепространственной, пространственно-личностной, личностно-социальной), объективного и социального восприятия, моторной активности, построения сложных движений, оценки ситуации и последующего принятия решения о выборе траектории не так? Из-за чего мы совершенно не способны удерживать себя в рамках личного и персонального пространства, но все время стремимся перейти грань пространства чужого, невзирая на риск получить неприятные, негативные оценки или даже риск пострадать от другого, если тот окажется сильнее или ловчее нас или захочет отомстить или просто проучить нас за вторжение на «его территорию?» «Почему в нас не развито совершенно очевидное чувство своего и не своего пространства? Когда и как, на каком этапе онтогенеза мы умудряемся блокировать данную способность или предрасположенность к ней и какие факторы это детерминируют?»

В перечисленных тенденциях, возможно, кроется еще один большой парадокс, потому как, по наиболее обоснованной версии формирования личной дистанции, ее размерность зависит от величины пространства, в котором мы проживаем: много места – большие индивидуально-личностные дистанции, мало места – маленькие личностные территории (избитые примеры пространственного поведения при общении жителей Японии). Что именно, какие параметры стоят за влиянием территории и ее размерности на формирование пространственных дистанций и пространственного

поведения? Ведь о России нельзя сказать, что она обделена территориями на всех уровнях. Единственное, что можно предположить, – это то, что большую значимость имеют не целостные территориальные возможности места жительства (широкие проспекты, большие улицы, большие расстояния и т.п.), а именно территориальные характеристики микропространства – того места, где и в какой обстановке с точки зрения метража жилплощади растет ребенок. Тогда минимизация личного пространства россиян и их потенциал к нарушению «чужой территории» могут быть объяснимы со стороны характерных условий проживания: небольшие территориальные метры коммуналки, малогабаритного жилья и т.п. Но в этом нет полноты объяснения, поскольку, например, жители Севера (чукчи, ханты, манси и др.) также проживают на малой микротерритории (небольшое пространство чума и т.п. жилья), но однозначно являются носителями значительных по размерности личностных и персональных пространств.

Таким образом, мы затронули еще один аспект необходимых серьезных исследований в отношении пространства и пространственного поведения людей. В настоящей работе автором затронуты источники и сформулирован ряд исследовательских направлений в изучении проблемы пространственного взаимодействия субъектов и пространства человеческих отношений не на уровне социально-культурологической парадигмы, а на более глубоких уровнях формирования психического отражения пространственно-социальной и психологической реальности. Выявлены некоторые тенденции пространственной социально-физической ориентировки и поведения людей в разных культурах. Показаны перспективная актуальность и значимость данного исследовательского направления применительно к научным и практическим задачам общественной жизни.

Список литературы

1. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л. М. Веккер; под ред А. В. Либина. – М.: Смысл Per Se, 2000. – 685 с.
2. Величковский, Б. М. Психология восприятия [Текст]: учебное пособие / Б. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1973.
3. Иванова, Н. В. Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.07 / Н. В. Иванова. – Киров, 2004. – 390 с.

4. Калинаускас, И. Пространство отношений [Текст] / И. Калинаускас // Пространство и субъект. – 2000. – Том 4. № 1 – 2. – С. 11 – 26.
5. Рок, И. Экспериментальные исследования проблемы врожденного и приобретенного в восприятии [Электронный ресурс] / И. Рок. – Режим доступа: [http:// psychologiya.com.ua/eksperimentalnaya-psixologiya](http://psychologiya.com.ua/eksperimentalnaya-psixologiya).

А. О. Розуменко

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики Сумского государственного
педагогического университета
им. А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина

ПОВЫШЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Повышение положительной мотивации является одним из необходимых условий обеспечения успешной учебной деятельности студентов. К сожалению, поступление в высшее учебное заведение и дальнейшее обучение студента далеко не всегда определяются наиболее значимыми учебными мотивами, например профессиональными. Студенческий возраст – это период, когда заканчивается становление личности, формируются мировоззрение и ценностные ориентации. Наряду со сложным личностным развитием значительное место занимает именно профессиональное становление, которое осуществляется в процессе учебной деятельности.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как процесс обучения для студента осуществляется не в личном вакууме, а в сложной взаимосвязи социально обусловленных процессов.

Психологи [2] называют такие ведущие учебные мотивы: профессиональные, познавательные, прагматические, личного престижа.

- Ценностные личностные ориентации студентов вузов состоят в:
- 1) собственном престиже (завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям);
 - 2) высоком материальном положении (обращение к факторам материального благополучия как к главному смыслу существования);
 - 3) креативности (реализация своих творческих способностей, стремлений изменить окружающую действительность);
 - 4) активных социальных контактах (расширение своих межличностных связей, реализации своей социальной роли);
 - 5) саморазвитии (познание и развитие своих индивидуальных особенностей);
 - 6) достижениях (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов);
 - 7) духовном удовлетворении;
 - 8) сохранении собственной индивидуальности (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми);
 - 9) степени значимости для индивида той или иной жизненной сферы, в рамках которой он пытается себя реализовать.

Современный преподаватель высшей школы должен быть не только специалистом в своем учебном предмете (хотя это очень важно!), но одновременно он должен быть и психологом, и педагогом. С целью получить «психологический портрет» «своего» студента на базе физико-математического факультета нами было проведено исследование изменений учебной мотивации студентов за годы обучения. Для реализации поставленной задачи была использована методика изучения мотивов учебной деятельности, разработанная на кафедре педагогической психологии Санкт-Петербургского университета (модификация Л. А. Рейна, В. А. Якунина). В анкетировании приняли участие 142 студента.

Результаты исследования размещены в таблице 1.

Мы не претендуем на фундаментальность выводов (выборка не является репрезентативной), но результаты нам кажутся интересными.

Таблица 1

№	Мотивы учебной деятельности	I курс (%)	II курс (%)	III курс (%)	IV курс (%)	V курс (%)
1	Стать высококвалифицированным специалистом	62	73	57	70	60
2	Получить диплом	77	76	64	73	80

3	Успешно продолжить обучение на следующих курсах	17	18	14	18	20
4	Успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"	53	27	29	27	33
5	Постоянно получать стипендию	70	58	71	36	40
6	Получить глубокие и прочные знания	34	58	36	61	67
7	Быть готовым к следующим занятиям	0	3	7	6	0
8	Не запускать предметы учебного цикла	17	18	21	18	7
9	Не отставать от сокурсников	23	33	21	24	0
10	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	43	64	57	64	47
11	Выполнять педагогические требования	4	3	0	9	0
12	Достичь уважения преподавателей	28	6	14	21	13
13	Быть примером для сокурсников	0	0	21	6	0
14	Добиваться одобрения родителей и окружающих	21	33	36	21	27
15	Избегать осуждения и поноукания за плохую учебу	19	3	14	15	7
16	Получить интеллектуальное удовольствие	32	33	43	45	60

Доминирующим мотивом на всех курсах является «получение диплома». Такой мотив, как «получить стипендию», является значимым только на первых трех курсах, однако на четвертом и пятом курсах этот мотив не вошел в четверку наиболее значимых мотивов. Роль таких мотивов, как «стать высококвалифицированным специалистом» и «получать интеллектуальное удовольствие», растет постепенно с каждым курсом.

Результаты исследования подтвердили тот факт, что в ходе профессионального становления во время обучения в высшем

учебном заведении происходят изменения мотивационной сферы студентов. А это значит, что на эти изменения можно и нужно (!) воздействовать. Это поможет повысить учебно-познавательную активность студентов и, как следствие, приведет к улучшению качества обучения.

Важно четко определить и использовать в работе со студентами наиболее значимые факторы формирования положительной мотивации учебной деятельности. Исследователи выделяют среди них следующие [1]:

- 1) осознание ближайших и конечных целей обучения;
- 2) осознание теоретической и практической значимости знаний, которые усваиваются;
- 3) эмоциональная форма изложения учебного материала;
- 4) демонстрация «перспективных линий» в развитии научных понятий;
- 5) профессиональная направленность учебной деятельности;
- 6) выбор задач, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;
- 7) наличие заинтересованности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

С нашей точки зрения, частично реализовать эти факторы при изучении математических дисциплин можно за счет использования элементов историзма. История математики изучает объективные законы возникновения, развития и функционирования математики. Использование элементов историзма на лекциях и практических занятиях по математическим дисциплинам позволяет показать студентам:

- 1) формирование фактического содержания соответствующих разделов математики: математических методов, понятий, идей, теорий;
- 2) особенности развития отдельных математических дисциплин;
- 3) вклад отдельных ученых в развитие математики;
- 4) связь математики с конкретными практическими потребностями людей определенной эпохи и страны;
- 5) связь математики с другими науками;
- 6) историческую обусловленность логической структуры современной математики.

При использовании исторических сведений преподаватель математических дисциплин должен учитывать ряд факторов, среди которых:

- 1) соответствие исторических фактов учебному материалу;

2) достаточный для понимания математической сути исторического материала уровень знаний студентов;

3) целесообразность использования элементов историзма с точки зрения дидактической цели учебного занятия.

Очевидно, что представление исторических сведений зависит от эрудиции, предпочтений, эмоциональности самого преподавателя, его ораторских способностей.

Опыт нашей работы подтверждает возможность и необходимость использования элементов историзма при изучении математических дисциплин как одного из путей повышения положительной учебной мотивации студентов.

Список литературы

1. Гебос, А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению [Текст] / А. И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие: тезисы докладов к 5 Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. – М., 1977.
2. Рахматулина, Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности [Текст] / Ф. М. Рахматулина // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – 262 с.

Е. В. Семенихина

доцент, кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой информатики,

О. Н. Удовиченко

преподаватель кафедры информатики
Сумского государственного педагогического университета
им. А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: УКРАИНСКИЙ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

В конце XX века изменения в экономической, политической и социальной сферах жизни потребовали новых подходов к развитию всей системы обучения.

Уровень полученных во время обучения знаний может значительно отличаться от тех требований, которые ставят другие учебные заведения или производства. При этом необходимость овладеть дополнительными знаниями, субъективность оценивания и форм контроля знаний приводят к перерасходу времени на обучение, что является нерациональным как с позиций конкретного студента, так и в государственном масштабе.

Здесь есть две стороны, одинаково нежелательные: «переобучение», т. е. непроизводительные затраты учебного времени на изучение тех наук, которые не требуются на конкретном рабочем месте, и «недообучение», т. е. недополучение крайне необходимых на производстве знаний. «Переобучение» нежелательно, поскольку ведет к непроизводительным затратам, а «недообучение» приводит к необходимости дополнительных затрат на доучивание со стороны как конкретного лица, так и нанимателя.

Эти факторы потребовали согласовать учебные программы высших учебных заведений, перейти к использованию государством системы стандартов высшего образования как нормативной базы функционирования в Украине и выдвинули на первый план задачу разработки нового содержания образования и соответствующих технологий обучения, обеспечивающих наряду с качественной подготовкой методологическую переориентацию образования на личность, создание условий для достижения каждым заданного уровня знаний, навыков и умений.

Согласно статье 15 Закона Украины «Об образовании», государственные стандарты образования устанавливают требования к содержанию, требования к объему и требования к уровню образовательной и профессиональной подготовки специалистов в Украине. Система государственных стандартов высшего образования уточняется системой отраслевых стандартов по определенным направлениям подготовки и специальностям. При этом учитываются производственные функции будущего специалиста, обобщенные задачи профессиональной социально-производственной деятельности, а также средства диагностики – другими словами, возможность осуществления объективного контроля степени достижения конечных целей высшего образования.

Основными функциями образовательного стандарта являются:

- определение базового уровня знаний и интеллектуальных умений учащихся;
- возможность иметь представление об истинном качестве образования на различных уровнях обучения;
- создание единого образовательного пространства, обеспечение вариативности образования в условиях существования различных типов высших учебных заведений, национальных и региональных моделей образования; устранение барьеров, которые возникают при переходе учащихся из одного учебного заведения в другое вследствие разнообразия требований к содержанию обучения;
- обеспечение максимальной объективности в оценке результатов труда студента, учителя, преподавателя, вуза, что позволит принять обоснованные управленческие решения и избавиться от необъективности.

Образовательные стандарты в Украине внедрялись в два этапа: в конце XX века введен стандарт для общеобразовательных учебных заведений (школ), в начале XXI века – для высшей школы.

Анализ опыта внедрения стандартов образования в высшей школе позволяет утверждать следующее.

1. Обеспечение уровня образовательного стандарта требует его открытости для всех субъектов учебного процесса. В Украине поиск соответствующих источников на сайте Министерства образования и науки, в библиотеках страны не позволяет это осуществить – можно найти законы Украины «Об образовании» и законы о внедрении отраслевых стандартов, но сами стандарты почему-то отсутствуют.

2. Стандарты одного образовательного направления не всегда согласованы по некоторым общим дисциплинам (например, обучение учителя математики и обучение учителя физики предусматри-

вают различное количество кредитов или различные требования к подготовке по информатике или педагогике).

3. Стандарт предусматривает фиксацию минимального уровня знаний. Этот уровень в стандарте зафиксирован с помощью обобщенных умений, которые обеспечиваются изучением зафиксированных тем. Сформулированные в стандарте обобщенные умения не всегда корректно отражают сущность умения, а также не всегда понятно, на каком уровне нужно усвоить это умение.

Так, будущему учителю математики нужно уметь применять векторный метод решения задач. Под этим понимается аналитический или геометрический подход? Эти задачи предусматривают 2 – 3 действия или 7 и больше? На такие вопросы стандарт ответа не дает.

4. Очень часто стандарт воспринимается как эталон высокой оценки, т. е. его «недостижение» оценивается не категорической «двойкой», а оценкой «удовлетворительно», что противоречит самой сущности стандарта как базового уровня.

5. Унификация требований и определение минимального уровня знаний, умений и навыков должны были привести в идеальном случае к возможности не только безболезненного перехода из одного учебного заведения в другое (в пределах определенного направления), но и самообучения.

На практике же до сих пор студенты при переходе из одного учебного заведения в другое пересдают «академразницу», поскольку достижение стандарта обеспечивается в каждом учебном заведении различными предметами с разным количеством часов на их изучение.

Самостоятельная же форма студенческого обучения для преподавателей в большинстве случаев неприемлема (отсутствие на занятии автоматически означает незнание!). Следует согласиться с тем, что современный студент больше «сидит» в Интернете, а не на парах, но это не значит, что он не учится вообще.

Если же студент переведен на индивидуальный график обучения или экстернат, то требования к уровню его знаний и умений часто снижаются за счет психологических факторов – «человек работает, времени мало, стоит поддержать и поставить удовлетворительную оценку», «недостаточно времени изучить все, поэтому пусть изучит только что-то» и другие.

6. Вместе с этим критическое отношение к знаниям и умениям студента и качественное оценивание не всегда возможны со стороны преподавателя, поскольку негласное ограничение министерства (12 студентов на одного преподавателя в университете) заставляет

иногда закрывать глаза на пробелы в знаниях и умениях, поскольку большое количество отчислений автоматически приведет к отсутствию финансирования ставок преподавателей.

7. Современный украинский студент пытается в течение семестра набрать нужное количество баллов, чтобы не идти на экзамен, который является одной из форм обучения. Кто-то считает итоговые контрольные меры дополнительной и ненужной психологической нагрузкой, но такая форма способствует систематизации и обобщению знаний, что подтверждают не только научные исследования, но и качество подготовки в советской высшей школе. Проверка остаточных знаний показывает, что без обязательных экзаменов знания и умения студента актуальны только некоторый малый промежуток времени.

8. Украинский стандарт высшего образования декларирует внедрение моноспециальностей. Это правильно с позиций качества подготовки специалиста узкого направления, но неправильно с учетом возможности трудоустройства в современном обществе. Если раньше подготовка учителя предусматривала два или три направления и не требовала получения дополнительного диплома, то сегодня из-за внедрения стандарта специалисты должны учиться «дважды» или даже «трижды».

9. Достижение стандарта образования предусматривало и изменения в методике обучения. В Украине массово внедряется модульно-рейтинговая форма, уровень стандарта при которой отождествляется с минимальной положительной оценкой (60 баллов).

Сумма баллов за все виды учебной деятельности	Оценка ECTS	Оценка по национальной шкале	
		для экзамена, курсового проекта (работы), практики	для зачета
90 – 100	A	отлично	зачтено
82 – 89	B	хорошо	
74 – 81	C	удовлетворительно	
64 – 73	D		
60 – 63	E		
35 – 59	FX	неудовлетворительно с возможностью повторной сдачи	не зачтено с возможностью повторной сдачи
0-34	F	неудовлетворительно с обязательным повторным изучением дисциплины	не зачтено с обязательным повторным изучением дисциплины

Классическая рейтинговая система предусматривает накопление баллов в течение семестра по разным видам работ (индивидуальные задания, рефераты и др.), что психологически считают правильным. Советская система оценивания, которая предусматривала вычитания высокой оценки, считается сегодня психологически не оправданной.

При таком подходе современный украинский студент в самом начале изучения курса ориентирует себя на соответствующий уровень оценки. Очень часто это ведет к нежеланию изучать что-то «лишнее» или «дополнительное», решать те задачи, которые оцениваются малым количеством баллов или не оцениваются вообще.

Кстати, оценивание студентов со стороны преподавателей также нельзя считать аддитивным – не все преподаватели выдерживают «правила игры», установленные ими же, и в конце изучения курса выставляют оценки хотя и в баллах, но 4-х уровней (нижнее «отлично» – 90 баллов; нижнее «хорошо» – 75 баллов; нижнее «удовлетворительно» – 60 баллов). Промежуточные оценки в зачетных и экзаменационных ведомостях исчезают. Среди причин возникновение такой ситуации видим следующие: преподаватели привыкли работать по 4-балльной шкале; студенты пытаются приложить минимум усилий для получения нужного результата; если студент пришел на контрольное мероприятие (зачет, экзамен), то система оценивания снова базируется не на накоплении баллов, а на количестве пробелов, которые повлияют на снижение от максимальной оценки.

10. Даже если студент достиг уровня стандарта образования, это не означает автоматического умения работать по выбранной профессии. Очень часто встречаются случаи, когда нужно или доучиться, или даже переучиться. В частности, нередко случается, что умение использовать современное программное обеспечение и технические средства является ненужным, когда молодой специалист сталкивается с устаревшим оборудованием.

11. Стандарт, как правило, «пишут» специалисты по специализации, но при этом часто игнорируются требования работодателя. С этих позиций компетентностный подход определенным образом может уменьшить проблемы адаптации молодого специалиста.

Таким образом, внедрение стандартов образования в Украине, с одной стороны, было обусловлено общественными потребностями, но, с другой стороны, из-за быстрых изменений в экономической и социальной жизни они требуют постоянного уточнения и совершенствования. Параллельного совершенствования требует и методика их достижения.

Возможно, образовательный стандарт стоит составлять из двух частей – одна дает общие принципы и требования к образованию специалиста, а вторая определяет, как измерить эти требования в рамках задач и проблем конкретной науки, поскольку технологии движутся вперед и задачи, которые требует уметь решать стандарт, могут устареть.

Указанные проблемы не решаются за один день. Они требуют всестороннего анализа и обсуждения, поскольку определение обязательного содержания и объема подготовки в условиях настоящего обуславливает высокий образовательный уровень граждан Украины и вхождение ее в европейское образовательное пространство.

М. Х. Спатаева

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «ОмГУ им. Ф. М. Достоевского»,

Т. П. Замчий

кандидат биологических наук, преподаватель
ФГБОУ ВПО «СибГУФК», г. Омск

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Высокий уровень современного спорта требует углубленного индивидуального подхода, основанного на комплексном изучении способностей и возможностей спортсмена, выделении признаков и качеств, развитие которых в наибольшей мере способствует достижению высоких спортивных результатов.

Проблема оптимизации психофункционального состояния организма человека в условиях напряженной мышечной деятельности продолжает оставаться ведущей проблемой.

По мнению отдельных авторов [2,3], эта проблема приобретает особую актуальность в аспекте оценки функциональных [1,5], в том числе и психофункциональных, возможностей организма спортсменов в процессе адаптации к специфической мышечной деятельности.

В условиях современного спорта высших достижений, когда спортсмены в основном имеют практически одинаковый уровень физической, технической и тактической подготовленности, возрастает значимость психической готовности к соревнованию, в связи с чем исследование психоэмоционального состояния спортсменов в условиях соревновательной деятельности является весьма актуальным.

В исследовании приняли участие 42 спортсмена, занимающиеся тяжелой атлетикой. Возраст спортсменов варьировал от 18 до 22 лет, квалификация – от 1 спортивного разряда до мастера спорта.

До начала соревнований проводился опрос спортсменов и тренеров с целью оценки условий соревнований. Эта необходимость обуславливалась установкой стресс-факторов, вызванных условиями организации соревнований. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица

Результаты оценки условий соревнований спортсменами и тренерами, %

№ п/п	Критерии оценки условий соревнований	Условная оценка	Спортсмены	Тренеры
1	Условия соревнований (оборудование, микроклимат, питание, сон, предварительные тренировочные нагрузки и др.) полностью благоприятные, воспринимаются как комфортные, баллы	5	42	33
2	Отдельные компоненты соревновательных условий некомфортные, но не в такой степени, чтобы помешать успеху, баллы	4	32	38
3	Условия соревнований могут помешать достижению максимального успеха, требующего от спортсмена мобилизации дополнительных функциональных резервов, баллы	3	24	24
4	Условия, препятствующие соревновательной деятельности, при которых наивысшие достижения невозможны, баллы	2	2	–
5	Условия, исключающие участие в соревновательной деятельности, баллы	1	–	5

Проведенный опрос показал, что для большинства спортсменов условия организации соревнований не являются стресс-фактором, влияющим на результат спортивной деятельности.

Психозмоциональное состояние спортсменов оценивалось с помощью методики Ю. Я. Киселева [4]. В качестве критериев оценки явились: самочувствие, настроение, желание тренироваться, удовлетворенность тренировочным процессом, отношения с товарищами, отношения с тренером, спортивные перспективы на данные соревнования, готовность к соревнованиям.

Исследование эмоционального состояния спортсменов до начала и после проведения соревнований не показало достоверно значимых различий по большинству исследованных параметров ($p > 0,05$). Однако по параметрам «отношения с товарищами», «отношения с тренером» установлены достоверно значимые различия ($p < 0,05$), свидетельствующие о разладе в команде, связанном с отрицательным результатом выступления.

Субъективная оценка самочувствия спортсменов показала ее снижение после проведенных соревнований. Сильное психозмоциональное напряжение во время соревнований вызвало чувствительность спортсменов к старым травмам, выраженную в жалобах на ухудшение самочувствия.

Резких перепадов настроения у тяжелоатлетов до начала и после соревнований не наблюдалось. Исследование настроения спортсменов не показало зависимости его от результатов двоеборья. В то же время практически у трети из числа исследованных спортсменов резко снижалось желание тренироваться после соревнований.

Исследование удовлетворенности спортсменов тренировочным процессом показало, что если они до соревнований оценивали качество тренировочного процесса положительно, то после соревнований отмечалась неудовлетворенность подготовкой к соревнованиям. Причем большинство спортсменов указывало на то, что качество процесса тренировки преимущественно зависит от них, а не от тренера.

Необходимо отметить, что отношения с тренером, как показали проведенные исследования, не отмечаются спортсменами как фактор, вызывающий стрессовую ситуацию.

В ходе проведения исследования было установлено, что до начала соревнований спортсмены реально оценивают свои возможности и максимально их реализуют на соревнованиях. Субъективная оценка готовности к соревнованиям показала, что практически все спортсмены отмечают боевую готовность до начала соревнований. Однако по-

сле соревнований спортсмены указывали на то, что психологическая готовность перед соревнованиями была все же недостаточной.

Для изучения психофункционального состояния до соревнований применялось анкетирование спортсменов по Цойгнеру [4].

Результаты проведенного тестирования показали оптимальность психофизиологического состояния спортсменов до соревнований. У отдельных спортсменов отмечалась склонность к стеническим реакциям, которая после проведенных соревнований практически не изменилась.

До начала и после соревнований проводилось исследование наиболее часто встречающихся в условиях соревновательной деятельности стресс-факторов по Р. Фрестеру [4].

В качестве критериев, оценивающих воздействие различных психологических раздражителей на спортсменов, явились типичные соревновательные ситуации: неудача на старте; предшествующие плохие тренировки и низкие соревновательные результаты; конфликты с тренером, с товарищами по команде или в семье; плохое физическое самочувствие; необъективное судейство; отсрочка старта или начала соревнований; положение фаворита перед соревнованием; упреки тренера, товарищей во время выступления; чрезмерная напряженность на старте; повышенное волнение; плохой сон за день или несколько дней до соревнований; плохое материальное оснащение соревнований; предшествующая неудача на соревнованиях; значительное превосходство соперника; неожиданно высокие результаты соперника; незнакомый соперник, отсутствие сведений о нем; завышенные требования тренера; длительный переезд к месту соревнований; постоянно преследующая мысль о необходимости успешно выполнить поставленные задачи; зрительные, акустические и тактильные помехи; предшествующее поражение от предстоящего противника; негативные реакции зрителей.

Результаты анкетирования спортсменов до соревнований показали, что наиболее значимыми из отмеченных ситуаций для спортсменов являются: неудача на старте, необъективное судейство, отсрочка соревнований или начала старта, положение фаворита перед соревнованиями и длительный переезд к месту соревнований. Менее значимыми, но тем не менее имеющими значение для спортсмена явились чрезмерная напряженность на старте и повышенное волнение.

После соревнований в результате смены психозмоционального состояния спортсменов изменяется и мнение спортсменов о значимости стресс-факторов на соревнованиях, хотя преимущественная

стабильность выбранных ранее позиций раздражителей сохраняется. Так, не имеющие значения перед соревнованиями низкое качество предшествующих тренировок и сниженные соревновательные результаты после соревнований становятся для спортсменов более значимыми.

Таким образом, исследование психофункционального состояния тяжелоатлетов до начала и после соревнований показало психологическую устойчивость спортсменов к ряду стресс-факторов. Однако субъективная осторожность по отношению к преодолению порога собственных возможностей, отмеченная спортсменами недостаточность психологической готовности к соревнованиям указывают на необходимость применения в тренировочном процессе психорегулирующих методик.

Список литературы

1. Агаджанян, Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье [Текст] / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М.: РУДН, 2006. – 284 с.
2. Кузьменко, Г. А. Особенности адаптации юных спортсменов к стрессовым ситуациям [Текст] / Г. А. Кузьменко // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 4. – С. 62 – 67.
3. Кузьмин, М. А. Структурно-функциональная модель адаптации спортсменов к соревновательной деятельности [Текст] / М. А. Кузьмин // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – Т. 75. – № 5. – С. 71 – 74.
4. Марищук, В. Л. Психодиагностика в спорте [Текст] / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, Л. К. Серова. – М.: Просвещение, 2005. – 349 с.
5. Межман, И. Ф. Изменения показателей адаптационных возможностей студентов в ситуациях экзаменационных и соревновательных стрессов [Текст] / И. Ф. Межман // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – 2012. – № 1. – С. 34 – 35.

О. С. Чашечникова

доцент, доктор педагогических наук,
профессор кафедры математики Сумского государственного
педагогического университета им. А. С. Макаренко,
г. Сумы, Украина

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕТА ТЕМПЕРАМЕНТОВ УЧАЩИХСЯ

Современные условия заставляют искать пути интенсификации обучения, в том числе обучения математике. Одним из таких путей является изучение психологических особенностей обучающихся разных групп, их реальный (а не декларативный) учет, опора на них в учебном процессе.

Отличию протекания всех этапов процесса учебно-познавательной деятельности учащихся с разными темпераментами посвящено достаточно много психологических исследований (в частности, [1]), и анализ практики работы учебных учреждений разных типов свидетельствует о необходимости учитывать результаты этих исследований в ходе обучения.

Остановимся на вопросе организации творческой учебно-познавательной деятельности учащихся в ходе обучения математике.

Учащиеся-флегматики достаточно тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой, нуждаются в значительно большем времени на «вхождение в работу», на выполнение заданий познавательного характера, практических заданий (построить, измерить), на подготовку устного ответа. Примером негативного срабатывания особенностей темперамента учеников-флегматиков являются значительные трудности при необходимости устно находить корни квадратных уравнений (использование теоремы Виета и ее следствий).

Выполняя задания тестового характера, они набирают часто меньшую общую сумму баллов из-за того, что не укладываются в отведенное время. Поэтому в процессе наблюдений за ними достаточно сложно на первых этапах увидеть задатки творческого мышления. Отметим: в ходе объяснения нового материала благоприятным для них является подход, когда выполняются поэтапные записи на доске, сохраняющиеся до конечного этапа, а обязатель-

ное подведение итогов является сжатым изложением прохождения всех шагов. Учащиеся-флегматики нуждаются в более подробном инструктаже к выполнению заданий (как в письменной, так и в устной форме). С целью определения уровня усвоения ими теоретического материала целесообразнее использовать зачет на индивидуальных занятиях (в письменной или устной форме).

Отметим и черты, способствующие творческой учебно-познавательной деятельности флегматиков. Если флегматик трудолюбив, настойчив в достижении цели, не распыляет внимание, то запоминание материала происходит качественно. Работая в творческой группе, нередко именно они способны довести решение до конечного результата, все тщательно образом проверить, аккуратно оформить. «Войдя» в процесс решения, они часто не ограничиваются нахождением одного способа, выявляют разнообразные нюансы, содержащиеся в условии, задают уточняющие вопросы, пытаясь рассмотреть все аспекты учебной проблемы.

В частности, решая уравнение $ax^2 + (a - 1)x + a = 0$, учащиеся-флегматики более взвешенно подходят к работе над текстом задания при условии, что уравнения с параметрами рассматриваются систематически:

- если требование задания – «решить уравнение второй степени», то как обязательное рассматривается условие $a \neq 0$;
- если же требование задания – «решить уравнение», то рассматриваются два случая: 1) $a \neq 0$; 2) $a = 0$.

Для повышения эффективности работы над творческим заданием, для приобретения опыта более оперативной работы учащимся-флегматикам необходимо сотрудничество с более энергичными одноклассниками.

Письменные работы *учеников-холериков* часто неряшливы, рисунки к заданиям они делают слишком схематически, что, в частности, является причиной затруднений в процессе использования графического метода решения систем уравнений. Негативно относятся к необходимости заучивать определенные формулы, формулировки. Более низкий балл за выполнение заданий в тестовой форме получают из-за невнимательности (часто даже путают номера заданий). Это нередко мешает учителям увидеть их способности в процессе обучения математике. Необходимо в процессе работы с ними создавать и поддерживать деловую атмосферу. Отметим, что для учеников этого типа при иных равных условиях наиболее характерны недостатки и ошибки в выполнении заданий из-за нежелания более

тщательным образом рассматривать их сущность и из-за формального подхода к выполнению заданий. В частности, в процессе решения уравнения $\sin x = 2$ (на более высоком уровне – уравнение $\sin x = a$) они без предварительного анализа применяют алгоритм.

Учащимся-холерикам сложно работать в творческой группе: они враждебно воспринимают критические замечания, категоричны, нередко имеют повышенную самооценку, недооценивают идеи окружающих по решению заданий. В процессе ознакомления с новым материалом иногда, «схватив» главную суть, не обращают внимания даже на важные детали. Для поддержки интереса к обучению нуждаются в интересных, захватывающих заданиях; в творческой группе часто выполняют роль «критика». Наблюдения свидетельствуют: именно они в ходе решения творческого задания нередко ограничиваются нахождением идеи, а затем теряют интерес к нему, предоставляют недостаточно полную аргументацию. Выполнив задание одним способом, учащиеся-холерики воспринимают другой способ, даже более эффективный, неохотно, поэтому целесообразно предлагать им уже готовые решения конкретных заданий разнообразными способами с требованием выбрать из них наиболее рациональный. Это способствует более тщательно и глубоко ознакомиться с каждым решением, содействует развитию *конструктивного критицизма*, способности обосновывать собственную точку зрения на подход к заданию, приучает к систематическому и настойчивому труду.

Ученики-меланхолики имеют низкую работоспособность, повышенный уровень утомляемости, поэтому более целесообразно опрашивать их в начале урока (занятия), чередовать достаточно сложные письменные задания с устными заданиями на смекалку. Неудачи в процессе выполнения заданий переживают настолько болезненно, что могут даже отказаться от последующего решения, нуждаются в постоянном подбадривании. Необходимость выполнять письменные работы контролирующего характера вызывает стрессовое состояние значительно чаще, чем у учеников с другим темпераментом. Отметим: таким ученикам легче эмоционально настроиться на выполнение текущей работы контролирующего характера, чем тематической (зачетной, модульной) контрольной работы, даже при условии совпадения их объема, содержания, субъективного уровня трудности. Состояние внутренней нервозности создает затруднение в процессе работы с тестами.

Для них важны своевременные консультации. Отметим: меланхоликам эмоционально легче воспользоваться справочником,

компьютерной программой консультирующего характера, чем проконсультироваться по собственной инициативе у учителя (преподавателя), одноклассника.

Подчеркнем, что выявление задатков творческого мышления в процессе наблюдения за учениками-меланхоликами также усложнено: они нечасто выражают собственные идеи через слабое сопротивление внешнему влиянию, им не хватает силы воли, уверенности; стресс может вызывать потерю логической линии мысли.

Для создания ситуации успеха необходимо чаще опираться на их позитивные черты – аккуратность, старательность, добросовестность в выполнении заданий, любознательность; склонность к размышлениям, тщательному обдумыванию разных нюансов (в частности, в процессе выполнения заданий с параметрами). Рекомендуем в процессе работы в творческой группе с целью формирования у учеников-меланхоликов способности более уверенно излагать собственную точку зрения предлагать им быть содокладчиками решения, избирая вторым докладчиком, учитывая психологическую совместимость, сангвиника. Ощущение поддержки способствует раскрепощению ученика этого типа, деятельность становится более производительной.

В творческой группе часто именно *ученики-сангвиники* выполняют роль лидера, способного спланировать совместную работу творческой группы, но они могут мешать другим членам группы высказывать свои идеи относительно выполнения задания. Они имеют больше шансов быть замеченными как творческие личности на уроках математики (ярко проявляют смекалку, имеют достаточно высокую скорость реакции и действий, оперативно переключаются с одного вида деятельности на другой, более уверены в собственных силах в ходе выполнения задания высокой степени сложности). Но отсутствие систематической поддержки этих качеств, «недогруженность», одноплановость заданий приводят к неустойчивости познавательного интереса, быстрой потере заинтересованности. В частности, в процессе решения геометрических задач, в которых данные представлены и параметрами, и числовыми значениями, найдя ответ, пользуясь параметрами, часто «отказываются» от того, чтобы подставлять числовые данные и находить конечный результат. Нередко воспринимают учебный материал поверхностно, не интересуются деталями; иногда негативную реакцию может вызывать необходимость выполнять упражнения тренировочного характера, в результате чего не всегда качественно отработывают определенные навыки.

Нуждаются в разнообразии заданий на уроках, домашних заданий творческого характера. С целью воспитания у них ответственного отношения к обучению целесообразно обращать особое внимание на формирование сознательного понимания необходимости четких формулировок, *предлагать контрпримеры (и вовлекать в их поиск самих учащихся)*, демонстрирующие, к каким ошибкам могут привести нечеткие формулировки утверждений.

Отметим достаточно высокий темп фронтальной работы в классах, где большинство учеников – холерики и сангвиники. С целью проследить за участием в работе всех учеников для более объективного определения производительности их работы можно использовать карточки, раздаваемые за правильные ответы (или соответствующие программные средства обучения с оперативной обратной связью). Карточки должны отличаться в зависимости от уровня сложности конкретного вопроса (задания) и от степени правильности и полноты ответа ученика на конкретный вопрос.

Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что знание учителями (преподавателями) особенностей познавательных процессов обучающихся и их грамотное использование способствуют повышению продуктивности учебно-познавательной деятельности в ходе обучения математике, выявлению и развитию творческих способностей школьников (студентов).

Список литературы

1. Гильбух, Ю. З. Темперамент и познавательные способности школьника: психология, диагностика, педагогика [Текст] / Ю. З. Гильбух. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 272 с.
2. Чашечникова, О. С. Створення творчого середовища в умовах диференційованого навчання математики [Текст]: монографія / О. С. Чашечникова. – Суми : Видавництво ПП Вінниченко М. Д., ФОП Литовченко Є. Б., 2011. – 412 с.
3. Чашечникова, О. С. Формирование компонентов творческого мышления учащихся при изучении математики [Текст] / О. С. Чашечникова // Сб. научни трудове посвятен на 10 годишника та от създаването на факултет по математика и информатика. Разд. «Математика и методика на обучението по математика». Шуменски университет «Епископ Константин Прославский». – Шумен, 2007. – С. 23 – 29.

Е. Ф. Шамшуалева
 кандидат педагогических наук, доцент
 кафедры физического воспитания,
М. Х. Спатаева
 кандидат педагогических наук,
 ФГБОУ ВПО «ОмГУ им.Ф. М. Достоевского», г. Омск

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5 – 6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Анализ научно-методической литературы показал, что от 70% до 90% детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, имеют разную степень выраженности и разного качества задержки развития речи. Часто дефекты речи серьезно сказываются на двигательном развитии детей [2, 4, 5]. Исследования многих авторов показали, что у детей с нарушениями речи не только наблюдается двигательная неловкость, но и в значительной степени страдает координация движений [1, 4, 5].

Общеизвестно, что игра для дошкольника является естественной деятельностью [6, 7], однако при этом в доступной нам литературе мы практически не встретили методик, направленных на совершенствование координационных способностей (КС) у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) с помощью народных подвижных игр. Поэтому наше исследование является актуальным.

Целью нашего исследования является разработка и экспериментальное обоснование методики совершенствования координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Экспериментальная методика внедрялась на базе детского сада компенсирующего вида № 325 г. Омска, в ней приняло участие 28 детей 5 – 6 лет с ОНР.

На основе медицинских карт дошкольников с ОНР выявлено, что все дети 5 – 6 лет имеют третью степень речевого развития, с выраженным дизартрическим синдромом. При этом были отмечены сопутствующие заболевания сердечно-сосудистой системы, болезни мочевыделительной системы, нарушения зрения и осанки, аллергические заболевания.

Сравнительный анализ показал значительное отставание дошкольников с ОНР от практически здоровых сверстников по всем показателям КС. Достоверно низкие результаты отмечены у детей с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками по показателям, отражающим развитие ритмической способности, способности к удержанию равновесия, дифференцировки пространственных и временных усилий ($P < 0,05$). При этом дети-логопаты 5 – 6 лет не справились с заданием в тесте на способность к воспроизведению временных величин.

В результате выявленных нарушений нами была разработана экспериментальная методика совершенствования КС у детей 5 – 6 лет с ОНР.

Отличительной чертой разработанной нами методики является целенаправленное воздействие на все виды КС с помощью народных подвижных игр.

Упражнения были разделены на 6 блоков по различным видам проявления КС: 1 блок – упражнения для развития способности к ориентированию в пространстве; 2 блок – упражнения для развития реагирующей способности; 3 блок – упражнения для развития способности к сохранению равновесия; 4 блок – упражнения для развития ритмической способности; 5 блок – упражнения для развития способности к дифференцировке мышечно-суставных и временных параметров движений; 6 блок – упражнения на релаксацию. Примерная схема использования блоков в учебном году представлена в таблице №1.

Таблица 1

Схема использования блоков в учебно-годовом цикле

№	Блоки	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель
1	Ориентировка в пространстве	У					У
2	Быстрота реагирования		У				У
3	Способность к сохранению равновесия			У			У
4	Ритмическая способность				У		У
5	Дифференцировка усилий					У	У
6	Упражнения на релаксацию	У	У	У	У	У	У

При разработке экспериментальной методики подбирались специальные упражнения и задания, эффективно воздействующие на развитие функций различных анализаторов (двигательного, слухового, зрительного, речевого, тактильного), т. к. большую роль в развитии КС играет комплексная деятельность двигательных анализаторов и сенсорных систем.

Структурные части занятия при реализации разработанной методики не изменялись и соответствовали нормативным требованиям к проведению занятий в дошкольных учреждениях, продолжительность которых составляет в старшей группе 25 минут.

Основным средством для решения поставленных задач были общекорректирующие упражнения и народные подвижные игры, направленные на совершенствование всех видов КС.

В подготовительной части занятия использовались специальные циклические упражнения (ходьба и бег), соответствующие специальной задаче занятия. Опираясь на положение о том, что основным методом развития координационных способностей является вариативность, мы изменяли способы и условия выполнения упражнений. Это достигалось за счет изменения исходных положений в беге, прыжках, темпа и силовых усилий, объема и ритма при постоянной смене упражнений.

В основной части занятия подбирались общекорректирующие упражнения и задания, эффективно воздействующие на развитие функций различных анализаторов (двигательного, слухового, зрительного, речевого, тактильного).

Каждый комплекс ОРУ включал 6 – 7 упражнений для всех мышечных групп. Количество повторений – 6 – 8 раз, последним включалось упражнение, соответствующее специальной задаче занятия. Например, на развитие способности к ориентированию в пространстве: исходное положение – лежа на спине, руки с предметом вверх; 1 – руки с предметом поднять вверх до уровня глаз; 2 – исходное положение.

Февраль был посвящен развитию ритмической способности. В связи с этим все комплексы ОРУ без предметов заменялись на комплексы ритмической гимнастики, которые проводились под музыкальное сопровождение.

Основные виды движений не изменялись и проводились в соответствии с программой.

В конце основной части применялась одна народная подвижная игра, соответствующая специальной задаче занятия. Доказано, что подвижные игры необходимо сочетать с другими видами дея-

тельности детей, так как любое движение, которое трудно выполнить на занятии, ребенок сможет выполнить в игровой обстановке, подражая руководителю, партнерам по игре, исполняя какую-то игровую роль.

Применяя народные подвижные игры, которые по своей структуре богаты различными потешками, считалками, жеребьевками, мы совершенствуем все компоненты речи ребенка, что для данной категории детей является актуальным.

Объяснение новой игры сопровождалось небольшим рассказом о жизни того народа, в чью игру будем играть. Например, жизнь народов севера связана с рыболовством, оленеводством, в степных районах преобладает коневодство, на юге выращивают хлопок и т. д. Это и находит отражение в играх.

В заключительной части занятия использовались упражнения на релаксацию на основании того, что способность к произвольному расслаблению и напряжению определенных мышц является неотъемлемой частью всего спектра координационных проявлений.

Вместе с тем эти упражнения позволяли восстановить учащенный пульс, ритм дыхания, снизить нагрузку на нервно-мышечный аппарат, что особенно важно для детей с ОНР, так как они в большей степени, чем их здоровые сверстники, подвержены возникновению переутомления в ЦНС во время занятий физическими упражнениями.

После внедрения экспериментальной методики у дошкольников с ОНР достоверно улучшились показатели, отражающие уровень развития КС.

Наибольшие темпы прироста в изучаемых способностях выявлены в тестах: способность дифференцировать мышечно-суставное чувство – 49,7%, способность к сохранению статического равновесия – 42,5%. Более низкие темпы прироста результатов зафиксированы в тестах: ориентирование в пространстве – 28,4%, способность к сохранению динамического равновесия – 28,6% и способность быстрого реагирования – 18,5%.

Таким образом, эффективность экспериментальной методики совершенствования КС у детей 5 – 6 лет с ОНР доказана на практике.

Список литературы

1. Ведерникова, Л. В. Совершенствование координационных способностей у детей 5 – 7 лет с нарушением речи в условиях Крайнего Севера [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Ведерникова. – Омск, 2005. – 20 с.

2. Жукова, А. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: пособие для логопеда / А. С. Жукова. – М., 1998. – 320 с.
3. Карпова, Н. В. Совершенствование координационных способностей у детей 7 – 8 лет с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Карпова. – Омск, 1997. – С. 21.
4. Мастюкова, Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития [Текст] / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1987. – №4. – С. 3 – 9.
5. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб.: Детство-ПРЕСС, 2001. – 352 с.
6. Тимофеева, Т. Н. Игровая коррекционная методика занятий для детей с проблемами развития [Текст] / Т. Н. Тимофеева // АФК. – 2002. – №4. – С. 32 – 33.
7. Шапкова, Л. В. Средства адаптивной физической культуры [Текст] / Л. В. Шапкова. – М.: Сов. спорт, 2001. – 151 с.

Л. Г. Шестакова

кандидат педагогических наук,
проректор по учебной работе, доцент кафедры
математики и физики, ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск

Е. С. Старцева

студентка 5 курса ЕМФ, ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

Проблеме подготовки педагога уделяется значительное внимание в педагогической и психологической литературе (Г. В. Денисова, В. И. Загвязинский, С. И. Зиновьев, Т. И. Ильина, Н. Д. Никандров, П. И. Педкасистый, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина и др.).

В публикациях высказывается идея о необходимости в процессе подготовки включать студента в работу, по содержанию и условиям осуществления моделирующую его будущую профессиональную деятельность [1].

Развитие общества, современной науки, введение в учебный процесс новых технологий требуют от молодых педагогов нового подхода к достижению поставленных целей в обучении школьников. В Федеральном государственном образовательном стандарте школы (ФГОС) на государственном уровне предложено использовать для оценки качества образования освоение универсальных учебных действий (УУД), которые делятся на четыре группы: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные. В данной публикации остановимся на вопросе подготовки педагогов к целенаправленной работе по формированию коммуникативных УУД.

В Примерной образовательной программе основного образования выделены требования к планируемому результату выбранной группы УУД [2, с. 31], которые уточним с позиции обучения математике и информатике. Это необходимо для того, чтобы выделить вклад рассматриваемых дисциплин в формирование УУД и очертить направления работы учителя. Ученик должен научиться:

1) выделять и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать свой выбор;

2) аргументировать точку зрения, отстаивать свою позицию; убеждать;

3) задавать вопросы, необходимые для организации учебной и внеучебной деятельности и сотрудничества с партнером (на материале математики и информатики);

4) осуществлять контроль и оказывать необходимую взаимопомощь в сотрудничестве, направленном на освоение учебного содержания;

5) адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности (на материале математики и информатики);

6) владеть устной и письменной математической речью, алгоритмическим языком;

7) организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определять цели и функции участников, способы взаимодействия; планировать общие способы работы (на материале математики и информатики);

8) взаимодействовать в группе со сверстниками и взрослыми (на материале математики и информатики);

9) осуществлять рефлексию результатов своей деятельности.

Для формирования перечисленных действий можно использовать различные методы и приемы обучения, некоторые из них представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методы и приемы формирования коммуникативных УУД

Методы и приемы обучения	Номер составляющей коммуникативных УУД
Метод проектов	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Методы проблемного обучения и их элементы	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9
Метод «мозгового штурма»	1, 6, 8
Приемы взаимодействия в парах и группах, направленного на решение учебных задач (в том числе и репродуктивного характера)	2, 4, 6, 7, 8
Приемы организации работы учеников по проверке готовых решений, ответов, нахождению и исправлению ошибок	2, 4, 6, 9

Использование метода проектов в обучении математике и информатике позволяет создать благоприятную среду для каждого обучающегося и для успешного формирования коммуникативных УУД на разных этапах работы над проектом. Данный метод является настолько действенным, что формирует практически все составляющие выбранной группы УУД. Дадим краткое описание его возможностей на отдельных этапах подготовки проекта.

На организационно-подготовительном этапе работы над проектом учитель (совместно с учениками) осуществляет выбор тем проектов, определяет цели, намечает предварительный план действий, продумывает методы и приемы исследования. На данном этапе происходит активное взаимодействие между участниками проектной группы и учителем. Учащиеся осваивают умение задавать вопросы, отвечать на них, аргументировать, доказывать, планировать и др.

На втором (поисково-исследовательском) этапе обучающиеся осуществляют сбор и анализ информации, ее структурирование, моделируют изученное содержание, составляют программу исследования, анализируют выполненную работу, формулируют выводы,

готовят презентации результатов с использованием возможностей ИКТ. На этом этапе происходит промежуточное обсуждение (с учителем и внутри группы) полученной информации в ходе работы над проектом.

На презентационном этапе учащиеся представляют свои результаты, готовый продукт, выполняют оценку и самооценку своей работы (рефлексию). В ходе демонстрации проекта оцениваются точность, логичность речи. Ученик соблюдает нормы и правила русского языка, а также математического и алгоритмического языков. При защите выступающему задают вопросы. Ученик при этом адекватно реагирует на критику, устно ведет диалог, отвечая на вопросы по теме проекта. Как видим, здесь должны активно формироваться коммуникативные УУД.

Еще одним средством формирования коммуникативных УУД является технология проблемного обучения, а также использование ее элементов. Проблемное обучение ориентировано на развитие личности ученика, на раскрытие его творческого потенциала. При использовании элементов проблемного обучения формируются умения кратко и четко выражать свои мысли, задавать вопросы, аргументировать, доказывать, оценивать и т.д. Происходит сотрудничество на этапе поиска и сбора информации, фактов для решения поставленной проблемы, формируются умения работать в малых группах, разрешать конфликты (при возникновении таковых), отыскивая альтернативные способы для этого, принимать решения, анализировать их. Все названное способствует формированию коммуникативных УУД.

Метод «мозгового штурма» — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество идей и вариантов решения, в том числе самых фантастичных. При использовании этого приема школьники учатся кратко и четко выражать свои мысли, генерировать идеи, воспринимать различные точки зрения.

Наиболее развернутую форму и структуру коммуникация приобретает в парной и групповой работе учащихся, которая может быть реализована с использованием как продуктивных методов обучения, так и репродуктивных. Ученик осваивает опыт восприятия, понимания и взаимодействия, именно здесь он получает обратную связь от равноправного партнера. Во время парной и групповой работы происходит инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, необходимой для разрешения поставленной про-

блемы, формируются умения работать в малых группах, разрешать конфликты (при возникновении таковых), принимать решения.

Значительное место с позиции формирования коммуникативных УУД имеют и приемы организации работы учеников по проверке готовых решений, ответов, нахождению и исправлению ошибок.

На основе приведенного выше материала можно сделать вывод о том, что для организации подготовки в вузе будущих учителей математики и информатики необходимо (дополнительно к усвоению теоретических вопросов по содержанию и организации перечисленных в таблице методов и приемов) активно использовать **технологии проектного обучения, деятельностные практико-ориентированные технологии и их элементы**.

В содержание проектной деятельности входит: выполнение индивидуальных и групповых проектов по разработке моделей организации обучения математике и информатике в разных видах школ, проектирование методического обеспечения с последующей публичной защитой и презентацией результатов (например, на конкурсе методических разработок). Деятельность студентов обязательно включает: выработку концепции, постановку целей и задач, формулирование ожидаемых результатов, определение путей решения поставленных задач, планирование хода работы, поиск доступных и оптимальных ресурсов, реализацию плана работы, презентацию и защиту результатов, их оценивание, осмысление и рефлексию.

Деятельностные практико-ориентированные технологии и их элементы используются при организации работы по материалам методических и специальных дисциплин в период педагогической практики; для решения конкретных педагогических ситуаций; для анализа ошибок и затруднений учащихся; для проведения курсовых и выпускного исследований и др.

На этапе презентации и защиты конспектов, разработанных материалов, других результатов проектной или исследовательской деятельности студентов проводится обязательная оценка с привлечением экспертов, жюри, в качестве которых выступают:

- высококвалифицированные учителя математики и информатики образовательных учреждений;
- преподаватели вуза;
- сами студенты (с целью дальнейшего формирования у них приемов организации оценочной деятельности).

Органичным дополнением являются следующие технологии (и их элементы), активно используемые в процессе обучения методическим дисциплинам:

– информационно-коммуникационные (организация образовательного процесса, основанная на применении специализированных программных сред и технических и электронных средств);

– личностно ориентированные, обеспечивающие в ходе учебного процесса учет различных способностей студентов, создание необходимых условий для развития их индивидуальности, активности, мотивации.

ИКТ предполагают целенаправленную работу с образовательными сайтами, подготовку и использование презентаций как преподавателем, так и студентами на разных видах учебных занятий (и для достижения различных целей): на лекциях, практических и семинарских занятиях, защите, конференции, конкурсе и др.

Личностно ориентированные технологии обучения реализуются посредством общения преподавателя и студента при выполнении индивидуальных самостоятельных заданий (СРС, подготовка тезисов, статей и др.), на консультациях. Такая работа способствует осознанию студентом социальной значимости будущей профессии, формированию мотивации, готовности к профессиональной деятельности, ответственности за ее результат.

Для формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций могут быть использованы следующие виды работы (акцент сделан на методические дисциплины):

– подготовка (с последующим выступлением) рефератов, докладов, сообщений, реферирование педагогической и методической литературы;

– подготовка и публичная защита разработок уроков, внеклассных предметных мероприятий, программ факультативных курсов, курсов по выбору и элективных курсов, методического обеспечения организации обучения школьников отдельным темам, разделам;

– подготовка (и последующая защита) учебных проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ по проблемам методики обучения математике;

– подготовка докладов на научно-практические конференции, публикаций в сборники студенческих научных работ;

– решение педагогических ситуаций; анализ ошибок и затруднений учащихся по отдельным темам и видам работ;

– выполнение функций эксперта и рецензента студенческих работ.

Как легко заметить, студент включается в аналогичные виды работы, используемые в школе, но на другом уровне и содержании. Именно в процессе такой деятельности он осваивает необходимые умения. Целенаправленное планирование и планомерное включение

ние студентов в перечисленные виды работы способствует формированию у них профессионально значимых компетенций в области педагогической деятельности, которые позволят в будущем формировать у школьников коммуникативные УУД.

Список литературы

1. Денисова, Г. В. Учебно-исследовательская деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя математики в педагогическом вузе [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук / Г. В. Денисова. – Рязань, 1999. – 157 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ануфриев Александр Федорович, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии МГУ им. М. А. Шолохова, г. Москва.

Березина Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

Ватина Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.

Дель Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, проректор по НИР ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.

Долгополова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики Пермского национального исследовательского политехнического университета, научный руководитель кафедры гуманитарных дисциплин МБОУ «Гимназия № 9», г. Березники.

Егорова Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.

Замчий Татьяна Петровна, кандидат биологических наук, преподаватель ФГБОУ ВПО «СибГУФК», г. Омск.

Кавинкина Ирина Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, зав. кафедрой лингвистических дисциплин и методик их преподавания Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь.

Медведева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.

Розенова Марина Ивановна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета (МГОУ), г. Москва.

Розуменко Анжела Оуреляновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренка, г. Сумы, Украина.

СОДЕРЖАНИЕ

- Семенихина Елена Владимировна**, доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой информатики Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина.
- Спатаева Марина Халибиллаевна**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «ОмГУ им.Ф. М. Достоевского», г. Омск.
- Старцева Елена Сергеевна**, студентка 5 курса ЕМФ, ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.
- Удовиченко Ольга Николаевна**, преподаватель кафедры информатики Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина.
- Чашечникова Ольга Серафимовна**, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко, г. Сумы, Украина.
- Шамшуалеева Елена Фаритовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «ОмГУ им. Ф. М. Достоевского», г. Омск.
- Шестакова Лидия Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе, доцент кафедры математики и физики ФГБОУ ВПО «СГПИ», г. Соликамск.

А. Ф. Ануфриев	
Диагностическая компетентность психолога.....	3
Т. Н. Березина	
Позитивные эмоции в нашей жизни и их измерение.....	16
Е. В. Ватина	
Организация образовательного пространства для детей с задержкой психического развития.....	23
С. В. Дель	
Исследование предпосылок формирования коммуникативной компетентности при заикании.....	27
И. В. Долгополова	
Публикационная активность педагогов как условие менеджмента качества образования.....	33
Н. Н. Егорова	
Условия формирования профессионально идентичной позиции студента педагогического вуза.....	38
Н. Н. Егорова	
Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации педагогов.....	42
И. Н. Кавинкина	
Совершенствование качества преподавания лингвистических дисциплин: проблемы и перспективы внедрения ЭУМКД.....	47
Т. Н. Медведева	
Смыслообразующая активность и исследовательская деятельность современных школьников.....	52
М. И. Розенова	
Субъектно-пространственный аспект социализации человека..	56
А. О. Розуменко	
Повышение положительной учебной мотивации у студентов высших учебных заведений при изучении математических дисциплин.....	64
Е. В. Семенихина, О. Н. Удовиченко	
Образовательный стандарт: украинский опыт внедрения.....	69

Научное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы Международной
научно-практической конференции

14 декабря 2012 года

В двух частях

Часть 1

Редактор	М. В. Толстикова
Корректор	Н. Л. Кошкина
Компьютерная верстка	Е. В. Ворониной

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений, а также за то, что в материалах не содержится данных, не подлежащих открытой публикации.

При перепечатке материалов
ссылка на данный сборник обязательна.

Сдано в набор 7.02.2013 г. Подписано в печать 29.03.2013 г.
Бумага для копировальной техники. Формат 60x84/16. Гарнитура «BloknotС».
Печать цифровая. Усл. печ. листов 11,62. Тираж 100 экз. Заказ № 308.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВПО

«Соликамский государственный педагогический институт»
618547, Россия, Пермский край, г. Соликамск, ул. Северная, 44.

М. Х. Спатаева, Т. П. Замчий	
Психоземotionalное состояние спортсменов в условиях соревновательной деятельности.....	74
О. С. Чашечникова	
Повышение эффективности обучения математике посредством учета темпераментов учащихся.....	79
Е. Ф. Шамшуалева, М. Х. Спатаева	
Подвижная игра как средство совершенствования координационных способностей у детей 5 – 6 лет с общим недоразвитием речи.....	84
Л. Г. Шестакова, Е. С. Старцева	
Подготовка будущих учителей математики и информатики к работе по формированию у школьников коммуникативных УУД.....	88
Сведения об авторах.....	95
Содержание.....	97

