

4. *Кант, И.* Тракаты и письма / И. Кант // Памятники философской мысли. — М. : Наука, 1980. — 709 с.
5. *Махмутов, М. И.* Интеллектуальный потенциал россия: причины ослабления / М. И. Махмутов // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 91—100.
6. *Кларин, М. В.* Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Школьные технологии. — 2004. — № 2. — С. 3—10.
7. *Дмитриев, Г. Д.* Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М. : Нар. образование, 1999. — 208 с.
8. *Бутенко, А. В.* Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. — М. : Аспект-Пресс, 2002. — 387 с.
9. *Линдсей, Г.* Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — М. : [б. и.], 1981. — 168 с.
10. *Дьюи, Д.* Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. — М. : [б. и.], 1997. — 202 с.
11. *Попков, В. А.* Критический стиль мышления в профессиональном становлении преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Попков. — М. : [б. и.], 2002. — 319 л.

Материал поступил в редакцию 10.12.2013 г.

УДК 159.9(075)

Т. В. Калач, старший преподаватель кафедры педагогики

О. М. Собко, преподаватель кафедры педагогики

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВЛИЯНИЕ МАССМЕДИА НА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Введение. В настоящее время в среде педагогов, психологов широко обсуждается проблема негативного влияния Интернета и масс-медиа на детей и подростков, которые относятся к основной группе риска. А. В. Фёдоров даёт следующее определение: *медиа* (media, mass media) — средства (массовой) коммуникации (СМК) — технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена её между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией) [1].

Термин медиа происходит от латинских *medium* (средство, посредник), *media* (средства, посредники) и в современном мире употребляется как аналог термина СМК — средства массовой коммуникации (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет) и/или СМИ (средства массовой информации). При этом в формулировках «медиа», принятых в разных странах, как правило, нет разночтений. Они отличаются только стилистически.

Основная часть. Тысячу лет назад человек владел четырьмя средствами коммуникации: устной речью, музыкой, живописью и письменностью. Затем происходит процесс «размножения» средств коммуникации. В XV веке появляется печатная книга, в XVII веке — газеты и журналы. В XIX веке начинается новый революционный этап: изобретены радио, телефон, кино, грамзапись. В XX веке широко распространяются телевидение, аудиоозапись, видео, компьютерные системы, оперативная полиграфия (ксерокс и т. д.), космическая связь. К концу XX века на первое место вышли электронные средства массовой коммуникации, значительно потеснив письменные.

Дальнейшие тенденции развития СМК можно проследить в постиндустриальных обществах, где формируется совершенно новая структура СМК. Так, например, в США создаётся телевидение, которое предлагает каждой семье более 500 каналов и предоставляет возможность взаимодействия зрителей с телестанциями и между собой. Это телевидение получило название интерактивного (т. е. телевидение взаимодействия) [2, с. 34].

Таким образом, СМК следует рассматривать как фактор социализации, непосредственным объектом воздействия которого является индивид, а также сознание и поведение больших групп людей, которые составляют аудиторию конкретного СМК — читателей печатных изданий, зрителей телеканалов, пользователей интернет-ресурсов и т. д.

В социализации и социальной идентификации современного подростка большую роль играет потребляемая им видеопродукция: телепередачи, игровые и анимационные фильмы, компьютерные игры.

Влияние СМК на подрастающее поколение определяется рядом обстоятельств. СМК выполняют в первую очередь рекреативную роль, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей, как групповое, так и индивидуальное. Отдых перед телевизором, в кино, «в Интернете», за чтением любимой книги отвлекает от повседневных забот и обязанностей.

С рекреативной тесно связана релаксационная роль СМК. Для современных подростков и молодёжи Интернет стал неотъемлемой частью жизни, социальные сети — «вторым домом», где они могут общаться, обмениваться информацией, фотографиями и т. д. Прослушивание музыки, просмотр телевизионных каналов, Интернет становятся своеобразной «компенсацией дефицита межличностных контактов», средством отвлечения при возникновении трудностей в общении со сверстниками.

СМК играют огромную роль в развитии человека. Исследования показывают, что влияние СМК на развитие человека хотя и неоднозначно, но в целом позитивно. Так, американские учёные Шрам, Лайл и Паркер в 1961 году пришли к выводу о том, что телесмотрение ускоряет развитие ребёнка почти на целый год, особенно к тому времени, когда он идет в школу, ибо учит его рассуждать, даёт знания, расширяет

кругозор. Исследования, проводившиеся во Франции, показали, что телесмотрение значительно влияет на представления и кругозор малообразованных слоёв населения.

Особую роль в стихийной социализации подрастающих поколений играют компьютерные сети. Работа с компьютером, с одной стороны, приводит к расширению контактов, возможностей обмена социокультурными ценностями, порождению и реализации новых форм символического опыта, развитию процессов воображения, интенсификации изучения иностранных языков и ряду других позитивных эффектов. Но, с другой стороны, она может привести к «синдрому зависимости» от компьютерной сети, способствуя сужению интересов, уходу от реальности, поглощённости компьютерными играми, социальной изоляции, ослаблению эмоциональных реакций и другим негативным эффектам [2, с. 35].

Термин «компьютерная зависимость» появился ещё в 1990 году. Психологи классифицируют эту вредную привычку как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами.

Компьютерная зависимость — патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Зарубежные психологи М. Шоттон, Ш. Текл, К. Янг, Т. Больбот указывают на то, что на формирование компьютерной зависимости влияют не только желание и острая необходимость в уходе от реальности, потребность в полном отождествлении себя с персонажем компьютерной игры или личные проблемы, но и индивидуальные особенности человека. К таким особенностям относят характер, который определяет устойчивое поведение человека.

Причинами возникновения компьютерной зависимости являются: отсутствие навыков самоконтроля; неумение самостоятельно организовывать свой досуг; дефицит общения; незнание правил психогигиены взаимодействия с компьютером; стремление заменить компьютером общение с близкими людьми; стремление уйти от трудностей реального мира в виртуальный мир; низкая самооценка и неуверенность в своих силах, зависимость от мнения окружающих; подражание, уход из реальности вслед за друзьями.

Проблема влияния компьютерных игр, художественных фильмов, содержащих сцены насилия, на формирование сознания подростков не может рассматриваться однозначно. Играть в компьютерные игры с элементами насилия и совершать насилие в жизни — разные вещи. Однако, несомненно, что интерактивное включение в процесс насилия вызывает неизбежное привыкание к нему, притупление чувства сострадания, сопереживания и т. д.

Проблема влияния медианасилия на юную аудиторию изучается западными учёными уже около 50—60 лет. Например, Дж. Голдштайн (G. Goldstein) отмечает, что макроуровень теории, объясняющей привлекательные черты медианасилия, «фокусируется на изменчивом общественном мнении и определениях насилия и жестокости в медиа, а также на отношениях между образами насилия на экране и социальными институтами, такими как, религия, политика, бизнес и военные структуры» [3].

Множество исследований обнаруживают причинную связь между «развлекательным медианасилием» и детской агрессией. Оно может причинить детям вред, так как «неумеренное потребление аудиовизуальной информации, содержащей натуралистично поданные сцены насилия: 1) внушает, что насилие — приемлемый путь решения социальных конфликтов; 2) делает их равнодушными к человеческим страданиям; 3) вызывает страх стать жертвой насилия; 4) служит причиной применения насилия в реальной жизни».

В результате длительных исследований Дж. Кэнтор (J. Cantor) детально классифицировала семь возможных причин притягательности сцен насилия для детской аудитории:

- 1) желание испытать волнение;
- 2) стремление виртуально испытать агрессию (эффект эмпатии);
- 3) игнорирование ограничений (эффект «запретного плода»);
- 4) попытка увидеть насилие/агрессию, отражающие свой собственный опыт;
- 5) изучение окружающего криминального мира (постижение роли насилия в обществе и районе обитания данной аудитории);
- 6) самоуспокоение (эффект предчувствия);
- 7) гендерный эффект (роль насилия в гендерной составляющей социализации).

Современный мировой опыт ограничения экранного насилия на аудиторию и защиты прав ребёнка на получение гуманной аудиовизуальной информации состоит в следующем: разработка и исполнение специальных статей в законах; составление рекомендаций для медиакорпораций, административных органов, педагогов и родителей; введение систем возрастных рейтингов, электронных блокираторов для телевизоров; установление лимита временных диапазонов для телевизионного показа сцен насилия; изучение основ медиаобразования в контексте гуманитарных и естественнонаучных дисциплин; создание и функционирование специальных воспитательных организаций (например, во Франции — «Медиа-форум», «Активные юные телезрители»).

Заключение. Владение учащимися умениями использовать во благо познавательный потенциал медиа является необходимым в динамике развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности. Приоритетным направлением образовательной политики необходимо считать медиаобразование — изучение воспитуемыми закономерностей массовой коммуникации, подготовка подрастающего поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию информации (научить человека понимать её — «декодировать» сообщения, критически оценивать их качество), осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Список цитируемых источников

1. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. / А. В. Федоров. — Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. — 64 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
3. Федоров, А. В. Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием» / А. В. Федоров // Педагогика. — 2004. — № 2. — С. 45—49.

Материал поступил в редакцию 10.12.2013 г.

УДК 37.013

В. Н. Клипинина, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», Минск

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Введение. Педагогическая культура — полиаспектное понятие. Его содержание включает достаточно много компонентов, один из которых — профессиональные компетенции педагога (учителя, педагога социального, педагога-психолога, воспитателя). По сути, профессиональные компетенции — это педагогические инварианты, из которых формируется профессионализм педагога. Практическое обучение специалистов является ключевым средством развития профессиональных компетенций. Особенно это касается подготовки педагогов социальных, призванных решать нестандартные педагогические задачи. В связи с этим актуальным представляется исследование, предполагающее разработку научно-методических основ формирования профессиональных компетенций будущих социальных педагогов в процессе учебных и педагогических практик, поскольку палитра компетенций, которыми должен обладать социальный педагог как дипломированный специалист, включает в себя целый ряд умений, навыков и способностей — как академических, так и технологических.

Материалы и методы исследования. Исследование процесса практического обучения как средства развития профессиональных компетенций будущих социальных педагогов осуществлялось нами с использованием теоретических, эмпирических и опытно-экспериментальных методов и методик. Теоретический анализ проблемы, эмпирические методы (наблюдение, анкетный опрос) позволили получить информационные материалы и первичные данные, характеризующие показатели развития профессиональных компетенций у студентов. Опыт-экспериментальная работа дала возможность обосновать причинно-следственные связи, выявить педагогические условия эффективности практического обучения как средства развития профессиональных компетенций.

Результаты и их обсуждение. Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется поиском инновационных путей и средств развития таких аспектов подготовки будущего специалиста, как практическое обучение и формирование компетенций, связанных с реализацией профессиональных функций.

Компетенция как знание, умение и опыт, необходимые для решения практических задач социально-педагогической деятельности, представляет собой ключевую категорию научного анализа в контексте решения данной проблемы. Согласно образовательному стандарту специальности «Социальная педагогика», общие цели подготовки специалиста предполагают формирование и развитие социально-педагогической компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере социально-педагогической деятельности [1]. Научить будущего педагога социального решать практические задачи охраны детства возможно только при условии эффективного практического обучения, и в этом смысле практика, как составная часть образовательного процесса, является ценнейшим в дидактическом плане его продолжением в реальных условиях и ситуациях социально-педагогического взаимодействия со специалистами-практиками, детьми, подростками, молодежью, в ситуации нарушения гармоничных отношений с социумом, с родителями и другими субъектами и агентами социализации.

Исследование закономерностей процесса практической подготовки будущих социальных педагогов, анализ существующих образовательных возможностей обучения студентов на практике, в зависимости от её вида, содержания, длительности, особенностей педагогического руководства, являлось одним из направлений научного поиска, проводимого нами в течение 2003—2013 годов. Особый интерес представляло выявление педагогических условий эффективности процесса формирования профессиональных компетенций, которые, безусловно, можно рассматривать как компонент педагогической культуры.

Концептуально процесс практического обучения социальных педагогов был обоснован на рубеже XX—XXI веков [1, с. 2], что нашло отражение в образовательных стандартах по специальности «Социальная педагогика». Практическое обучение осуществлялось с учётом принципов непрерывности; интеграции