

3. *Лубышева Л.И.* 10 лекций по социологии физической культуры и спорта[Текст] /Л.И. Лубышева. – М.: ТипФК, 2000. – 151 с;
4. *Бальсевич В.К., Лубышева Л.И.* Современные подходы к изучению ценностного аспекта физической культуры. // Теор. и практ. физ. культ. 2003, № 4, с. 5-7;
5. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. – Загл. с экрана.
6. *Петров Ю.Н.* Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования: монография. – Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. – 280 с.
7. *Цветкова Р.И.* Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Автореф. дис...д-ра. психол. Наук. – Иркутск, 2006. – 49.

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

А.И. Бурдилов
аспирант БГАРФ,
доцент кафедры № 512
БВМИ им. Ф.Ф. Ушакова
aleksandrburdilov@yandex.ru

Информационно-коммуникационная система образовательного процесса

Рассматриваются современные тенденции информатизации образовательной сферы и их влияние на подготовку морского инженера

Ключевые слова: информатизация; образовательные технологии; образование; обучаемый; процесс обучения; знания; система

Отличительной особенностью развития человечества на современном этапе является переход к информационному обществу, в котором информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и общества. Развитие глобального процесса информатизации общества ведет к формированию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового, информационного, уклада их жизни и профессиональной деятельности.

Радикальное изменение способа существования человека в информационной среде, реалии научно-технического и социального прогресса, детерминированные становлением информационного общества, обусловили несоответствие их содержанию современного образования, масштабу и уровню развития образовательных систем.

Все это и определило необходимость решения задач информатизации образования, основными результатами которой являются: развитие интеллектуальных, познавательных способностей личности; повышение качества и доступности образования на основе новых информационных технологий в образовании; развитие открытого, дистанционного образования, обеспечивающего выбор и реализацию индивидуальной образовательной траектории личности; обеспечение непрерывного образования на протяжении всей жизни человека в связи с необходимостью мобильности и адаптивности личности к быстроменяющимся условиям жизнедеятельно-информационном обществе; интеграция в мировое образовательное пространство на основе коммуникационных технологий для повышения конкурентоспособности человека на мировом рынке труда; формирование особого вида культуры личности, востребованной в условиях информатизации образования - информационной культуры личности и другие.

Большинство исследователей трактуют новые информационные технологии исключительно как компьютерные и коммуникационные (А.Г. Абросимов, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Ю.И. Капустин, С.Н. Поздняков, И.В. Роберт и др.). Поэтому не ставится задача модернизации методики обучения и разработки учебников нового поколения, учитывающих особенности их использования совместно со средствами электронной поддержки обучения.

Таким образом усугубляется противоречивая и зачастую конфликтная ситуация в образовании, связанная с разрывом внутридисциплинарных и межпредметных связей.

Например, использование математических пакетов на занятиях в компьютерном классе вступает в противоречие с традиционным содержанием и методами преподавания высшей математики, поскольку студенты не видят необходимости в изучении многих методов решения задач, так как знают, что эти задачи безошибочно решает компьютер.

Для разрешения проблем и противоречий современного высшего образования необходимо разработать систему управления образовательным процессом при использовании имеющимися в наличии у педагогов современных образовательных технологий, а также новые методики ее использования в учебном процессе.

Можно выделить следующие основные функции использования информационных технологий в процессе подготовки специалистов в вузе:

- информационно-обучающая функция - приобретение новых научно-методических знаний, распространение передовых педагогических технологий;
- формирующая функция, связанная с отработкой методических умений, моделированием и конструированием изучаемых объектов и явлений, проектированием процесса обучения и отдельных его элементов (содержания, формы обучения и т.д.);

- контрольно-корректировочная функция предполагает использование средств контроля знаний, экспертно-обучающих систем, диалоговое решение практических задач, использование средств по типу программированных заданий для организации обратной связи и т.д.;

- диагностическая функция связана с контролем за качеством обучения;

- исследовательская функция непосредственно связана с формированием творческих способностей будущего специалиста (имитационно-моделирующие системы, интеллектуально-обучающие системы, интегрированные пакеты прикладных программ, задания творческого характера).

Перечисленные функции выступают не изолированно, а взаимосвязано и подчиняются важным требованиям, диктуемым спецификой обучения и образования, таким как требования дидактической полифункциональности, адаптивности и интерактивности (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, А.А. Кузнецов).

Все это и позволяет разработать модель, которая основана на использовании информационно-коммуникационной системы образовательного процесса.

Традиционная система обучения в общем случае состоит из трех основных элементов: «Обучаемый – Преподаватель – Рабочая программа». Проведя анализ педагогических основ использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе предлагается ввести четвертый элемент – информационно-коммуникационную систему, разработанную в соответствии с теорией построения экспертных систем реального времени.

В данной информационно-коммуникационной системе (ИКС) реализуется принцип ситуационного управления. Анализируются типовые проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения, в которых обучающемуся приходится самостоятельно принимать решение.

Смысл применения информационно-коммуникационной системы заключается в том, что на основе входного контроля знаний обучающегося, выбираются подходящие методы обучения, средства индивидуального подхода, выдаются рекомендации по составлению индивидуального учебного плана и рекомендации по принятию решений в проблемных ситуациях.

Процесс обучения условно можно представить в виде системной модели, изображенной на рисунке 1. Рассмотрим основные виды взаимодействия элементов в этом процессе. «Обучающийся – Преподаватель – Рабочая программа». Данный вид взаимодействия характерен для традиционной формы обучения. Недостаток данной триады заключается в неэффективном взаимодействии обучающегося и преподавателя, так как проверка усвоенного учебного материала происходит только во время сдачи курсовых работ, зачета или экзамена.

Введение нового элемента создает три новые подсистемы (триады): «Обучающийся – ИКС – Рабочая программа», «Преподаватель – ИКС – Обучающийся», «Преподаватель – ИКС – Рабочая программа» (ИКС – информационно-коммуникационная система).

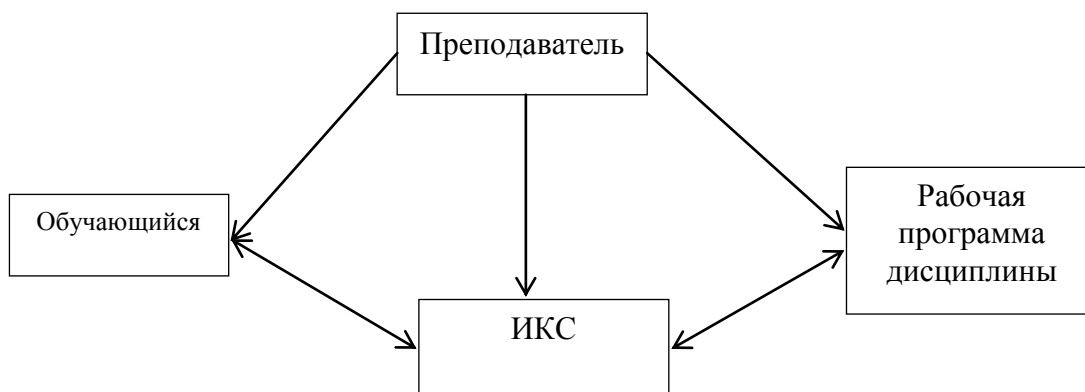


Рис. 1. Предлагаемая системная модель процесса обучения

«Обучающийся – ИКС – Рабочая программа». В данном случае обучающийся без участия преподавателя, но с помощью информационно-коммуникационной системы, разрешает проблемные ситуации, связанные с усвоением учебного материала, так как ИКС дает необходимые рекомендации и отслеживает весь учебный процесс. Система рекомендует правильную организацию учебного процесса, желаемый темп усвоения учебного материала, вселяет уверенность, формирует нужную мотивацию и правильно оценивает обучаемого.

«Преподаватель – ИКС – Обучающийся». Данный вид взаимодействия эффективен как для преподавателя, так и для самого обучающегося, так как оно может осуществляться с разрывом во времени. Преподаватель находится в курсе дел студента, может узнать его трудности, и в случае необходимости ИКС может связать их между собой для обмена информацией для решения сложных проблемных ситуаций.

«Преподаватель – ИКС – Рабочая программа». В рассматриваемой триаде функции преподавателя заключаются в том, чтобы с помощью ИКС корректировать учебный материал, совершенствовать методику и представление учебного материала, его структуру, исходя из проблемных ситуаций, которые возникают у обучаемого.

Представленная системная модель процесса обучения имеет следующие преимущества перед традиционной моделью, не содержащей ИКС:

- все четыре элемента данной системы находятся в непрерывном взаимодействии друг с другом, только с разной периодичностью;
- обо всех изменениях, которые происходят в процессе обучения, информированы все элементы системы;
- происходит постоянное обновление информации на всех уровнях

системы.

Информационно-коммуникационная система, предлагаемая для включения в процесс обучения, должна отвечать следующим требованиям:

- система должна обеспечивать трехстороннюю связь преподавателя, обучаемого и рабочей программы;
- система должна проводить тестирование и само тестирование обучаемого на определение уровня его знаний на определенном этапе обучения, как преподавателем, так и обучающимся самостоятельно;
- система должна включать в себя базу данных, куда будет записываться вся информация по обучаемым;
- система должна производить классификацию проблем на учебные и организационные;
- система должна содержать базу данных с необходимыми рекомендациями по преодолению проблем обучающегося и возможных последствий этих проблем;
- система должна содержать базу данных, в которой будут содержаться различные варианты проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе обучения и варианты принимаемых решений;
- система должна представлять рекомендации по решению проблем в форме, удобной для обучающегося.

Из общих требований к системе вытекает ее структура и связи между ее основными элементами. На рисунке 2 представлена структурная схема ИКС, которая позволяет представить работу системы в целом.

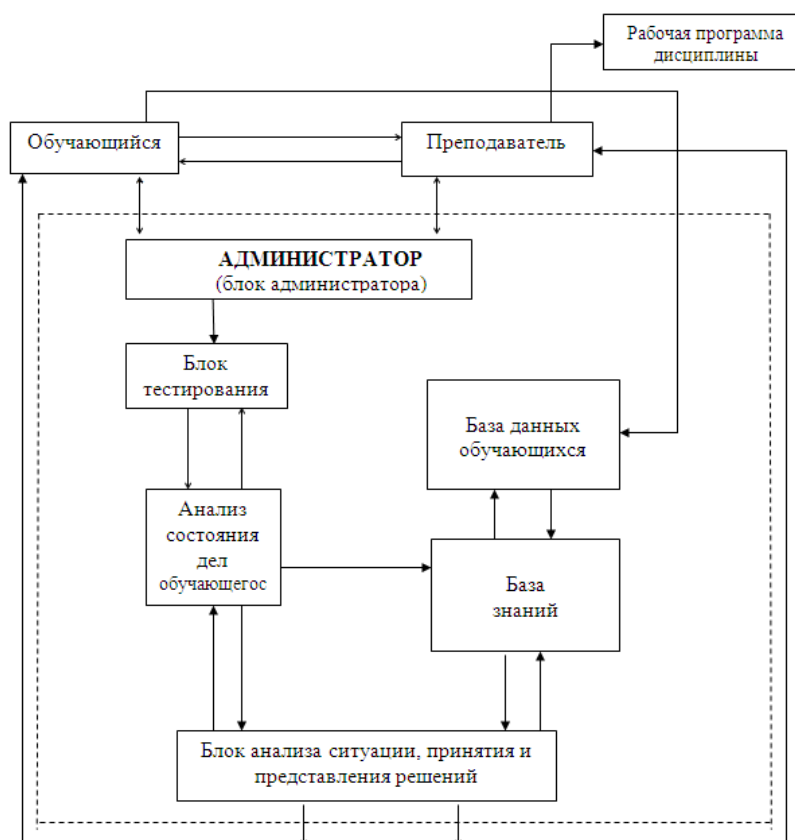


Рис. 2. Структурная схема ИКС

Блок администратора. Связь обучаемого, преподавателя и рабочей программы обучения с ИКС осуществляется через администратора. Функции администратора сводятся к координации совместного функционирования всех блоков системы. Все изменения, которые происходят в системе, в первую очередь поступают в блок администратора, который в свою очередь может изменить порядок выполнения функций. При возникновении проблемной ситуации администратор связывается с преподавателем или соединяет преподавателя с обучаемым.

Блок тестирования. Данный блок выполняет функцию тестирования с целью выявления уровня знаний обучаемого, а также определение возникающих проблем в процессе усвоения учебного материала.

База данных обучаемых содержит: общие сведения об обучающихся; результаты соответствия текущих дел обучающихся индивидуальному плану обучения; результаты тестирования; информационную модель обучаемого.

База знаний. В этом блоке хранятся знания обо всех возможных проблемных ситуациях, которые могут возникнуть в процессе обучения, и вариантах принимаемых решений. Любую проблемную ситуацию можно представить в виде системы, состоящей из четырех элементов: обучающийся, проблемы, учебного материала и принятия решения.

В базе знаний хранится информация о накопленном опыте в виде прецедентов проблемных ситуаций и в виде продукционных правил «ЕСЛИ (условия ситуации), ТО «решение».

Блок анализа состояния дел обучаемого. В данном блоке содержится следующая информация: рекомендации по преодолению возникших проблем (задач, критических ситуаций); возможные последствия критических ситуаций (не усвоение учебного материала, отставание от группы, не сдача лабораторных работ, курсовых работ, зачета или экзамена).

Блок анализа ситуации, принятия и представления решений. В данном блоке производится классификация возможных проблем в процессе обучения. К ним относятся: недостаточный уровень первоначальных знаний, неумение планировать и слабая организация учебной деятельности, отсутствие эффективных контактов с системой или с преподавателем, неумение работать с учебной литературой, отсутствие опыта в подготовке материалов к научно-техническим конференциям, низкая мотивация, воздействие внешних неблагоприятных факторов, слабое восприятие и усвоение учебного материала. Кроме того в данном блоке преобразуются рекомендации по принятию решений в форму, удобную для обучающегося и преподавателя.

Для того чтобы предложить обучающемуся ту или иную рекомендацию, необходимо провести классификацию тех проблем, с которыми он сталкивается (взаимодействует, соприкасается) в процессе обучения. Выявить эти проблемы нам помогают тесты, анкеты и индивидуальные беседы. Назначение этого блока – прогнозировать и

предотвращать возникновение проблемных ситуаций у обучающихся и преподавателей.

При необходимости ИКС может предложить обучаемому ускоренный темп процесса обучения с указанием результатов, которые должны быть получены к определенному сроку.

Таким образом, представленная структура информационно-коммуникационной системы, ориентирована на использование интеллектуальных информационных технологий, она позволит более качественно организовывать весь учебный процесс, а также с ее помощью реализуются современные информационные технологии обучения.

Литература

1. Андрейчиков А.В., Андрейчикова О.Н. Интеллектуальные информационные системы: М. Наука, 2004 г.
2. Амарселлус Д. Программирование экспертных систем на Турбо Прологе: Пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 2005 г.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). –М: 2002 г.
4. Братищенко В.В. Проектирование информационных систем: Учеб.пособие. - Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2004 г.
5. Вендров А.М. CASE-технологии. Современные методы и средства проектирования информационных систем. - М.: Финансы и статистика, 2002 г.
6. CASE-технологии. Консалтинг при автоматизации бизнес-процессов. –М.: Горячая линия, 2000 г.
7. Григорьев С.Г.. Парадигма социально-организованного развития системы военного образования / Инновации в образовании. - 2003. - №1.
8. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования. Текст: автореф. дис. доктора пед. наук / Ю. И. Капустин. М., 2007.
9. Моисеев В.Б. Представление знаний в интеллектуальных системах/статья, Информатика и образование, №2, 2003 г. с. 84-91.
10. Мелехин В.Б., Павлюченко Е.И. Автоматизированная система контроля знаний студентов в вузе/статья, Транспортное дело России № 1 (2009) с. 34.
11. Методология функционального моделирования IDEF0. Принят и введен в действие постановлением Госстандарта России. 2001 г.
12. Поздняков С.Н. Компьютерное моделирование формирования математических понятий. Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». Серия «Информатика, управление и компьютерные технологии», с. 38-43, 2007.
13. Роберт И.В.. Экспертно-аналитическая оценка качества программных средств учебного назначения. –Пед. Информатика, 2003 г.
14. Субетто А.И. Технология сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования. - М., ИЦПКПС, 2000.
15. Шмелев А.Г., Чумаков А.А., Ларионов А.Г., Серебряков А.Г.. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам/Учебн. пособие. –М.: Изд-во МГУ, 2007г.

Динамика учебно-профессиональной мотивации студентов

Описаны базовые процессы формирования учебной и профессиональной мотивации студентов. Раскрыто значение учебно-профессиональной мотивации, дано описание причин динамики учебно-профессиональной мотивации на разных курсах обучения вузе.

Сравниваются результаты учебно-профессиональной мотивации студентов в разные периоды обучения. Выделены основные проблемы студентов, характеризующие динамику учебно-профессиональной мотивации.

Ключевые слова: мотив; мотивация; учебно-профессиональная мотивация; динамика учебно-профессиональной мотивации

Одно из основных направлений модернизации российской системы образования в высшей школе является повышение качества подготовки будущих специалистов. Важнейший фактор реализации этого процесса – формирование адекватных и мотивационных установок учебной и будущей профессиональной деятельности соответствующим реалиям времени.

К сожалению, на сегодняшний момент еще не в достаточной степени налажена система профессиональной ориентации, в результате чего при выборе будущей профессии очень часто абитуриенты руководствуются не оценкой своих интересов и способностей, а рекомендациями родителей и друзей, звучностью названия и престижем специальности.

Проблема мотивации поведения и деятельности является одной из стержневых в отечественной психологической науке (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Б. И. Додонов, В. А. Иванников, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, Н. В. Кузьмина, Е. П. Ильин и др.). Ряд исследований (А. А. Реан, В. А. Якунин, Н. И. Мешков, А. А. Мотков) позволяют с уверенностью утверждать, что высокая мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний и умений, играя роль компенсаторного фактора, но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Фактор мотивации для успешной учебы сильнее, чем фактор интеллекта, что приводит к выделению принципа мотивационного

обеспечения учебного процесса [2].

Таким образом, формирование успешной учебной и профессиональной мотивации студентов является одной из актуальных проблем современной высшей школы.

В исследовании приняли участие студенты факультета «Психология и социальная работа» 1, 2, 3, 4, 5 курсов (всего 103 человек).

Выбор курсов с 1 по 5 обусловлен тем, что, на каждом из этих этапов вузовского обучения могут быть зафиксированы существенные изменения

как психологических характеристик студентов, так различные показатели учебно-профессиональной мотивации.

Помимо целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью студенческих групп, бесед с учащимися разных курсов, с преподавателями, располагающими обширным опытом педагогического общения, с представителями интересующих нас сообществ, в нашей работе была использована методика мотивации обучения в высшем учебном заведении (Т.И. Ильиной) [1].

В настоящее время у значительной части студентов 1-5 курсов БФУ им. И.Канта отмечается явное противоречие между высокой оценкой значимости профессии и слабым желанием работать по профилю получаемой профессиональной подготовки.

В подобных условиях недостаточная сформированность у студента личной профессионально значимой перспективы предстоящей профессиональной деятельности тормозит становление учебно-профессиональной мотивации.

Учебно-профессиональные мотивы занимают ведущее место среди факторов, определяющих продуктивность дидактического процесса. Они влияют на интенсивность внимания, качества запоминания, понимания прочитанного материала и результаты мыслительной деятельности.

Как следствие, это негативно влияет на успешность обучения студента и препятствует возникновению глубокого личностного смысла в получении качественного высшего образования по выбранному направлению деятельности.

При изучении мотивации обучения в высшем учебном заведении студентов с 1 по 5 курс (по методике Т. И. Ильиной), мы выявили, что мотивы самооценности высшего образования являются важнейшими, влияющими как на процесс обучения в нем.

Так, при соотнесении данных со шкалами оценки мотивов мы получили следующий результат:

- шкала «приобретение знаний» - 35 %;
- шкала «овладение профессией» - 25 %;
- шкала «получение диплома» - 40 %.

Анализ показывает, что большинство (40 %) при обучении в вузе ориентируются не на овладение профессией, а на получение диплома о высшем образовании.

Можно связать эти данные с процессом обучения, под влиянием которого осваиваемый учебный материал, отражается в сознании студента с точки зрения его ситуационной значимости (владение определенным учебным материалом позволит выполнить систему заданий по учебной дисциплине, как следствие сдать зачет или экзамен), но подобные побудители малоэффективны вне контекста профессиональной деятельности.

Поэтому, важно, чтобы осваиваемый материал отражался с точки зрения практического применения по выбранной специальности и давал

соответствующее понимание о собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Примечательно, что на втором месте у студентов (35%) шкала «приобретение знаний», что связано с возможностью и способностью по выпуску гибко применять полученные знания, не работая по специальности.

Кроме, того необходимо учесть динамику учебно-профессиональной мотивации студентов с 1 по 5 курс. Данные представлены в таблице.

Таблица

Шкала оценки мотивов	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Приобретение знаний	45,5 %	31 %	37 %	34 %	32 %
Овладение профессий	22,5 %	26 %	27 %	28 %	22 %
Получение диплома	32 %	43 %	36 %	38 %	46 %

Таким образом, «среднестатистический» студент 1 курса руководствуется, прежде всего, мотивами, которые соответствуют шкале «приобретение знаний» (45,4 %), что естественно соответствует активному проявлению на данном этапе компонентов учебно - профессиональной мотивации.

Затем преобладают мотивы, связанные с формальным усвоением знаний и «получением диплома» (32 %). Мотив «овладение профессией» набрал наименьшее количество баллов, что соответствует и суммарному результату по всей выборке.

По-видимому, результаты являются следствием эмоционально окрашенного, не во всем адекватного представления первокурсников о содержании будущей профессиональной деятельности. Первокурсники еще только ищут свои профессиональные ориентиры, что свойственно психологическими реалиями периода адаптации студентов к условиям вузовского образования.

Для студентов 2 курса в приоритете со значительным отрывом мотив «получение диплома» (43%), треть опрошенных отдает предпочтение мотиву «приобретение знаний» (31%), наименьшее количество баллов также отмечено у мотива «овладение профессией» (26%).

На 3-4 курсах студенты разделились на 3 примерно равные группы – «приобретение знаний» (37 %), «овладение профессией» (27%), «получение диплома» (36 %).

Результаты могут быть обоснованы тем, что у студентов 3-4 курсов начинается «вторая волна проблематизации и самоопределения в вузе» относительно выбранного ими профессионального пути. Они гораздо реалистичнее представляют себе цели своего профессионального образования и начинают знакомиться с практической составляющей профессии, а также с ее социально-экономическими характеристиками.

Студенты 3-4 курсов переживают автономный период своего развития в вузе, что побуждает их к поиску собственной уникальности не только в системе межличностных отношений, но и в продвижении к

профессиональному будущему. Отношение к профессиональному будущему на 3-4 курсах становится более личностным и независимым.

Студенты 3-4 курса в наименьшей степени ориентируются на продолжение профессиональных традиций родителей и на поиск работы в той же сфере, что и их друзья.

Кроме того, успешно пройдя период адаптации в первые годы обучения в вузе и познакомившись с содержанием избранной профессии, студенты нередко переживают сомнения по поводу адекватности своего профессионального выбора.

Педагоги и психологи образования говорят даже о кризисных явлениях в профессиональном развитии наиболее ответственных студентов в этот период обучения в вузе.

Среди студентов 5 курса преобладает мотив «получение диплома» (46%), что свидетельствует об их частичном вхождении в новую для себя социальную общность и постепенной интеграции студентов в профессиональную деятельность.

Студенты вынуждены на этом этапе адаптироваться к правилам поведения в профессиональном сообществе, а также выстроить статусные и ролевые отношения с коллегами, в том числе при помощи получения формальных признаков.

Шкала оценки мотивов «приобретение знаний» (32 %) тоже является важной для пятикурсников, так как от этого может зависеть качество и гибкость применения знаний на практике, как следствие, перспектива профессионального роста и карьерного развития.

Ведущими факторами, определяющими приоритетность того или иного мотива учебно-профессиональной мотивации студентов 1-5 курсов, является уровень сформированности смысла профессиональной деятельности, общий уровень интеллектуального развития, а также период обучения в вузе.

Таким образом, в процессе обучения в вузе у студентов можно наблюдать следующую динамику изменения учебно-профессиональной мотивации: на начальных курсах преобладают мотивы «приобретения знаний» (45,5 %), доминируют учебно-познавательные мотивы, которые постепенно утрачивают свою значимость и впоследствии трансформируются в мотивы «получения диплома» (46 %).

Стоит отметить, что учебно-профессиональная мотивация студентов 1 курса характеризуется повышенной эмоциональностью и противоречивостью в отличие от старшекурсников.

Студенты старших курсов проявляют сниженную учебно-профессиональную мотивацию и руководствуются внешними по отношению к своему профессиональному становлению целями и мотивами образования.

Применение приведенных выше результатов способно помочь профессиональным преподавателям, педагогам и психологам прояснить некоторые психолого-педагогические факторы учебно-профессиональной

мотивации студентов, а также повысить, на базе этого, эффективность образовательного процесса в вузе.

Литература

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000.- 512 с.
2. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2004. 432 с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003.

Л.Г. Ступина
учитель английского языка
МОУ «Калининградский морской лицей»,
соискатель кафедры
теории и методики профессионального
образования БГАРФ
liubov_stupina@yahoo.com

Применение сервисов Web 2.0 при обучении иностранному языку как форма организации самостоятельной работы учащихся

Затрагиваются вопросы организации самостоятельной работы студентов с помощью сервисов Web 2.0 как формы, способствующей формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов

Ключевые слова: сервисы Web 2.0; иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность; самостоятельная работа; морские специалисты

Современные системы школьного и вузовского образования должны быть ориентированы на перспективные потребности общества. В условиях становления новой техногенной цивилизации, изменения в структуре и характере рынка труда, компьютеризации всех сфер жизни образование ориентируется на новое качество своего результата. Необходимость подготовки инициативных квалифицированных специалистов и информатизация образования явились катализаторами процесса модернизации в формах организации самостоятельной работы учащихся. Одной из главных задач педагогического процесса становится формирование интеллектуальной инициативы, самообразовательной активности студента, способного приобретать новые навыки и умения, являющиеся результатом изучения предложенного материала и собственных исследований.

В настоящее время большая часть учебного времени (60%) в системе профессионального образования отводится на организацию самостоятельной работы студентов. В связи с чем возникает необходимость более тщательного планирования самостоятельной работы учащихся, а

обеспечение условий для самообразования обучаемых при грамотном управлении и контроле педагогом становится одной из приоритетных задач современного образования.

В научной литературе по педагогике, психологии, методике преподавания подробно рассматривается вопрос организации самостоятельной работы учащихся, обобщается опыт практической работы, изучаются способы рациональной организации умственного труда.

В педагогической литературе «самостоятельная работа» рассматривается как самостоятельный поиск необходимой информации (С.И. Архангельский) [1], как деятельность, направленная на творческое восприятие и осмысление учебного материала (А.Г. Молибог) [12], как задания учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера (М.Г.Гарунов, П.И. Пидкасистый) [4], как «работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время: при этом обучающиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических (или тех и других вместе) действий» (Б.П. Есипов) [5], как «целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемой им по процессу и результату деятельности» (И.А. Зимняя) [7, с.255].

Под самостоятельной работой мы понимаем разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям (А.А. Миролюбов) [7, с.249], т.е. автономную познавательную деятельность учащихся.

К основным видам самостоятельной работы студентов в настоящее время относятся курсовая работа, проектирование, дипломная работа. Кроме того, выделяют ещё более 20 её видов: участие в работе проблемных групп, 80спецсеминаров и тренингов; работа по специальности; участие в олимпиадах и конкурсах; сочинение, эссе; публикация тезисов, статьи; тестирование; участие в исследовании и обработка данных; коллоквиум; контрольная работа; реферат; анализ монографий; лабораторная работа; ассистирование преподавателю; изготовление дидактического материала; тематическое сообщение; анализ журнальных статей; конспектирование (работа с первоисточниками); анализ конкретной и проблемной ситуации; участие в конференции; участие в семинарских и практических занятиях, рецензия на выступление; самостоятельная работа на лекции [11, с.13].

Важность самостоятельной работы как вида учебной деятельности для последующей профессиональной деятельности специалиста подчеркивается в работах Беспалько В.П., Вербицкого А.А. Зимняя И.А. даже рассматривает самостоятельную работу, как «высшую форму учебной деятельности студента» [7, с.223].

Самостоятельная работа как вид учебной деятельности закреплена в целом ряде нормативных документов. Так, в общеевропейском проекте «*Tuning Educational Structures in Europe*» в группе системных компетенций выделена «способность работать *самостоятельно*» [3]. В Концепции модернизации российского образования говорится о необходимости формирования «опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [9].

По мнению П.И. Пидкасистого, показателем степени развития самостоятельности обучающегося является постепенное изменение мотивов его учебной работы: от элементарного воспроизведения прочитанного до зарождения прочного интереса к изучаемым явлениям, предметам, к самому процессу познания и потребности к новым знаниям.

Правильная организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в процессе обучения является основой для последующего послевузовского самообразования.

Актуальным остается вопрос преемственности форм организации самостоятельной работы учащихся. По мнению А.А. Леонтьева, вопрос преемственности на всех этапах обучения представляется одним из самых важных. Единая система обучения, где "каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приемы и методы), отвечающие конкретным целям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, - вот задача, стоящая сейчас на повестке дня.." [10, с.24]. Это высказывание более чем актуально для рассматриваемого нами комплекса «морской лицей – морской вуз».

Анализ практики обучения в учебном комплексе «морской лицей – морской вуз» позволил нам выявить ряд противоречий в организации самостоятельной работы учащихся. Как правило, в старшей школе усилия преподавателя направлены на то, чтобы в короткий промежуток времени дать как можно больше знаний, а задача учащегося – усвоить эти знания. Критериями оценки выступают объем знаний, верность ответов на экзаменах, во время тестирования. Однако, поступив в ВУЗы, учащиеся сталкиваются с проблемой адаптации к условиям обучения в высшей школе, необходимости самостоятельно добывать знания, планировать свою учебную работу. Существует противоречие между уровнем навыков самостоятельной работы, ответственности за процесс обучения школьника и необходимостью проявлять самостоятельность при решении всего спектра задач учебной деятельности (от целеполагания до рефлексии) в статусе студента. В связи с этим становится важным выявить такие формы самостоятельной работы, которые способствовали бы активному приобретению новых, углублению полученных знаний, развивали бы творческий подход к решению поставленных задач, помогали бы проявить индивидуальность учащегося. К сожалению, пока самостоятельная деятельность студентов не является ни хорошо организованной, ни четко контролируемой. Большинство педагогов продолжают акцентировать усилия на организации аудиторной

самостоятельной работы (под своим непосредственным контролем), либо строят ее на основе домашних заданий репродуктивного характера.

Для решения этой проблемы, на наш взгляд, целесообразно привлечь современные информационные технологии, в том числе и возможности сети Интернет.

В современных условиях глобального рынка труда морской специалист должен уметь ориентироваться в международных информационных потоках, поэтому умение самостоятельно совершенствовать собственную иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность является одним из решающих факторов успешной самореализации.

Анализ ФГОС ВПО, принятый в 2010 году по направлению подготовки (специальности) 180403 «Судовождение», показывает, что выпускник способен и готов «к самостоятельному обучению в новых условиях», обладает «способностью самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений для развития профессиональных компетенций...с помощью информационных технологий», «способностью работать с информацией в глобальных информационных сетях», обладает «способностью и готовностью к активному общению в производственной и социально-общественной сферах деятельности, свободно пользуясь русским и иностранным (английским) языками»[17]. Интересно, что в проекте ФГОС, разработанном ГМА им.адм. С.О. Макарова, упоминалось, что выпускник способен также «самостоятельно вести поиск на рынке труда»[13]. А в проекте ФГОС, разработанном МГУ им. адм. Невельского, акцентируется, что выпускник обладает способностью «использовать ресурсы Интернет для решения профессиональных задач» [14].

Таким образом, выпускник должен уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения с помощью различных источников информации (в том числе и ресурсов Интернет), свободно пользуясь иностранным (английским) языком, что является основой для последующего повышения квалификации морского специалиста и профессионального саморазвития в изменяющихся условиях.

Информатизация образования предлагает новые возможности для организации самостоятельной работы учащихся, выдвигая на первый план проблему управления самостоятельной познавательной деятельностью учащихся, что подразумевает разработку современных средств информационно-технологической поддержки учебного процесса.

Самая прибыльная деятельность в интернете на сегодняшний день – это поиск, что говорит о важности точного самостоятельного формулирования своих мыслей на любом языке с ориентацией на минимальное время при выполнении запроса. Мультиязычные социальные сервисы, куда входят и профессиональные он-лайн сообщества, также приобрели большую популярность. Информационные технологии сделали

общедоступным огромный объем информации в самых разных направлениях человеческой деятельности. Современный человек практически постоянно находится онлайн, обрабатывает огромный поток писем, производит видеозвонки по Skype, читает ленты Вконтакте, Facebook, Twitter, LiveJournal, FriendFeed. Круг его общения постоянно расширяется, а деятельность приобретает все более творческий характер. И ценность высокого уровня сформированности иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности специалиста для его личностного роста и социальной востребованности сложно переоценить в данной ситуации.

Существуют различные подходы к применению интернет-технологий в педагогическом процессе. Научным исследованиям в области информатизации образования посвящены работы И.В. Роберт, Е.С. Полат, И.Г. Захаровой, В.А. Трайнева, В.И. Солдаткина, Е.Д. Патаракина и др.

Одной из форм активизации самостоятельной работы как средства, и как цели обучения может служить применение компьютерных технологий и сервисов Web 2.0 в образовательном процессе при обучении иностранному языку для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности учащихся.

В основе этой деятельности лежит развитие у студентов критического мышления, умения самостоятельно работать, творческий подход к решению учебных задач, обеспечивающий самовыражение личности студента и, как следствие, формирующий потребность в самообразовании.

В структуре самостоятельной работы можно выделить следующие компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивация, постановка познавательных задач, алгоритм выполнения работы, четкое определение преподавателем форм отчетности и объема работы, оказание консультативной помощи, обоснование критериев отчетности, виды и формы контроля (Г. Розман) [15].

Управление самостоятельной деятельностью учащегося включает в себя создание последовательной системы обучения действиям и контроль за правильностью действия. Поэтому перед нами стал вопрос организации самостоятельной познавательной деятельности в виртуальном образовательном пространстве с использованием сервисов Web 2.0 для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности.

Нами были сформулированы условия, обеспечивающие эффективность данной формы самостоятельной работы.

1. Учащиеся должны быть обеспечены необходимыми краткими manuals (руководствами пользователя) по работе с тем или иным приложением Web 2.0. как в печатном, так и электронном виде.

2. Учащиеся должны обладать базовыми навыками во всех видах речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо.

3. Наряду с постановкой познавательной задачи, необходимо разработать алгоритмы и методы выполнения самостоятельной работы.

4. Должна быть реализована система мобильной обратной связи студента с преподавателем (Skype).

5. Задания должны быть регламентированы по объему и сроку выполнения.

6. Задания должны обеспечивать выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусматривать возможность усложнения для более подготовленных учащихся.

7. Должна быть создана система регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы (цикл вопросов и заданий) по четко сформулированным критериям.

8. Разработаны этапы самомониторинга (анализ учащимися конечных и промежуточных результатов своих действий, выявление области своего незнания и причин затруднений).

Такая форма самостоятельной работы способствует развитию внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно преобразующего отношения к получаемой информации. Активная переработка информации необходима в содержании любого учебного предмета. Важно не только получить знания из уже имеющейся информации, но и создать новую информацию на основе полученного знания: информация – знание – новая созданная информация.

Создание с помощью сервисов Web 2.0. небольшого по объему, но информационно насыщенного “продукта” (видеоролика, мультимедийного постера, статьи для народной энциклопедии, записи для блога, коллекции ссылок и т.п.) позволяет учащемуся не только пройти весь путь решения творческой задачи – от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, но и многократно воспроизвести творческий процесс, отрабатывая познавательные действия (выбор, сопоставление, сравнение, обобщение, ограничение, анализ, синтез, интерполяция, экстраполяция, классификация, эксперимент, моделирование, систематизация, аналогия и т.д.) в изменяющихся условиях.

В результате применения данной формы самостоятельной работы осуществляется развитие научного мышления будущих специалистов через речь. «Речь является средством общения и формой существования мысли, сознания», «В речи мы формируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [16].

Благодаря использованию сервисов Web 2.0 в обучении происходит переход индивидуального знания в информацию, которая посредством сети интернет становится общественным достоянием, что реализует социальную функцию индивидуальной познавательной деятельности.

Таким образом, необходимость подготовки инициативных специалистов и решение задачи формирования самообразовательной активности в свете сокращения аудиторной нагрузки студентов привели к поиску новых форм организации самостоятельной работы учащихся. Информатизация образования предложила новые возможности активизации

самостоятельной работы как средства, и как цели обучения. При обучении иностранному языку самостоятельная работа представляет собой особую форму проявления творческой активности учащегося, которая потенциально способна обеспечить индивидуальную траекторию развития личности.

Предлагаемая нами новая форма самостоятельной работы (применение сервисов Web 2.0) для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов рассматривается нами:

- 1) как вариант оптимизации системы управления учебной работой студента с целью экономии аудиторного времени;
- 2) как актуализация поиска новых знаний обучающимися в рамках профессионального образования;
- 3) как способ формирования компонентов творческого мышления: умению анализировать проблему, устанавливать системные связи, выявлять и устранять противоречия, находить нестандартные решения и прогнозировать возможные варианты развития таких самостоятельных решений;
- 4) как способ реализации перехода индивидуального знания в информацию.

Материал, основанный на компьютерных технологиях, перестраивает студента на новый, более активный режим деятельности, который способствует максимальному проявлению творческих способностей и создает предпосылки для успешного усвоения большего объема информации.

Процесс развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности с помощью приложений Web 2.0 осуществляется поэтапно, от полного контроля педагогом на начальных этапах с последующим увеличением доли творческой самостоятельной работы обучаемых. Другими словами, самостоятельная работа является показателем уровня развития и сформированности данной компетентности: чем результативнее процесс самостоятельной работы в учебной деятельности обучаемых, тем выше уровень развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности.

Литература

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1980. - 388с.
2. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. - М.: Знание, 1981. - 96с.
3. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 211с.
4. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа студентов /М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. - М.: Знание, 1978.
5. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б.П. Есипов. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239с.

6. Жураковский, В. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В.Жураковский, З. Сазонова, Н. Четкина, Т. Ткачева, С. Курбатов // Высшее образование в России. - 2003. - № 2. - С. 45-49.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480с.
8. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130с.
9. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002.
10. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. - №5.
11. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа в контексте инновационных технологий /А.П.Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск, РИВШ, 2005. – 107с.
12. Молибог, А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А.Г. Молибог. - Минск: Высшая школа, 1975.
13. Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 180403 «Судовождение», разработанный ГМА им. адм. С.О. Макарова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pv180403s-1.pdf>
14. Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 180403 «Судовождение», разработанный МГУ им. адм. Невельского. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mon.gov.ru/pro/fgos/spo/ps180403_1.pdf
15. Розман, Г. Организация самостоятельной работы студентов / Г.Розман // Высшее образование в России. - 1995. - №1.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.-СПб.: Питер, 2002. – 720с.
17. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 180403 «Судовождение». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm2056-1.pdf

Е.С. Сухомлинова
аспирант БФУ им. И.Канта
jenyaa@mail.ru

Использование современных психолого-педагогических технологий в обучении специалистов реабилитации онкологических пациентов

Представлены возможности применения танцевально-двигательной терапии и занятий йогой как одного из психотерапевтических методов в комплексе противоопухолевых мероприятий в обучении специалистов реабилитации онкологических больных женщин. Размышления, предположения и выводы, представленные ниже, основаны на опыте проведения групп по танцевально-двигательной терапии и йогой зарубежных стран.

Ключевые слова: обучение; реабилитация; онкология; танцевально-двигательная терапия; йога

В современной медицинской практике обращения с пациентами в центре внимания оказывается заболевание, его течение, способы лечения и возможный исход, пациент рассматривается в качестве объекта медицинского воздействия.

Существует опыт реабилитации других категорий пациентов, когда процесс лечения и восстановления дееспособности человека строился исходя из необходимости наличия у субъекта активной жизненной позиции, в том числе, по отношению к своему физическому недугу [Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., 1945]. А.Ш. Тхостов, Г.А. Арина, В.В. Николаева разработали концепцию внутренней картины болезни, в которой имплицитно заложена идея о том, что познание пациентом своего заболевания и активная позиция по отношению к нему и к самому себе в условиях болезни могут определять состояние субъекта и эффективность процесса лечения [Тхостов А.Ш., Арина Г.А., 1990; Тхостов А.Ш., 2002; Арина Г.А., Николаева В.В., 2007].

Большинством исследователей рак не рассматривается как психосоматическое заболевание. Но уже в 1959 году врач-онколог Пендерграсс, в последствии ставший президентом Американского общества онкологов, так обратился к своим коллегам: «...Существует достаточно доказательств того, что на течение болезни в общем, включая рак, оказывает влияние эмоциональный стресс».

С тех пор интерес к психологическим аспектам онкологического заболевания постоянно растет. Некоторые ученые даже стали вводить такие понятия как "раковая психика", "раковый психотип" или "раковый биотип".

Следует с осторожностью относиться к таким выводам, поскольку в силу сложности заболевания, связанного с процессами развития, в которых задействованы множественные психологические, социальные и нейрофизиологические факторы, определить единую модель личностной конфигурации или общий для всех набор эмоциональных стрессов, который коррелировал бы с болезнью напрямую достаточно трудно. Лешан в 1976 писал о важности уравновешенного подхода к причинности рака: "Ни один ответственный ученый никогда не скажет, что ... причиной рака являются эмоции.

Свидетельства говорят, что существует комбинация факторов, в результате чего подавляются раковые защитные механизмы - связанные с генетикой, окружающей средой и с травматической жизненной историей" (Цит. по: Kasad, 1990). Однако, уже не оспаривается значение психической структуры человека, его эмоциональных и поведенческих паттернов, учет психотравмирующих и длительных стрессовых ситуаций в предрасположенности к раку, их влияние на течение болезни и на совладание с ней.

Попытки сделать психотерапию неотъемлемой частью реабилитационных мероприятий по лечению больных раком

предпринимаются в последнее десятилетие и в России. Тем не менее, российская психологическая служба делает лишь свои первые шаги в онкологии. При этом, на мой взгляд, невозможно полностью копировать зарубежный опыт. Необходимы собственные исследования и разработки, которые учитывают как социо-культурные аспекты, так и специфику работы российских онкологических стационаров и диспансеров.

Общая психологическая грамотность населения остается на достаточно низком уровне, а культура относится со вниманием не только к физическому, но и к психологическому здоровью только начинает развиваться. Поэтому мы сталкиваемся с тем, что больные не очень мотивированны на психотерапию или боятся обращаться за консультацией, хотя при этом нуждаются в психологической поддержке и психо-физической реабилитации.

Уже в 18-19 веках врачи обратили внимание на связь между неблагоприятными жизненными ситуациями, эмоциональными стрессами и раком. Реакция отчаяния и безнадежности вследствие потери (например: смерть друга или родственника, сепарация или фрустрация экономического, политического, профессионального, личностного или межличностного характера), была общим знаменателем этих наблюдений.

Потеря воли к жизни, пассивная сдача обстоятельствам создают почву для развития рака. Это подтверждают и современные исследования. Почти все исследователи говорят об одном из главных факторов в предрасположенности к раку - об эмоциональном разрыве между пациентом и родителем в раннем детстве.

Касад (Kasad, 1990) ссылается на данные анализа детского и подросткового периода до 15 лет типичного ракового пациента, в которых прослеживается крайне травматическая детская история, связанная с детско-родительскими отношениями: это мог быть разрыв в семье по причине смерти, развода или длительной разлуки ребенка с одним или с обоими родителями, а также хроническая дисгармония в отношениях родителей, эмоциональное игнорирование потребностей ребенка и недостаток родительской любви в первые годы жизни ребенка.

В результате человек переживает сильное чувство потери, одиночества, горя, тревоги, отверженности, депрессии и доходит по точки безнадежности, отчаяния, беспомощности и даже ненависти к себе. Чтобы справиться с этими непереносимыми для детской психики чувствами, ребенок старается компенсировать их попыткой постоянно ублажать других, таким образом, добиваясь их любви и расположения.

Но эта потребность остается фрустрированной, поскольку люди этого склада практически не умеют принимать, они не позволяют себя любить, почти "свято" сохраняют тенденцию отдавать другим гораздо больше. Онкологических больных описывают также как исключительно приятных, вдумчивых, мягких, почти "нереально хороших", никогда ни на что не жалующихся людей. За этим скрыты чувства собственной не-ценности, самоуничижение, гнев, обида и враждебность.

В период зрелости, подверженные раку люди эмоционально зависимы от сложившихся в их жизни взаимоотношений и достижений, а именно удачного брака, карьеры или собственной родительской роли. Они могут чувствовать себя счастливо и оптимистично, но их благополучие очень зависит от внешних факторов, таких как: супруг(а), дети и работа. Старые паттерны возвращаются позже в жизни, когда меняется экзистенциальная ситуация.

Например, смерть мужа или жены, увольнение с работы или уход на пенсию, либо сепарация от детей - ребенок умирает или покидает родительский дом, чтобы строить свою жизнь в другом месте. Человеком вновь овладевают чувства изоляции, безнадежности и депрессии.

Некоторые из раковых биотипов имеют тенденцию бессознательно вытеснять, чем сознательно реагировать на подавленность и уныние - в действительности, они заходят так далеко, что ведут себя так, как если бы у них не было проблем в жизни, они пытаются создавать впечатление счастливых людей, не нуждающихся в заботе.

Анализ их рисунков выявляет выраженную амбивалентность по отношению к жизни. Они обычно подавляют, вытесняют свое отчаяние, демонстрируя достаточно низкий уровень психической тревоги... Добросовестность и супружеская стабильность - еще две общих черты, свойственных личностям, предрасположенных к раку. У них очень высокая этическая планка для себя, обусловленная уважением к авторитетам, религиозными убеждениями или внутренней цензурой. (Kasad, 1990).

Касад и Саймонтоны отмечают следующие психологические факторы личностные черты онкологического пациента:

1. Очень низкая самооценка с чувством не-ценности и нелюбви к себе.
2. Неспособность пережить и принять потерю значимого объекта.
3. Напряжение в отношениях с одним или обоими родителями.
4. Заметная неспособность прощать.
5. Чувства безнадежности, беспомощности и отчаяния ("синдром отчаяния" по LeShan)
6. Тенденция к жалости к себе.
7. Очень сильная тенденция сдерживать враждебность и неспособность ее выразить, особенно, чтобы защитить себя.
8. Незрелая сексуальная адаптивность в отношениях.
9. Слабая способность устанавливать и развивать значимые длительные отношения.

Исследователи (Саймонотон, Саймонтон, 2000) доказали, что на ход канцерогенного процесса можно влиять психологическими средствами. Ими была получена высокая корреляция между позитивной реакцией на лечение и позитивной установкой сознания, как в отношении болезни, так и в отношении жизни в целом. Чтобы изменить депрессивные установки в сознании пациентов они использовали аутогенную тренировку, визуализации и медитативные техники. Важнейшей, на их взгляд, является работа с

системой убеждений. Пациенты с позитивной самооценкой и положительными установками лучше реагируют на лечение.

Одной из первых, кто применил танец в реабилитации онкологических пациентов, и чья работа получила международное признание, была Анна Халприн (Halprin, 2000), выдающийся современный американский хореограф, танцовщица и педагог-новатор. Ее танец помог ей самой преодолеть и излечиться от онкологического диагноза - рака груди около 30 лет назад. Анна Халприн вела семинары, где использовались упражнения на сенсорное осознание, выразительное движение и танец. Тамалпа Институт спонсировал программу "Движение к жизни" для людей, страдающих раком, ухаживающих за раковыми больными, врачей и других специалистов, работающих в онкологии.

Анна Халприн четко постулирует разницу между вылечиванием и исцелением болезни. Понимание этого также оказалось для меня важным в последующем определении своей позиции по отношению к онкологическому заболеванию. Вылечивать - означает уменьшить физически боль, болезнь. В случае с раком - это обычно хирургическое вмешательство, лучевая терапия и химиотерапия.

Все эти интервенции направлены на физическое тело. Исцелять - это одновременно воздействовать на многие жизненные проявления человека. При исцелении - усилия направляются в равной степени на достижение здоровья в психической, духовной и физической сфере. Здесь абсолютно необходимо обращение к психологическим факторам, к системе жизненных установок и ценностей, будь они жизнеутверждающими или деструктивными.

Таким образом, человек с терминальным диагнозом может быть не вылечен, но исцелен. И наоборот, человека можно вылечить, но не исцелить (Halprin, 2000). Многочисленные исследования показывают, что более высокий рейтинг выживания и совладания с раком имеют люди, которые обладают творческим и холистическим подходом к жизни.

Для определения показаний к танцевально-двигательной терапии следует учесть типичные черты личной истории онкологических пациентов, фазу лечения (в данном случае - лучевая терапия) и условия стационара.

Многие пациенты страдают болями разной степени выраженности, часть из них находится на лечении после перенесенной операции. В стационаре пациенты ведут малоподвижный образ жизни, особенно зимой, хотя на любой стадии лечения показано движение. Эмоциональный фон характеризуется депрессией и тревогой. Онкологическим пациентам часто присуща потеря контакта с телом разной степени выраженности, вызванная следующими факторами:

- переживанием глубокого стресса, иногда шокового от осознания болезни, которая может быть смертельной;

- переживанием стресса, вызванным кардинальной сменой жизненного стиля, ритма и отрывом от привычного окружения, особенно у иногородних;

личными историями, связанными с плохими ранними объектными отношениями, не пережитыми эмоционально потерями, подавленными гневом, затаенными обидами, не разрешенными симбиотическими проблемами;

актуальной болью, связанной с канцерогенным процессом;
физической слабостью, недомоганием, обусловленной реакцией на лечение.

Танцевально-двигательная терапия обращается к телу напрямую, танец позволяет по другому ощутить свое тело, расширить свое представление о нем, и на уровне ощущений воспринять его не только как вместилище боли, но также радости и удовольствия, что может стать источником ресурса на фоне безнадежности, тревоги и депрессии

В современном понимании йога – это, прежде всего физические упражнения, асаны (в переводе с санскрита – позы), однако большинство авторитетных источников утверждает, что асаны - первое и самое доступное средство воздействия на ум и психику занимающегося. Действительно, с помощью поз йоги можно воздействовать на любой орган, любую мышцу человеческого тела, а вместе с тем и на психофизическое состояние занимающегося.

Йога – это не панацея, однако, ни одна другая система не может предложить настолько эффективных инструментов для борьбы со стрессом и подавленностью, от которых страдают женщины с этим недугом.

Практика йоги предоставляет широкие возможности по улучшению и гармонизации физического и психического состояния человека. Йога (в переводе с санскрита означает союз) – хорошо разработанная методическая система, используемая для достижения осознанности, внутренней и внешней гармонии и качественного контроля над всеми составляющими человеческого тела.

Активные занятия йогой не только улучшают самочувствие людей, но и дают огромный толчок для восстановления иммунитета у женщин, прошедших интенсивную терапию рака груди. К таким выводам пришла группа ученых Вашингтонского государственного университета под руководством Памелы Шульц (Pamela E. Schultz).

В 2006 году учеными Техасского Университета был проведен эксперимент с участием 61 пациентки с диагнозом «рак молочной железы». В течение 6 недель 30 из них регулярно занимались йогой, другая часть не обременяла себя никакой физической активностью. Результаты исследования показали, что все участницы, прошедшие йога-программу, стали заметно лучше себя чувствовать. У них уменьшилась утомляемость и практически полностью исчезли депрессивные состояния.

Позже было проведено масштабное научное изыскание. На этот раз в нем участвовало 126 женщин. Половина из них также регулярно посещала классы йоги, остальные пациентки не меняли свои привычные физические нагрузки. Результаты исследования показали, что женщины, занимающиеся

йогой, гораздо более сильны физически, более функционально развиты и чувствуют себя гораздо лучше, чем те, кто ею не увлекается. Кроме того, учеными было научно доказано, что занятия подавляют стрессовое состояние и вызывают чувство благополучия у пациенток с раком груди.

В настоящее время исследовательское изучение рака находится в той стадии развития, когда необходимо определить, когда именно следует воздействовать на раковую опухоль при помощи йогической релаксации и медитации и как воздействовать - отдельно или в сочетании с хирургией, химиотерапией и облучением. Пока же работа австралийского психиатра д-ра Айнслай Меериз остается наиболее убедительной очевидностью: он ясно продемонстрировал регрессию (убывание) рака прямой кишки вслед за медитацией и ремиссию (временное приостановление) метастазов (вторичных раковых новообразований), развивающихся из первичного рака в легких.

Йога вместе с организмом борется с побочными эффектами от лечения рака. Это касается не только хирургических операций, но также химиотерапии и облучения.

После практики асан пациентки полны энергии и готовы бороться с недугом дальше: отступает сонливость, системы организма работают более слаженно.

Женщины чувствуют себя спокойнее и уравновешеннее. Справляться с тошнотой и головокружением им помогают пранаямы (специальные дыхательные техники).

Использование техник йоги против рака молочной железы, конечно, не является альтернативой медикаментозного лечения заболевания. Однако они могут быть применены в качестве эффективной восстановительной терапии - поддерживающего фактора после перенесенного организмом стресса.

Даже непродолжительные по сроку занятия йогой могут оказать выраженное положительное влияние. Это происходит за счет комплексного применения медитативных практик, дыхательных упражнений, а также растяжки в различных асанах.

Пользуясь концентрацией внимания в соединении с ритмическим дыханием, йоги не только достигают развития желаемых ими ментальных и психических свойств, но достигают также развития духовной способности, или, говоря правильнее, получают помощь в своем стремлении к развитию духовных сил. Йога учит, что человек обладает многими способностями, которые в настоящее время находятся в нем как бы в скрытом состоянии, которые, однако, постепенно раскрываются по мере дальнейшего развития человеческого рода.

Восточные учения говорят, что человек соответствующими усилиями воли при благоприятных условиях может помочь раскрытию в себе этих духовных способностей и развить их гораздо скорее, чем это могло бы произойти в естественном ходе эволюции. Другими словами, человек может теперь развить в себе духовные силы сознания, которые станут общим

достоянием человечества только через много веков после нашего времени. Во всех упражнениях, направленных к достижению этой цели, очень важную роль играет ритмическое (полное) дыхание.

Разумеется, само дыхание не обладает никакими мистическими свойствами и не может производить никаких сверхнормальных результатов, но ритм, производимый дыханием йогов, обладает свойством подчинять весь организм, включая мозг, полному контролю сознания, приводит организм в состояние полной гармонии, а благодаря этому создает условия, наиболее благоприятствующие раскрытию сил и способностей человека.

Реабилитация онкологических больных должна носить комплексный характер, включая использования различных методов лечения и влияния. Кроме того, при построении реабилитационных мероприятий на этом этапе следует учитывать индивидуальную систему семьи и семейных отношений. Должно стать правилом наблюдение и лечение не только самого больного, но и «пациента-семьи». Родные часто страдают от чувства вины и бессилия. Психотерапевтические сеансы могут действовать на них успокаивающе и предотвращать хронификацию этих чувств.

Психотерапевтические техники позволяют более адекватно оценить значение предшествующих и актуальных психотравмирующих событий, свою роль в возникновении заболевания, преодолеть боль, негативные переживания, связанные с болезнью, и накопленные в течение жизни (затаенные обиды), выделить преимущества заболевания (вторичную выгоду, например, болезнь дает возможность вести себя по-другому, более свободно), изменить нерациональные установки, выделить важные цели, мобилизовать внутренние силы организма, снизить страх рецидива и смерти, создавать новые перспективы вне болезни.

Результатом правильного подхода к психологической реабилитации больных считаем снижение числа случаев отказа от лечения, сокращение времени между постановкой диагноза и началом лечения. Таким образом, вопрос реабилитации онкологических больных является чрезвычайно актуальным и сложным.

Литература

1. Аверьянова, С. В. Особенности психологических реакций женщин, больных раком молочной железы С. В. Аверьянова // Паллиативная медицина и реабилитация. 1999. - №2. - С. 49—50.
2. Гнездилов, А. В. Психогенные нарушения у онкологических больных и возможности их коррекции в онкологической клинике / А. В. Гнездилов, Н.Н.Симонов, Н. Б. Шиповников // Вопросы онкологии. 1979. — № 5. —1. С. 106—107.
3. Сухарев, А. Е. Результаты лечения больных РМЖ / А. Е. Сухарев, О.И.Иванов, М. Н. Добренский, И. В. Качанов // Паллиативная медицина и реабилитация. 2000. - № 1-2. - С. 52.
4. Хоштария, Т. Ю. Особенности отношения больных раком / Т. Ю. Хош-тария // Психологическое обеспечение психического и физического здоровья человека. М., 1989. - С. 138—139.
5. Шаймуратов, И. М. Реабилитация больных раком молочной железы / И.М.Шаймуратов, О. Б. Дружков, Р. Ф. Габдрахманов, Р. Ш. Камалетди-нов, И. А. Гилязутдинов // Паллиативная медицина и реабилитация. -2000.-№3,-С. 54.

6. World Health Organization. www.who.int/en. Accessed October 8
7. Natural Standard: The Authority on Integrative Medicine. www.naturalstandard.com. Copyright 2007. Accessed October 10, 2007.

С.Л. Корнев
студент 5 курса БФУ им. И. Канта
koser24@mail.ru

О проблемах перехода от функционального к процессному управлению предприятием

Рассматриваются проблемы, возникающие при переходе от функционального управления предприятием к процессному, пути их решения, описан алгоритм разработки системы бизнес-процессов

Ключевые слова: процессный подход; бизнес-процесс; автоматизация; цепочка создания ценности; матрица процессов; модель; информационные технологии

В современных экономических условиях все более важным фактором успеха в бизнес-среде становится обеспечение гибкости и модифицируемости системы управления для максимально быстрого и эффективного реагирования на существенные изменения внешней среды. Подобная адаптация невозможна без получения актуальной и структурированной информации. Многие руководители понимают, что в их компании нет эффективного межфункционального взаимодействия подразделений, т.к. в компании нет формализованной системы процессов.

Рассмотрим функциональный подход к управлению предприятием. Сегодня система управления практически всех предприятий имеет ярко выраженную функциональную направленность (рис. 1). Есть руководитель, ему подчиняются заместители по направлениям, под каждым из них находятся подразделения, выполняющие определенные функции и задачи, которые перед ними ставит руководство.

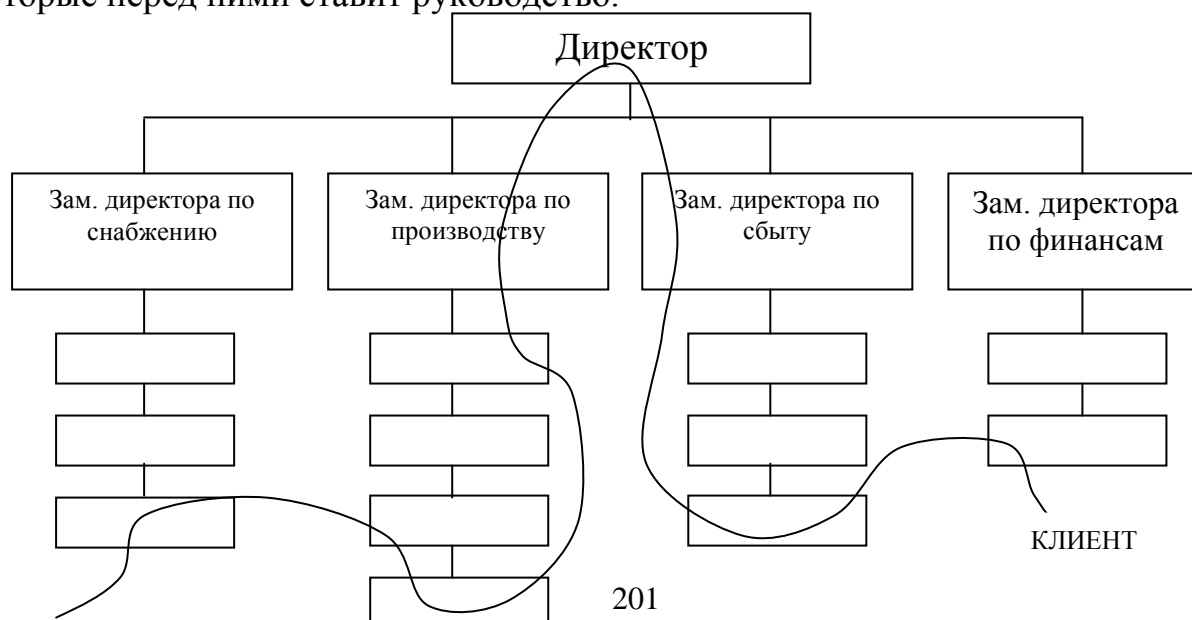


Рис. 1 Обобщенная функционально-структурная схема традиционной организации предприятия

Как никогда ранее, востребованным становится процессный подход к управлению, обеспечивающий устойчивую, целенаправленную совокупность взаимосвязей видов деятельности, а также позволяющий систематизировать информацию и своевременно принимать решения.

Коммерческие и некоммерческие организации производят продукты и предоставляют услуги, поэтому они могут рассматриваться как производственные системы. В свою очередь, производственные системы состоят из групп взаимосвязанных компонент, работающих вместе для достижения конечной цели. Эти компоненты определяются как процессы. Таким образом, производственная система состоит из группы взаимосвязанных процессов, которые обеспечивают достижение целей организации.[2, с. 7]

На рис. 2 схематично изображена разница между функциональным и процессным способом управления организацией.

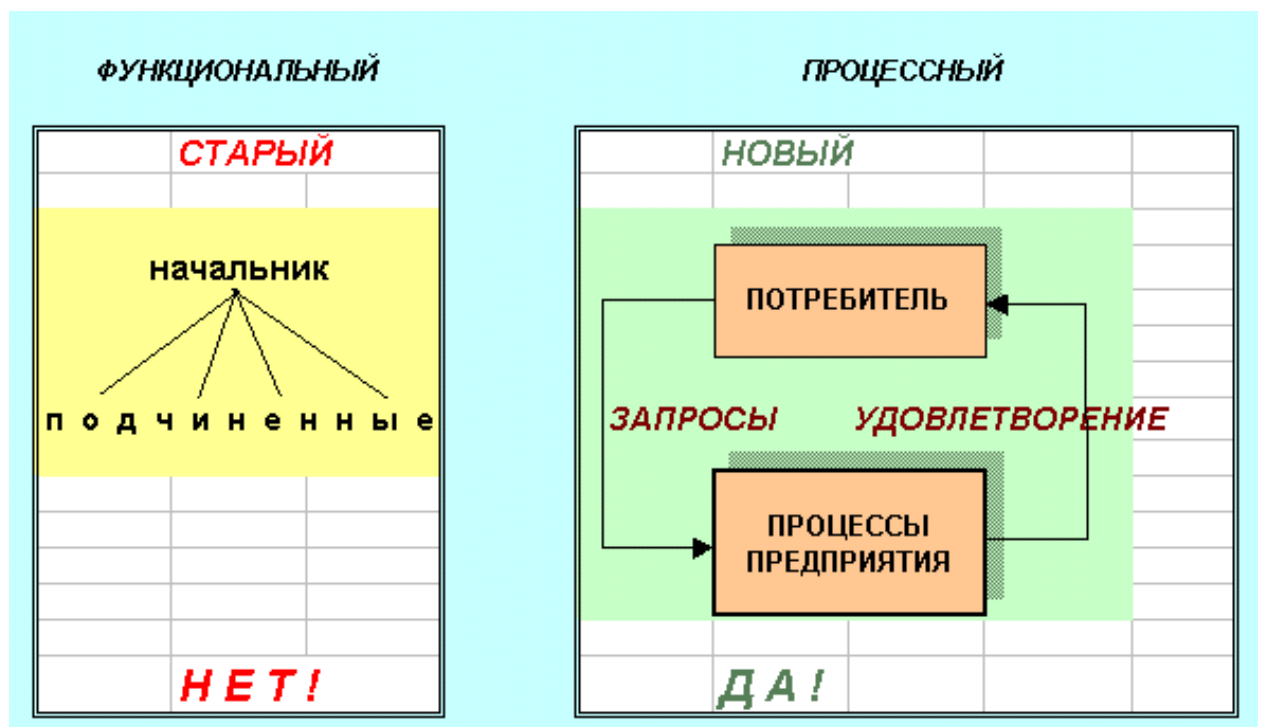


Рис. 2 Способы управления организацией

Бизнес-процесс (процесс) – устойчивая, целенаправленная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, которая по определенной технологии преобразует входы в выходы, представляющие ценность для клиента.[1, с. 29]

Цепочка создания ценности – организованный и взаимосвязанный набор бизнес-процессов, создающий ценность для клиентов.[1, с. 29]

Процессный подход к управлению – управление организацией путем построения системы процессов, управления ими, осуществления деятельности по улучшению процессов.[1, с. 37]

Автоматизация бизнес-процессов – это реализация бизнес-процессов с помощью информационных технологий.[6]

Рассмотрим 5 основных принципов, которые нужно учитывать при формировании бизнес-процессов организации:

1. Целью построения системы процессов организации является анализ и оптимизация карты бизнес-процессов, а не только описание и регламентация процессов.

2. Система процессов должна быть ориентирована на обеспечение эффективного межфункционального взаимодействия.

3. При построении системы процессов важно сделать акцент на анализе цепочек создания ценности для потребителей.

4. Не нужно стремиться описывать все подряд. Нужно помнить, что чем сложнее будет система, тем больше противоречий она будет содержать.

5. Целесообразно выделить, подробно описать и реорганизовать всего 20% процессов, которые дают 80% эффекта для бизнеса организации.

При построении бизнес-процессов предприятия и переходе к процессному подходу обычно возникает много трудностей. Рассмотрим их:

1. Опасение руководителей, что приобретение и установка дорогого оборудования, необходимого для автоматизации бизнес-процессов, и затраты на внедрение процессного подхода не дадут желаемого результата. Очевидно, что деятельность любого предприятия или организации сопровождается обработкой и перемещением большого количества информации. И от скорости обработки и передачи информации напрямую зависит успех деятельности предприятия. Ускорить эту работу можно только за счет применения технических средств. Но здесь руководителя предприятия подстерегает одна весьма распространенная ошибка - приобретение и установка дорогого оборудования, затраты на внедрение не дают желаемого результата. Дело в том, что оборудование и программные средства для информационной системы предприятия это всего лишь набор инструментов. Только полное представление о том как, и какие задачи будут решаться с использованием этих инструментов, может дать положительные результаты при внедрении информационной системы. Постепенно взгляд руководителей предприятий на ИТ-структуры меняется: на смену образу бездонной финансовой бочки, где любые вложения исчезают бесследно, приходит осознание информационных технологий как инструмента ведения бизнеса, от инвестиций в который можно и должно ожидать отдачи. Поэтому вплотную встает вопрос о необходимости оценки эффективности вложений в ИТ и методах этой оценки. Отметим, что внедрение процессного подхода к управлению практически невозможно без вложений в ИТ-структуру, но не является достаточным фактором.

2. Нежелание руководителей и менеджеров предприятия уделять большое количество времени для внедрения процессного подхода. При наличии такой проблемы переход к процессному подходу практически невозможен. Руководители и менеджеры предприятия должны полноценно участвовать в процессе перехода, а также создать рабочую группу, которая будет контролировать данный процесс.

3. Наличие деятельности исполнителей, которая выполняется по поручению руководителей и не поддается какому-либо описанию. Такая деятельность существует на каждом предприятии, но для осуществления успешного перехода к процессному подходу такую деятельность желательно свести к минимуму.

4. Нет сформированного плана перехода к процессному подходу управления с указанием необходимости проведения определенной работы и сроков ее исполнения. Для успешного осуществления какой-либо деятельности необходимо наличие плана. Для внедрения процессного подхода предлагается формула оптимизации организации, изображенная на рис. 3

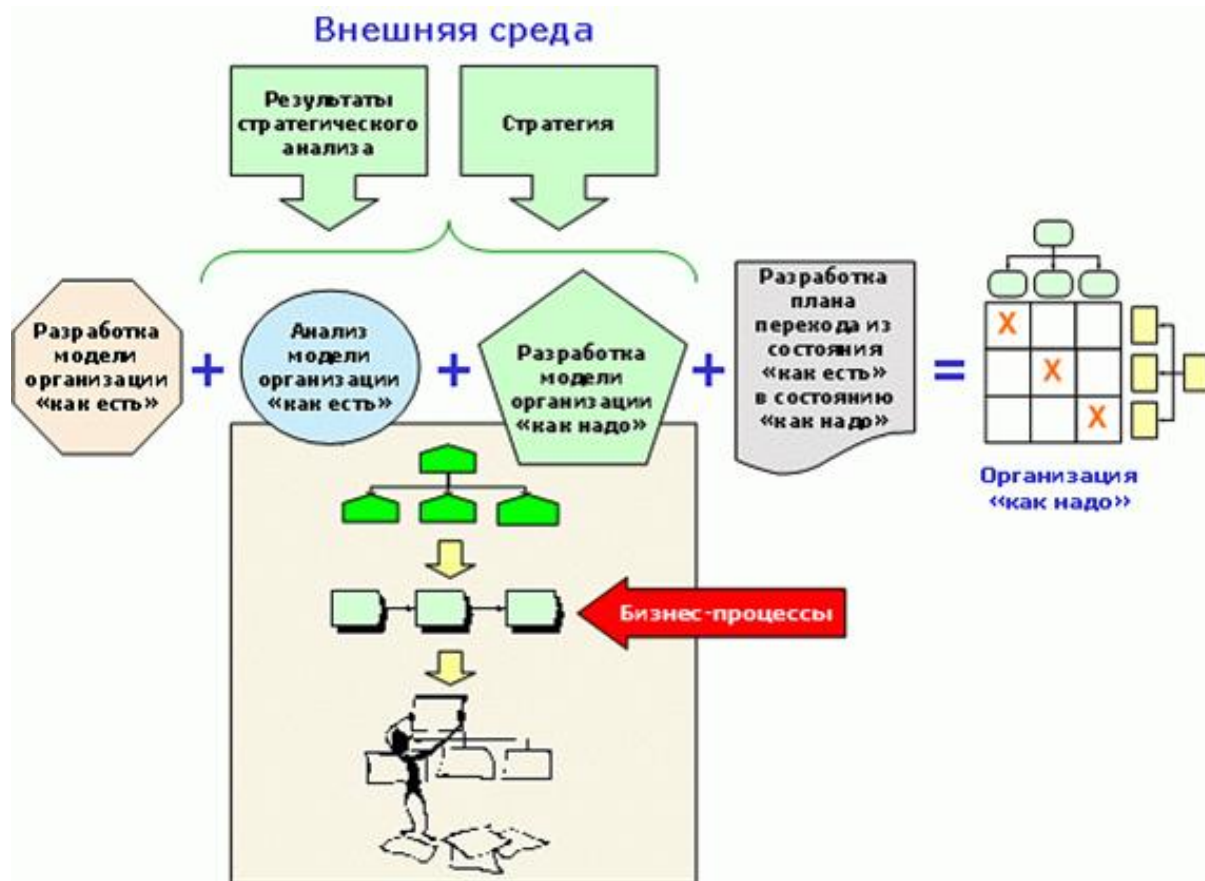


Рис. 3 Формула оптимизации организации

Сначала необходимо разработать модель организации «как есть», затем проанализировать полученную модель и разработать модель организации «как надо». После этого нужно сравнить модель «как надо» с моделью «как есть» и построить план перехода.

5. Нет алгоритма формирования системы процессов, необходимой для построения и корректирования процессов организации. Для решения этой проблемы предлагается алгоритм, изображенный на рис. 4.

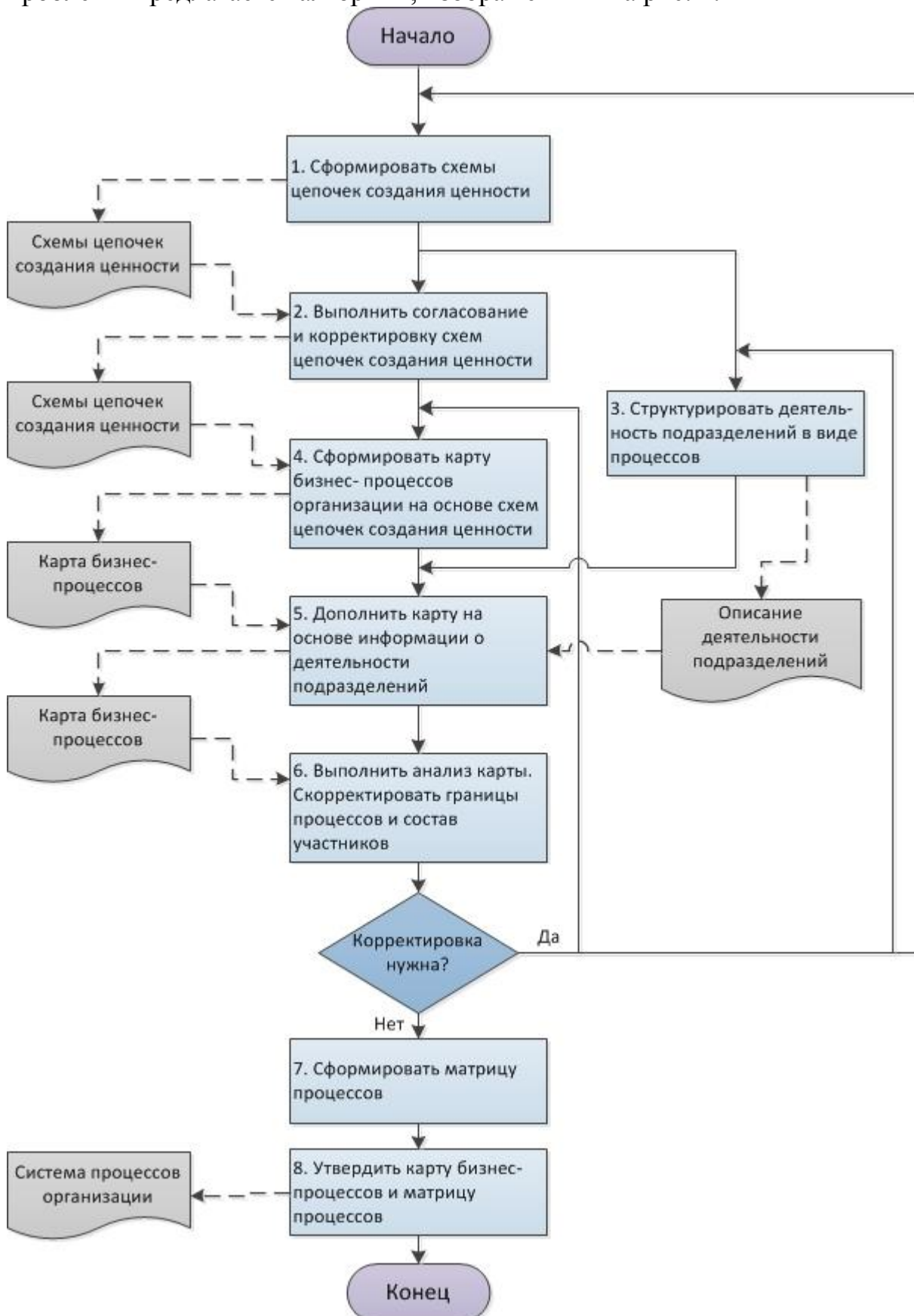


Рис. 4 Алгоритм разработки системы процессов

Сначала необходимо сформировать схемы цепочек создания ценности и выполнить их корректировку. Затем сформировать карту бизнес-процессов на основе цепочек создания ценности, дополнить ее на основе полученной информации о деятельности подразделений и выполнить анализ карты. После получения скорректированной карты бизнес-процессов нужно сформировать матрицу процессов на основе полученной карты. Рассмотрим указанные выше понятия более подробно.

Структура цепочки создания ценности должна включать две основные составляющие: процесс и результат процесса.

Пример цепочки создания ценности изображен на рис.5.



Рис. 5 Пример цепочки создания ценности

На рис.4 в прямоугольнике изображается процесс, а в овале результат процесса. Отметим, что при разработке схем цепочек создания ценностей не следует стремиться к максимально полному описанию материальных и информационных потоков. Необходимо показывать лишь основные, системообразующие потоки и процессы. Степень полноты и детальности должна быть такой, чтобы схема цепочки адекватно отображала реальный бизнес и могла использоваться для принятия решений по его реорганизации.

Карта бизнес-процессов кроме самого процесса должна содержать ответственного за процесс. Пример карты бизнес-процессов изображен на рис.6.

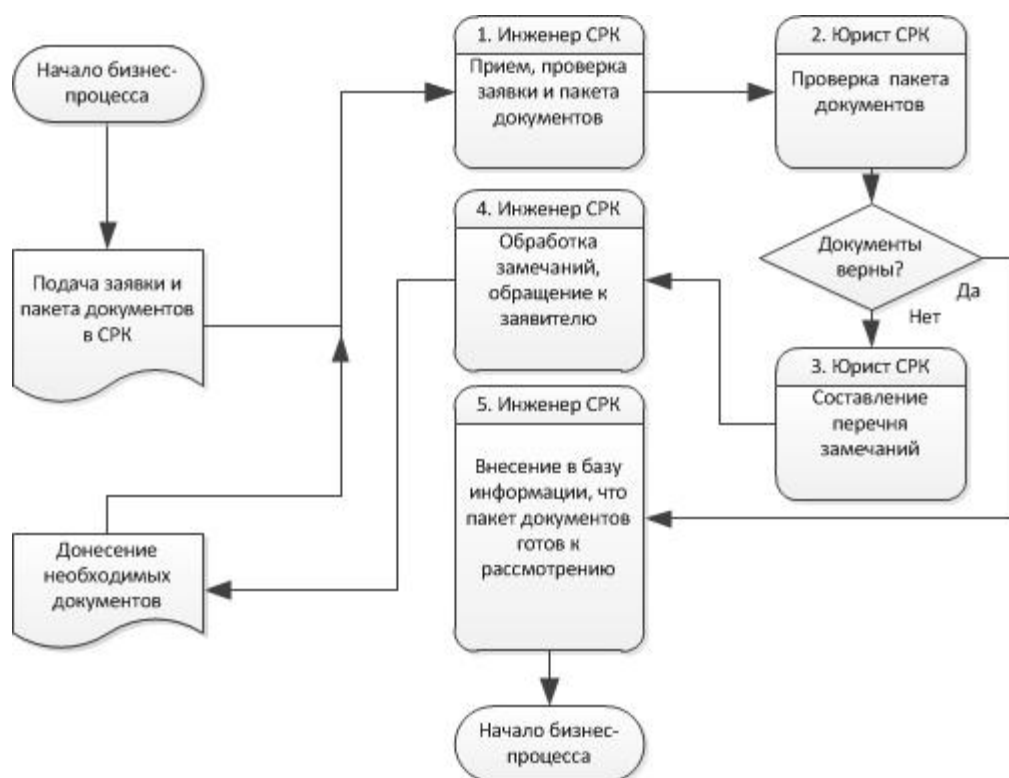


Рис. 6 Пример карты бизнес-процессов

Матрицу процессов можно составить из карты бизнес-процессов, группируя ответственных за процессы по подразделениям организации.

Для адекватного описания бизнеса компаний не обязательно стремиться к созданию многоуровневой, комплексной и сложной модели. Обычно полнота и размер модели не важны для принятия ключевых управленческих решений.

6. Неопытность сотрудников, осуществляющих построение процессов предприятия и их корректировку. При поиске сотрудников, которые будут осуществлять деятельность по созданию карты бизнес-процессов, их корректировке и внедрению процессного подхода следует искать тех, которые уже имели опыт успешного внедрения процессного подхода.

Переход к процессному подходу управления предприятием является очень сложным и требует огромного количества затраченного времени и средств.

В настоящее время процессный подход в России использует очень маленькое количество предприятий, многие руководители организаций считают, что функциональный подход к управлению – это то, что им сейчас нужно. Однако есть неоспоримые факты – 90 % из 500 наиболее успешных компаний на мировом рынке внедрили процессный подход к управлению еще к 2001 году, остальные 10 % перешли к процессному управлению к 2006 году.

Несмотря на сопротивление многих руководителей и самих сотрудников предприятий, которые не хотят что-то менять в своей работе, можно однозначно сказать, что за процессным подходом к управлению

будущее. Внедрение процессного подхода на практике всегда сопровождается большим количеством трудностей, связанных с нежеланием сотрудников предприятия участвовать в создании карты бизнес-процессов и переходу к процессному управлению. А для этого перехода необходимо, чтобы каждый сотрудник грамотно описал всю свою деятельность. Важно также желание руководителей предприятий уделить достаточно большое число времени для участия в процессе перехода от функционального подхода к процессному.

Литература

1. Репин В.В. Бизнес-процессы компании: построение, анализ, регламентация - М: РИА «Стандарты и качество», 2007. – 240 с.
2. Шеер А.-В. Бизнес-процессы. Основные понятия. Теория. Методы.-М.: Издательство АОЗТ «Просветитель», 1999. – 173 с.
3. Калянов Г.Н. CASE – технологии: консалтинг в автоматизации бизнес-процессов. 0 М.: Лори, 2000. – 480 с.
4. <http://quality.eup.ru/DOCUM4/psup.htm>
5. <http://quality.eup.ru/DOCUM2/presentofkas.html>
6. <http://www.infopark.ru/Services/IT/Pages/eBP.aspx>

С. Л. Гончарова
аспирант Балтийского федерального
университета имени И.Канта
goncharova.sofya@bk.ru

Здоровьесберегающие образовательные технологии в практике работы дошкольного учреждения

Рассматриваются современные подходы к здоровьесбережению личности дошкольника, а также особенности использования здоровьесберегающих образовательных технологий в практике работы дошкольного образовательного учреждения

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; здоровьесберегающее поведение; здоровьесберегающие образовательные технологии

На современном этапе развития страны проблема сохранения и укрепления здоровья детей выступает в качестве приоритетной задачи. В Конвенции о правах ребенка отмечается, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь и обеспечение в максимально возможной степени выживания и здорового развития (ст.6); признается право ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, духовного, нравственного, социального развития (ст.27).

Работа по формированию здоровьесберегающего поведения должна начинаться с детского возраста, так как именно в этот период формируются основы двигательной и умственной деятельности, рациональной организации режима дня, питания, закаливания, отношение к вредным привычкам и пр. Эффективность этой работы можно оценить по уровню успешности применения знаний, умений и навыков в жизненных ситуациях, в проявлении индивидуальной способности ребенка к работе над сохранением здоровья. Резервы здоровья ребенка, установка на здоровьесбережение формируются, развиваются и укрепляются в процессе воспитания.

В последнее время в практику работы дошкольного учреждения широко внедряются различные образовательные и оздоровительные программы, способствующие организации здорового образа жизни дошкольников в дошкольном образовательном учреждении, организации условий для формирования здоровьесберегающего поведения.

Первые семь лет жизни ребенка характеризуются интенсивным развитием всех органов и систем. В многообразии факторов, влияющих на состояние здоровья ребенка, его физическое развитие, здоровый образ жизни играет ведущую роль. Максимум усилий по формированию здоровья и здоровьесберегающего поведения должен приходиться на дошкольный возраст, на период активного соматического формообразования и психического становления.

Как отмечает Л.И.Божович, дошкольное детство – период овладения ребенком собственным телом и сознанием, время познавательного и социального развития, половой идентификации и, наконец, становления детской личности [3, с.29]. Результатом признания этого мировой общественностью стали документы международного права – Декларация прав ребенка, Конвенция о правах ребенка, а также законы Российской Федерации: Конституция РФ, Семейный кодекс РФ, Законы «Об образовании» и «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».

Составной частью концепции охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 года, расширяющей и конкретизирующей ее в отношении системы охраны, укрепления здоровья в образовательных учреждениях, является научно-техническая Программа Министерства образования РФ на 2004-2010 гг. «Здоровье и образование». Она направлена на оптимизацию качества здоровья подрастающего поколения, научно-методическое и организационное обеспечение деятельности учреждений образования по охране и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, создание новых технологий здоровьесберегающего обучения.

В инструкции по комплексной оценке состояния здоровья детей, утвержденной приказом Минздрава РФ от 30.12.2003 № 621, определены четыре базовых критерия состояния здоровья детей:

- наличие или отсутствие функциональных нарушений и (или) хронических заболеваний (с учетом клинического варианта и фазы течения патологического процесса);

- уровень функционального состояния основных систем организма;
- степень сопротивляемости организма неблагоприятным внешним воздействиям;
- уровень достигнутого развития и степень его гармоничности [5].

В концепции дошкольного воспитания провозглашается, что фундаментальной предпосылкой воспитания и обучения детей является забота общества об их здоровье. Между тем в многочисленных публикациях последних лет отмечается прогрессивное снижение уровня здоровья населения и, в первую очередь наиболее социально и биологически уязвимых его групп, к которым относятся и дети. Следовательно, задачи оздоровительного направления в системе дошкольного воспитания и образования продолжают оставаться наиболее значимыми [1, с.15].

Результаты проведенных исследований некоторых особенностей здоровья и физического развития детей, современного демографического аспекта, организации и содержания процесса подготовки детей к школе, показывают, что общероссийские показатели отмечают высокий уровень заболеваемости детей и преобладание таких классов болезней как поражения органов дыхания, травм, инфекций. В самом обобщенном виде, число здоровых детей дошкольного возраста за последнее время уменьшилось и составляет 10%, более 20% детей имеют дефицит массы тела [2, с.16].

Полученные результаты подчеркивают актуальность следующих проблем обучения и воспитания дошкольников в образовательном учреждении, в том числе, в вопросе формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников:

- отсутствие комплексной, системной организации этого процесса;
- использование традиционных, реже инновационных программ;
- недостаточная готовность (психологическая, педагогическая, культурная) воспитателей, педагогов к работе по формированию основ здорового образа жизни ребенка в дошкольном образовательном учреждении;
- разный исходный уровень сформированности здоровьесберегающего поведения дошкольников.

Значимость формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников указывает на необходимость обновления, пересмотра образовательного процесса в дошкольного образовательного учреждения, особенно его содержания, технологий, подготовку и повышение квалификации воспитателей, психолого-педагогического обеспечения.

Учитывая вышесказанное, в процессе формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников можно определить приоритеты отбора программ для образования детей дошкольного возраста: приоритетность воспитания в единстве воспитания, образования и развития в дошкольном возрасте; при отборе знаний, которые преподносятся детям, на первое место ставится компетентностный подход: не просто «знаю», а «знаю, как», только тогда знания становятся развивающими; здоровьесберегающие

технологии: обеспечение психологического комфорта и непереусердствование в обучении в ущерб здоровью; взаимодействие с семьей.

Все эти моменты подчеркивают важность и необходимость развития содержания, структуры, форм, средств формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников в виде ценности здоровья, знаний и умений, обеспечивающих не только адаптацию ребенка впоследствии к школьному обучению, но и развитие его личности в дошкольный период в целом. Если произвольность поведения ребенка формируется в дошкольном возрасте, то необходимо рассмотреть основные средства формирования здоровьесбережения (потребности, деятельности, действия, качества личности), способствующие этому.

В результате исследования проблемы здоровьесбережения в дошкольных образовательных учреждениях В.И.Усаков предложил обобщающее понятие здоровьесберегающей среды как «комплекса социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных, образовательных системных мер, обеспечивающих ребенку психическое и физическое благополучие, комфортную морально-нравственную и бытовую среду в семье, детском дошкольном учреждении и школе» [7, с.34].

Такой подход позволяет определить здоровьесбережение как вид деятельности субъектов и объектов образовательного процесса, направленной на обеспечение физического, психического и социального благополучия индивида или группы. В психологической литературе описанию деятельности посвящены концептуальные труды К.А.Абульхановой, П.К.Анохина, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и других, в которых охарактеризованы различные стороны человеческой деятельности. Категории «здоровье» и «деятельность» взаимосвязаны. В процессе деятельности личности обновляются ее ценности, изменяются качественные и количественные характеристики здоровья.

Моделируя процесс формирования здоровьесберегающего поведения детей дошкольного возраста, необходимо учесть, что содержательная характеристика может быть полной лишь при глубоком анализе всех компонентов и всех аспектов проблемы здоровья.

По мнению Л.Н.Волошиной, в процессе формирования здоровьесберегающего поведения детей дошкольного возраста необходимо учитывать следующие обстоятельства:

- наиболее общие представления о феномене здоровья, т.е. формирующие матрицы социальных представлений, концепций, моделей, и на этой основе создание социокультурных эталонов здоровьесберегающей деятельности дошкольного образовательного учреждения;

- эталонный образ здоровой личности дошкольника, предполагающий набор устойчивых личностных характеристик [4, с.40].

Принципы дошкольного образовательного учреждения, способствующего формированию здоровьесберегающего поведения дошкольников, систематически реализуемые в практике образовательного учреждения, позволяют минимизировать определенную часть факторов риска, о чем свидетельствует опыт работы значительного числа образовательных учреждений [1, с.83].

Основы здорового образа жизни у дошкольников определяются наличием знаний и представлений об элементах здорового образа жизни (соблюдение режима, гигиенических процедур, двигательной активности), эмоционально-положительным отношением к данным элементам и умением реализовывать их в поведении и деятельности доступными для ребенка способами (чистить зубы, мыть руки, делать зарядку) [6, с.7].

Учитывая это, необходимо определить возможности и пути формирования здоровьесберегающего поведения у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Огромным потенциалом формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников обладает художественно-творческая деятельность, которая стимулирует развитие психических процессов, создает условия для познания окружающего мира, обогащает значимыми впечатлениями, способствует самопознанию, реализует творческую активность формирующейся личности ребенка, позволяет формировать опыт ценностного поведения, создавая среду для формирования ценности здоровьесбережения.

Таким образом, образовательное пространство дошкольного учреждения должно создавать оптимальные условия для формирования здоровьесберегающего поведения, мотивируя детей к здоровому образу жизни, пониманию важности активных действий для сохранения и укрепления здоровья. Эффективность работы в данном направлении будет достигнута только при усилении усилий всех участников воспитательного процесса: педагогов, детей, родителей с учетом комплексного подхода к содержанию, формам, средствам формирования здоровьесберегающего поведения дошкольников в виде ценности здоровья, знаний и умений, обеспечивающих развитие личности ребенка в дошкольный период.

Литература

1. Антонелене Э.Н. Воспитание культуры здоровья ребенка в условиях инновационного образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2006. – 201с.
2. Биловус В.К. Цели-ценности и медико-социальные параметры здоровьесберегающего поведения молодежи: Дис. ... канд. социол. наук. – Волгоград, 2008. – 157с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 435 с.

4. Волошина Л.Н. Развитие здоровьесберегающего образовательного пространства дошкольных учреждений: методология, теория, практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Екатеринбург, 2006. – 434с.
5. Образование и здоровье: валеологические, психологические, педагогические аспекты сохранения здоровья в образовательном процессе материалы региональной научн.-практич. конференции. – Тюмень, 2002. – 152с.
6. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 260с.
7. Усаков В.И. Научные подходы к созданию здоровьесохраняющей среды: доклад на защите дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2000. – С.14-24.

М.С. Муниц
ассистент кафедры
специальных психолого-педагогических
дисциплин БФУ им.И.Канта
mariamunits@gmail.com

Компетентность родителей как социально-психологический феномен

Обосновывается значимость исследования компетентности родителей. Анализируется понятие компетентности родителей как социально-психологический феномен. Рассматриваются компоненты психологической компетентности родителей детей с психосоматическими расстройствами

Ключевые слова: психологическая компетентность родителей, компоненты психологической компетентности родителей

Актуальность исследования компетентности родителей как социально-психологического феномена обусловлена возникшими психолого-педагогическими и социальными тенденциями, связанными с признанием значимости семьи в вопросах воспитания детей нормально развивающихся и с особенностями. При исследовании проблемы компетентности родителей следует учитывать разнообразную природу данного феномена.

По мнению И.А.Зимней, в психолого-педагогическую теорию и практику понятия компетентность и компетенции вошли сравнительно недавно [2]. Необходимо учитывать, что многие исследователи подчеркивают интегративный характер данного свойства личности. Компетентность включает операционально-технологическую, когнитивную, этическую, мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. На формирование компетентности влияет социальное и психологическое окружения человека, поэтому компетентность зависит от его привычек, опыта, личностных особенностей [6].

Анализируя подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию компетентности, можно выделить два этапа к определению

данного понятия. В течение первого периода, до 70-х годов XX века, понятия «компетентность» и «компетенция» не разграничивались. В настоящее время есть два варианта толкования этих понятий: они либо схожи, либо дифференцируются. В первом случае авторы подчеркивают практическую направленность и под компетентностью (компетенцией) понимают круг проблем, определенную область ответственности и полномочий, область деятельности, значимой для эффективной работы организации в целом, в которой индивид должен показать определенные знания, умения, поведенческие навыки, способности и психологически и профессионально важные качества личности (Б.Г.Ананьев, Л.П.Болотов, С.Ф. Жуйков, З.И.Калмыкова, В.С.Леднев, Н.И.Менчинская, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков, Г.Г.Сабурова и др.).

Во втором случае, дифференцируя понятия «компетентность» и «компетенция», авторы считают, что о компетентности субъекта можно судить тогда, когда компетенция потенциальная становится компетенцией в действии. Она зависит от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их употребления в реальной ситуации, в которой оказывается носитель компетенции (И.А.Зимняя, Р.Уайт, Н.Хомский) [4].

Обобщая взгляды разных авторов, Ю.Ф.Майсурадзе [3] выделяет три подхода к определению компетентности.

Психолого-педагогический подход рассматривает проблему компетентности в контексте обучения и воспитания (В.И.Байденко, Г.Э.Белицкая, В.Л.Бозаджиев, Ю.В.Варданян, Н.А.Гришанова, И.А.Зимняя, Л.В.Кузьмина, В.Н.Куница, М.И.Лукьянова, А.К.Маркова, Е.В.Попова, Р.Уайт, Н.Хомский и др.). В социально-психологическом подходе компетентность анализируется в контексте социальных взаимодействий (Л.И.Берестова, Н.В.Гришина, А.В.Евсеев, Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Г.А.Ковалев, А.А.Кидрон, В.Г.Лоос, Л.А.Петровская и др.).

Сторонники общепсихологического подхода рассматривают компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного научного обоснования осуществляемой деятельности, осведомленности, понятие психологической компетентности применительно к решению профессиональных задач (Дж.Р.Андерсон, В.Н.Дружинин, М.М.Кашапов, Ю.Ф.Майсурадзе, Дж. Равен, В.А.Толочек, Н.В.Яковлева) [5].

Интерес к таким темам, как ориентация на семейные ценности, установки на осознанное родительство возрастает у исследователей не только психологических дисциплин, но и социальных, педагогических и др. Особенности семейной ситуации, в общем, и родительской компетентности в частности, напрямую взаимосвязаны с уровнем здоровья ребенка (S.Minuchin и др.). От уровня психологической компетентности родителей зависит эффективность реализации программ психологического консультирования и психотерапии детей с психосоматическими расстройствами [7].

В отечественных исследованиях в конце XX века семья ребенка с психосоматическими расстройствами находится в сфере научных интересов ученых и исследователей в областях психологии, клинической психологии, педагогики. Наиболее подробным исследованием в сфере психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии является работа В.В. Ткачевой «Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии». Современные психологические исследования представлены работами И.С. Багдасарьян, О.И. Пальмовой, В.Л. Рыскиной и др. [6].

Родительство представляет собой многогранный феномен, обусловленный рядом социальных, психологических, биологических и прочих факторов [6]. При исследовании феномена психологической компетентности родителей следует учитывать разнообразную природу данного феномена.

Являясь междисциплинарной проблемой, понятие «компетентность» исследуется не только в психологии, но в педагогике, социологии и других гуманитарных науках. По мнению некоторых исследователей, в психолого-педагогической литературе феномен компетентность соотносился с такими понятиями, как «обученность», «воспитанность» и рассматривался как разнообразный показатель общего уровня психического развития личности [1].

Воспитание родителей считается постоянным процессом саморазвития, основанный на сознательном стремлении к совершенствованию своей личности. Модели обучения и воспитания родителей можно представить в рамках психологических, психолого-педагогических, социально-психологических научных подходов. Воспитание родителей происходит в разных моделях: адлеровской, арт-терапии, системной семейной терапии, гештальттерапии, модели, основанной на транзакционном анализе, модели групповых консультаций и др.

Все модели имеют свою историю, базируются на определенных теоретических положениях, а, следовательно, дают родителям различные установки в воспитательной деятельности и ориентируют на ту или иную практику воспитания детей.

Общим для указанных выше моделей является исходное положение, согласно которому общество и сами родители могут помочь себе стать лучше, что является важнейшей предпосылкой успешного формирования психологической компетентности родителей. Особенно это важно для родителей детей с особенностями, такими как психосоматические расстройства [6].

Под психологической компетентностью родителей детей с психосоматическими расстройствами мы понимаем интегральную характеристику их личности, проявляющуюся в способностях к психологической оценке и психокоррекции трехуровневого контекста - семейных взаимоотношений, особенностей психического развития больного

ребенка, а также факторов, детерминирующих нарушения в здоровья ребенка. Результаты наших пилотажных исследований показывают, что родители психосоматически больных детей:

- ✓ неспособны к ясному и понятному детям проявлению родительских чувств;
- ✓ имеют несформированную систему знаний об особенностях психического развития ребенка;
- ✓ не осознают роль и вклад детско-родительских отношений в патогенез психосоматического расстройства ребенка.

Анализ отечественного и зарубежного опыта позволяет выделить, что для понимания компетентности родителей как социально-психологического феномена необходимо рассматривать его как сложную систему компонентов. Компетентность родителей представлена четырьмя компонентами, каждый из которых содержит определенные психологические компетенции:

1) Когнитивный компонент – система знаний об особенностях детско-родительских отношений; об эффективности стилей воспитания и их целях; о психофизиологических особенностях своего ребенка; о стратегиях психоэмоциональной поддержки ребенка; о роли и вкладе семейных взаимоотношений в психосоматическое здоровье ребенка.

2) Аксиологический компонент – сформированная система семейных ценностей и установок на гуманистическое взаимодействие с ребенком; доминирование ценности здоровья и ее трансляция в процессах коммуникации с ребенком; осознание позиции «Я родитель».

3) Эмоциональный компонент – безусловное принятие ребенка; позитивное эмоциональное отношение к ребенку; способность к пониманию переживаний, чувств и потребностей ребенка; уважение и принятие интимно-личностного пространства ребенка.

4) Поведенческий компонент – использование в процессе воспитания стратегий, учитывающие психофизиологические и возрастные особенности ребенка; оказание семейной поддержки ребенку; использование адекватных тактик общения с ребенком; конгруэнтность родительских воспитательных стратегий.

Взаимодействие когнитивного, аксиологического, эмоционального и поведенческого компонентов является эффективным для формирования психологической компетентности родителей. Таким образом, приведенный выше анализ показывает, что проблема формирования компетентности родителей является актуальной и нуждается в дальнейшем исследовании.

Литература

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 142
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]/И.А. Зимняя//Серия: Труды методологического семинара. «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи,

перспективы»., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСИС.- М., 2004.-24 с.

3. Майсурадзе Ю.Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров// Науч. управление обществом.- М., 1997.- С.277-298

4. Овчарова Е. В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе [Текст]: диссертация...кандидата психологических наук: 19.00.05, 19.00.03 / Овчарова Елена Владимировна.- Ярославль, 2008. -213 с. – Библиогр.: с. 12-13, 28-29.

5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст]/Р.В. Овчарова.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.-319 с.

6. Тюрина Н. Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста [Текст]: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Тюрина Надия Шамильевна.- Москва, 2008. -262 с. ил. – Библиогр.: с.31-32, 39, 49-51.

7. Gavidia-Payne S. Family predictors of maternal and paternal involvement in programs for young children with disabilities./S.Gavidia-Payne Z.Stoneman//Child Development, 1997.-v.68.-n4.-p. 701-717.

Н.В. Бичан
аспирант
БФУ им. И. Канта
viola569@mail.ru

Теоретико-методологическое обоснование процесса формирования основ профессионально-правовой культуры у будущих специалистов помогающих профессий

Рассматриваются различные аспекты проблемы правового обучения и его роли в формировании профессионально-правовой культуры у будущих специалистов помогающих профессий в процессе их профессиональной подготовки

Ключевые слова: педагогика; компетентность; профессиональное образование; формирование; культура; право; личность; эффективность; структура

Диапазон представлений о содержании и сущности понятия «правовая культура» весьма широк, что, на наш взгляд, связано с неоднозначным пониманием «культуры» и «права»; практически размытыми границами между правовой культурой и культурой в целом; между правовой культурой и правовым сознанием. Отметим, что исследования правовой культуры сопряжены с анализом нескольких различных, но и взаимосвязанных друг с другом научных категорий – «правовая культура общества», «правовая культура личности», «правовая культура социальной группы» и «профессионально-правовая культура специалиста».

Представители аксиологического подхода к пониманию правовой культуры (Г.И. Балюк, В.С. Нерсисянц, Т.В. Синюкова и др.) рассматривают последнюю как социальное явление, имеющее определенную цель и сферу

человеческой практики, содержащие в себе совокупность всех ценностей, которые представлены в системе права. В рамках деятельностного подхода, правовая культура выступает как способы деятельности и правовой работы, специфический способ человеческого бытия в сфере права, созданный людьми метод социального управления (Е.А. Лукашева, В.П. Казимирчук, В.Н. Кудрявцев, А.В. Поляков, А.Б.Сапельников и др.). В акмеологическом подходе, представителями которого являются О.С. Анисимов, С.А. Анисимов, Г.И. Марасанов и др., правовая культура рассматривается как личностная и деятельностная характеристика человека. Определяющим при этом является понимание правовой культуры как системы идей, принципов, убеждений, способностей, позволяющая субъекту выделить максимально близкий к оптимальному способ совершенствования своей жизни, обеспечивающий эффективное выполнение правоохранительной деятельности (Н.Ю. Митюрин и др.).

Социологический подход трактует правовую культуру как совокупность определенных правовых знаний, установок, убеждений и ценностей личности, реализуемых ею в процессе различных видов деятельности. Уровень развития правовой культуры в социологическом подходе определен степенью признания обществом значимости правовых норм, от которых зависит правовое поведение человека (С.Б. Тугуз и др.). В контексте юридического подхода, правовая культура общества в целом представлена как совокупность выработанных в ходе исторического развития основных понятий и категорий, принципов права и правосудия, конституционных начал.

Профессионально-правовая культура, как интегральный показатель развития профессионала значительно отличается от правовой культуры в целом (Т.С. Козлова и др.). Обобщив все научные материалы по проблемам профессионально-правовой культуры специалистов различных профессиональных групп и учитывая особенности «помогающей» деятельности, мы предложили собственное авторское определение понятия «профессионально-правовая культура специалиста помогающей профессии».

Под последним мы понимаем интегративное личностное качество, соединяющее правовые знания, убеждения, установки и правовые ценности, отражающее готовность специалиста их применять для решения проблем социально-психологического функционирования человека и группы, и проявляющееся правомерной деятельностью в профессиональных ситуациях.

Структура профессионально-правовой культуры специалиста помогающей профессии представлена следующими составляющими:

1. Правосознание - динамическое личностное образование, включающее правовые убеждения специалиста, комплекс взаимосвязанных эмоций и чувств, которые выражают его отношение к праву и правовым нормам, готовность специалиста к ориентации в правовом пространстве профессиональной деятельности, негативное отношение к нарушениям правопорядка, когнитивно-оценочное отношение к действующему

законодательству, к правовой деятельности окружающих, к деятельности работы правоохранительных органов, к своему правовому поведению и четко сформированная система мотивов соблюдения требований закона, осознание ценности права.

2. Профессионально-правовая грамотность – собственно правовые знания, представленные знаниями основных правовых понятий и правовых норм, знания действующего законодательства, знания принципов права, знания собственных прав и обязанностей, знания об особенностях деятельности правоохранительных органов РФ, знание правовых предписаний, регулирующих профессиональную помогающую деятельность, понимание сущности и принципов права, понимание своих правовых профессиональных функций; умения понимать и правильно толковать нормы права; понимание роли права в решении социальных проблем общества, умения работать с правовой информацией, правовое мышление.

3. Правовые установки и представления – уважение к праву и закону, уважение прав и свобод граждан, убежденность в справедливости права, понимание ценности права и правопорядка, как для общества, так и для собственной профессиональной деятельности, четкие представления о месте гражданина России, представления о праве как о явлении культуры, ценностно-правовые ориентиры гуманистической направленности.

4. Социально-правовая активность – осуществление профессиональных действий в точном соответствии с нормами действующего законодательства, потребность в проектировании правомерных способов действий в различных жизненных и профессиональных ситуациях, активное применение правовых знаний в практической деятельности, потребность, мотивы и внутренняя готовность специалиста к правовой деятельности в своем профессиональном «помогающем» поле, активная жизненная позиция в правовой сфере.

Ведущая роль в формировании профессионально-правовой культуры будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки принадлежит правовому образованию (Н.А. Асташова, А.С. Бугров, И.Г. Гузенко, В.Е. Егоров, Ю.В. Темиренко, Н.И. Элиасберг).

Проанализировав государственные образовательные стандарты подготовки специалистов помогающих профессий в области направлений «Социальная работа» и «Специальная психология», учебные планы отдельных высших учебных заведений (БФУ им. И.Канта, МПГУ, МПСИ и др.), программы учебных дисциплин и разных видов практик данных специальностей, а также методы и формы образовательного процесса, используемые в ходе их профессиональной подготовки, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, многие правовые темы, которые изучаются студентами – будущими специалистами помогающих профессий, пересекаются в различных учебных курсах и мало связаны друг с другом. Кроме того, сами учебные курсы имеют различные целевые функции и задачи.

Во-вторых, раскрытие правовых тем требует от преподавателей специфической правовой подготовки и глубоких знаний в области российского законодательства.

В-третьих, производственная практика студентов практически не затрагивает правовые аспекты профессиональной деятельности и тем самым, лишь частично формирует у будущих специалистов помогающих профессий профессиональные правовые умения и навыки.

И, последнее, в профессиональной подготовке будущих специалистов помогающих профессий практически не используется потенциал внеучебных форм правового обучения.

Таким образом, задачи формирования профессионально-правовой культуры будущих специалистов помогающих профессий в ходе их профессиональной подготовки решаются лишь частично.

Литература

1. Герцог Т.Ю. Правовая функциональная грамотность и правовая культура: вопросы определения, соотношения, структуры // Вестник Владимирского юридического института. 2011. №2.
2. Зубова Я.В. Правовое образование в современных условиях // В мире научных открытий. 2010. №3.
3. Обыденова Т.В. Некоторые проблемы правового воспитания студентов // Административное и муниципальное право / Консультант-плюс. 2008. №11.
4. Скобелев А. Е. Понятие, структура и общая характеристика правовой культуры // Известия Саратовского университета. 2009. Т.9.