

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ПЕДАГОГИКИ И  
ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(8 декабря 2014г.)**

**г. Воронеж  
2014г.**

УДК 37(06)  
ББК 74я43

**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Воронеж, 2014. 138 с.**

**Редакционная коллегия:**

канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г.Кызыл), канд. пед. наук, доцент Атласова М.М. (г.Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г.Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г.Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл. корр. МПА Вараксин В.Н. (г.Таганрог), канд. пед. наук Винеvская А.В. (г.Таганрог), канд. пед. наук Гилёва Е.А. (г.Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г.Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г.Москва), канд. пед. наук Клименко Е.В. (г.Тобольск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г.Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г.Ижевск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г.Чита), д-р пед. наук, профессор Писаренко Вероника Игоревна (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, профессор Рубцова А.В. (г.Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г.Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г.Нижний Новгород), канд. пед. наук Сёмина В.В. (г.Москва), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г.Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г.Екатеринбург)

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире» (г.Воронеж) представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

© ИЦРОН, 2014 г.  
© Коллектив авторов

## Оглавление

|   |    |
|---|----|
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)</b> .....  | 7  |
| <b>СЕКЦИЯ №1.</b>   |    |
| <b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ</b><br><b>(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....  | 7  |
| ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ<br>ГОСУДАРСТВА<br>Топоркова Ю.А. ....   | 7  |
| ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ<br>Морозова И.Е. ....   | 8  |
| ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ<br>Каримова Г.А., Диуанова Р.К. ....   | 10 |
| НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ<br>Егоров М.Н., Егоров С.Д. ....   | 13 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ<br>КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС<br>Лукина Н.А. ....  | 15 |
| СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ, КАК ПОВЫШЕНИЕ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ<br>Кичаева Е.В. ....   | 18 |
| <b>СЕКЦИЯ №2.</b>   |    |
| <b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....   | 20 |
| АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО<br>УЧРЕЖДЕНИЯ<br>Черевик К.С. ....   | 20 |
| ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ<br>КУЛЬТУРЫ, ТРАДИЦИЙ, ОБЫЧАЕВ, ЯЗЫКА<br>Сопоева Н.Х. ....  | 22 |
| ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА, КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА<br>Виневская А.В., Попова Н.И., Сурина А.В. ....  | 24 |
| ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЭВРИСТИКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ<br>ШКОЛЕ<br>Кошелева Е.А. ....  | 26 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ<br>ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО<br>Крючкова Т.А. ....  | 28 |
| СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ<br>ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ<br>Кувычко М.Е. ....                                      | 32 |
| УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОЦЕНКИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ В<br>ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ<br>Прищепа А.А. ....  | 34 |
| ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В<br>СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ<br>Мурзагалиева Т.В. ....  | 36 |
| ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССОВ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА<br>АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ<br>Григорьева Т.А. ....   | 38 |
| ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ<br>Есенкова А.А. ....                    | 41 |
| ЭТАПЫ РАБОТЫ СО СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННО-<br>ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ<br>ЯЗЫКУ<br>Аникеенко А.В. .... | 44 |

**СЕКЦИЯ №3.**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> ..... | <b>45</b> |
| КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ   |           |
| Галкина С.С. ....  | 45        |
| МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ  |           |
| Козырева О.А. ....   | 49        |
| ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ   |           |
| Зарин А., Кочнёва Е.В. ....  | 51        |
| РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)                           |           |
| Самсонова С.Н., Шатских Н.В. ....  | 54        |

**СЕКЦИЯ №4.**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)</b> ..... | <b>56</b> |
| ДОСТУПНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ПРИ ИЗБЫТОЧНОМ ВЕСЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОМИОСТИМУЛЯЦИИ В УСЛОВИЯХ КОСМЕТИЧЕСКОЙ СТУДИИ                     |           |
| Репина Р.Р. ....  | 56        |
| РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ДЗЮДО   |           |
| Пашинцев В.Г., Сурков А.М. ....   | 61        |
| ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ  |           |
| Колосова Т.А. ....  | 63        |

**СЕКЦИЯ №5.**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)</b> ..... | <b>65</b> |
|--|-----------|

**СЕКЦИЯ №6.**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)</b> .....                   | <b>65</b> |
| IMAGE FORMATION OF A FUTURE MANAGER AS A TRAINING EFFECTIVENESS CRITERION                               |           |
| Efimova I.A. ....   | 65        |
| MODERN TENDENCIES IN ENGLISH TEACHING FUTURE SCIENTISTS IN MEDICINE                                     |           |
| Yagenich L.V. ....  | 67        |
| ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ                                      |           |
| Шевченко О.И. ....  | 69        |
| ОБ АСПЕКТАХ ПОНИМАНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И УЧЕНИКАМИ   |           |
| Куценко А.А., Панов А.В. ....   | 70        |
| ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ |           |
| Деревцова С.Н. ....   | 73        |
| РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕРАХ                                  |           |
| Зыкина Е.И. ....  | 75        |
| СИНЕРГЕТИКА КАК КОМПЛЕКС ТЕОРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ   |           |
| Ганжа Н.В. ....   | 78        |

**СЕКЦИЯ №7.**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.</b> .....                                     | <b>79</b> |
| ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ                            |           |
| Ушакова Е.В. ....  | 79        |
| ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ПУТЬ К ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА |           |
| Тихонова В.И. ....   | 81        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>СЕКЦИЯ №8.</b>  |            |
| <b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ. ....</b>   | <b>83</b>  |
| СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ   |            |
| Павлова О.В., Капичникова О.Б. ....  | 83         |
| ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ   |            |
| Мантулова В.И., Гусакова Н.Е., Боровец О.С. ....   | 85         |
| <b>СЕКЦИЯ №9.</b>  |            |
| <b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. ....</b>  | <b>87</b>  |
| ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ   |            |
| Монахов Д.Н., Монахова Г.А., Монахов Н.В. ....   | 87         |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СКРИНКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ |            |
| Хасанова О.В., Ахсанова З.И. ....  | 89         |
| МЕТОД КЕЙС – СТАДИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ                                  |            |
| Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В. ....  | 91         |
| ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ СХЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ                         |            |
| Владимиров Л.Г. ....   | 94         |
| ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ПРОЕКТА В ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ НА УРОКАХ ФИЗИКИ  |            |
| Афанасьева Д.П., Макаренко Т.А. ....   | 96         |
| СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ   |            |
| Митрофанов Д.В., Невзоров Н.Н. ....  | 98         |
| СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ   |            |
| Кюршунова В.В. ....  | 100        |
| <b>СЕКЦИЯ №10.</b>   |            |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА. ....</b>  | <b>104</b> |
| К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА   |            |
| Леденев В.В., Косибород О.Л. ....  | 104        |
| <b>СЕКЦИЯ №11.</b>   |            |
| <b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ....</b>   | <b>106</b> |
| СЕМЬЯ КАК ГЛАВНЫЙ СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДОУ  |            |
| Сермеева Т.Ф. ....   | 106        |
| <b>СЕКЦИЯ №12.</b>   |            |
| <b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) ....</b>   | <b>110</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №13.</b>   |            |
| <b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) ....</b>   | <b>110</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №14.</b>   |            |
| <b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02) ....</b>   | <b>110</b> |
| ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА   |            |
| Макласова Е.В. ....  | 110        |
| <b>СЕКЦИЯ №15.</b>   |            |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) ....</b>   | <b>114</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>СЕКЦИЯ №16.</b>   |            |
| <b>МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....</b>  | <b>115</b> |
| ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА БОЛЕЗНЬ ПАЦИЕНТОВ С ТЕРМИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ                               |            |
| Соловьева А.Г. ....  | 115        |
| УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ЮНОШЕЙ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ГИПОКСИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦНС |            |
| Косенкова Т.В., Фёдорова Е.А., Овчинников Б.В. ....  | 117        |
| <b>СЕКЦИЯ №17.</b>   |            |
| <b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) .....</b>  | <b>120</b> |
| ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ   |            |
| Бисерова Г.К. ....   | 120        |
| СПЕЦИФИКА «Я» - КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ ДЕСТРУКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  |            |
| Логвинова М.И., Логвинова Т.И., Логвинов И.Н. ....   | 122        |
| <b>СЕКЦИЯ №18.</b>   |            |
| <b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....</b>  | <b>125</b> |
| ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ               |            |
| Гурьев М.Е. ....   | 125        |
| <b>СЕКЦИЯ №19.</b>   |            |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) .....</b>  | <b>129</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №20.</b>   |            |
| <b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) .....</b>   | <b>129</b> |
| ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ                                 |            |
| Степина О.С., Сорокина А.В. ....   | 129        |
| ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ   |            |
| Гольдфельд И.Л., Морозова Д.А. ....  | 132        |
| <b>СЕКЦИЯ №21.</b>   |            |
| <b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....</b>   | <b>135</b> |
| <b>СЕКЦИЯ №22.</b>   |            |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) .....</b>  | <b>135</b> |
| <b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД .....</b>  | <b>136</b> |

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)**

### **СЕКЦИЯ №1.**

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)**

#### **ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА**

**Топоркова Ю.А.**

Севастопольский государственный университет, г.Севастополь

Воспитание и обучение молодежи сегодня являются определяющим элементом в деятельности государства, его важнейшей функцией. В условиях коренного преобразования современного общества, когда изменяются моральные, духовные и материальные ценности граждан, необходимо формировать гражданскую направленность личности.

Вопросы гражданского воспитания молодежи исследовали отечественные ученые (А. Алексеева, А. Алексюк, М. Боришевский, С. Демьянчук, В. Заслуженюк, З. Капустина, А. Киричук, Л. Кузнецова, В. Кузь, И. Кучинская, Б. Лихачев, В. Лутовинов, И. Марьенко, И. Павлова, Н. Побирченко, О. Сухомлинская, Г. Филонов, Н. Хазратова).

Анализируя современные задачи гражданского воспитания, можно констатировать, что гражданское воспитание выступает как процесс подготовки подрастающего поколения к жизни в гражданском обществе, основанный на формировании соответствующих знаний и мировоззрения, способствующего мирному сосуществованию людей в многонациональной и поликультурной среде, где воспитание гражданственности является общим для всех законом жизни.

Рассматривая воспитание как целостный, многогранный процесс, сегодня современными учеными подчеркивается важность формирования патриотическо-интернационального сознания личности, что, в частности, предполагает воспитание таких гражданских чувств и убеждений, как любовь к Родине, национальная гордость, уважение к национальным традициям, а также политическая культура, чувство сплоченности, взаимовыручки, уважения к другим национальностям.

В этой связи И. Харламов рассматривает гражданское воспитание как целенаправленный процесс формирования патриотизма и культуры межнациональных отношений, что предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, стимулирующей их активность по выработке этих моральных качеств, способствующей формированию соответствующего интеллектуально-эмоционального отношения, воспитания необходимых взглядов и убеждений [6, с. 353].

Гражданское воспитание в современных условиях предполагает формирование целостного качества личности; причем оно должно включать в себя не только гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения, но и внутреннюю свободу, чувство собственного достоинства, любовь к Родине, уважение к государственной власти [4, с. 102]; а также способствовать тому, чтобы человек мог чувствовать себя политически дееспособным, морально и юридически защищенным [5].

Рассматривая гражданское воспитание как составляющую морального воспитания, как процесс формирования гражданских и национальных ценностей – идеи социальной гармонии, осознания человеком его прав и свобод, его обязанностей перед другими людьми, уважения к законам, патриотизма, чувства национального достоинства, исторического сознания – можно говорить о необходимости формирования духовности личности в процессе гражданского воспитания, что предполагает выработку высоких нравственных устоев, приобщение к общечеловеческим ценностям; получение представления о соотношении прав и обязанностей человека в демократическом обществе.

Сегодня гражданское воспитание представляет собой процесс, направленный на формирование четкой гражданской позиции личности, которая способствует ее активному участию в жизни правового демократического сообщества; это поэтапное включение молодежи в жизнь общества, подкрепленное соответствующей системой педагогической поддержки [1, с. 34].

При этом гражданское воспитание должно быть направлено на формирование конституционных, правовых позиций личности, а также гражданского сознания как формы общественного сознания, выражающей интересы общества и личности в разрешении внутри- и внешнеполитических проблем государства [3, с. 146].

Формирование основ гражданской культуры также предполагает глубокое осознание своей принадлежности к государству, чувство гражданского достоинства, ответственности, способности решительно отстаивать социально-государственные цели в сложных ситуациях.

Гражданское воспитание сегодня подразумевает воспитание у человека ответственного отношения к семье, к другим людям, к своему народу, Отечеству; это формирование гражданина, который должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны; и при этом быть способным чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, то есть быть гражданином мира [2, с. 38].

Характеризуя гражданское воспитание как целостный процесс, можно выделить в нем развитие познавательных функций личности, становление системного отношения к себе как к гражданину, а также к гражданскому обществу и государству, к гражданским правам и обязанностям и как результат, проявление личностью системного, интегративного качества, необходимого для успешной гражданской самореализации.

Таким образом, целью гражданского воспитания в современных условиях развития государства является формирование сознательного гражданина, патриота, профессионала, то есть человека с присущими ему личностными качествами и чертами характера, мировоззрением и образом мышления, чувствами и поведением, направленными на саморазвитие, а также развитие и поддержание демократического гражданского общества.

#### **Список литературы**

1. Алексеева О.В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О.В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31–35.
2. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марциновская. – М.: Гардарики, 2004. – 480 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

## **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Морозова И.Е.**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №12, г.Елец

Сегодня российское образовательное пространство переживает очередной период реформирования. Это связано, прежде всего, с внедрением стандартов второго поколения. Первое, что бросается в глаза при их изучении - изменения в целеполагании. Появилось новое направление – метапредметное, которое сейчас серьезно исследуется с разных позиций. Анализ образовательных стандартов и различных точек зрения позволяет охарактеризовать метапредметность как диалектическую категорию, представляющую синтез межпредметности и познавательной культуры личности.[5]

Но возникает закономерный вопрос: новое ли это понятие для нашей отечественной педагогической мысли? Ответ, по нашему мнению, дает история становления российского математического образования. В качестве аргументов приведем некоторые исторические факты, заслуживающие особого внимания.

Необходимо отметить, что в России, как и в других странах, развитие государства и общества определяли требования к образованию.

В российском математическом образовании всегда (даже до Петровских времен) присутствовала демонстрация связей математики с реальной жизнью.

При Петре I математика вышла на новую высоту. Это, в первую очередь, было связано с проводимыми реформами, которые коснулись всех сторон жизни государства. Благодаря Петру I мы сейчас знаем о замечательном педагоге-математике Леонтии Филипповиче Магницком. Его «Арифметика» стала не просто

учебником, а энциклопедией математических знаний. В этом пособии «рассматривались и вопросы астрономии, геодезии и навигации» [2, с. 45]. «Арифметику» Л.Ф. Магницкого с полным правом можно назвать учебником, отражающим межпредметность математических знаний. В этом учебнике «в большом объеме представлены задачи прикладного характера, удовлетворяющие в первую очередь запросы купечества» [2, с. 80]. Например, в третьей части «Арифметики политики» приводятся задачи торговли: «5 аршин стоят 2 рубля 2 гривны, сколько стоят 15 аршин?», «Куплено для пороха 22 бочки селитры весом с тарой 702 пуда, а платили за селитру с тарой 1404 рубля, а за пуд селитры по 2 руб. 16 коп., при этом от 108 пудов списали 8 пудов. Найти стоимость пуда селитры без тары, всей селитры и сколько уплачено за селитру» [4, с. 116]. Также в книге приводятся «геометрические задачи, носящие прикладной характер (задачи, связанные с определением высоты здания, расстояния между объектами; задачи, при решении которых используется теорема Пифагора)» [2, с. 51]. По задачам, предложенным в учебнике, можно и сейчас получить представления об экономике, образовании, военном деле того времени.

Пристального внимания, по нашему мнению, заслуживает 19-ый век, подаривший российскому образованию немало выдающихся ученых и просветителей.

Особый интерес сейчас представляет педагогическое наследие Л.Н. Толстого. Лев Николаевич писал: «Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлекутся учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа» [1, с. 99-100]. В этом просматриваются элементы воспитания познавательной культуры.

Великий педагог К.Д. Ушинский указывал, что знакомить детей с числами следует в ходе выполненных практических работ по измерению, взвешиванию, счету, необходимо раньше знакомить детей с геометрическими формами, которые придают изучению арифметики «наглядность и живость». «...У хороших учителей дело выходит так, что арифметическая задача есть вместе с тем занимательный рассказ, урок сельского хозяйства или домашней экономики или историческая и статистическая тема и упражнение в языке» [6, с. 78].

Для нас представляет определённый интерес деятельность С.А. Рачинского. Так, при обучении устному счёту он учил школьников думать и рассуждать. Для расширения кругозора школьников С.А. Рачинский ввёл в учебный план геометрию, основы физики, чертёжа, географию и естествознание.

Сегодня особенно актуально звучат мысли нашего выдающегося учёного Д.И. Менделеева о самостоятельности и стабильности обучения на каждом этапе.

Конец 19 века — начало 20 века ознаменовались большим количеством реформ в образовании, среди которых ни одна не была реализована. Тем не менее, почти во всех документах важным звеном являлось сближение среднего и высшего образования с реальной жизнью [3, с. 20].

Особое место в истории математического образования занимают съезды по народному образованию. В 1911 году в Москве состоялся I Общеземский съезд, который определил цели преподавания арифметики — «содействовать развитию последовательного мышления ученика и привить ему навыки пользоваться числом и мерой». Школьники должны уметь применять это к решению несложных задач, взятых из знакомой жизненной обстановки.

В выступлении А.В. Васильева «Математическое и философское преподавание в средней школе» на первом Всероссийском съезде преподавателей математики обсуждалась проблема «пробуждения у учащихся интереса к философским аспектам математики, к её значимости для получения новых знаний и их практического применения...» [3, с. 81].

Мы считаем, что сейчас особенно интересен доклад С.И. Шохор-Троцкого «Требования, предъявляемые психологией к математике как к учебному предмету», в котором говорилось о необходимости в обучении идти от конкретного к абстрактному, уделяя должное внимание интуиции и опыту, учитывать возрастные особенности детей и их различия по возможностям и способностям.

А в своём выступлении В.В. Лермонтов впервые сказал о необходимости практической и прикладной направленности школьной математики. Как никогда эти мысли актуальны в наши дни!

Первые годы после революции 1917 года прошли под лозунгом «Долой старую школу!». Были отменены уроки, домашние задания, учебники.

В 1924 году была предпринята попытка внедрить в советскую школу Далтоновский лабораторный план (США), который у нас воплотился в бригадно-лабораторном методе обучения. Создавались группы по 5 — 6 учащихся по их желанию. В каждой - назначался бригадир. Учащиеся работали самостоятельно в специальных кабинетах. На заключительных конференциях старшие групп докладывали о результатах, которые обсуждались; ставилась оценка. Учащиеся должны были работать по заданиям, вытекающим из поставленной перед ними комплексной темы (проекта) [3, с. 136]. Как это созвучно с осуществляемой сегодня в школе проектной деятельностью. Необходимо также сказать, что проведённые исследования показали снижение качества знаний

школьников. В связи с этим, начиная с 1925 года, постепенно стали возвращаться к классно-урочной системе, учебным планам — к той системе обучения, которую мы имеем сейчас.

Ярким и неоднозначным явлением в математическом образовании второй половины 20-го века стала реформа, которую называют «реформой Колмогорова». Мы не будем характеризовать этот период, остановимся лишь на метапредметности в математике. Очень интересен проект программы по математике для восьмилетней и средней школы (1978 г.). В этом документе после содержания отдельной темы приводятся практические занятия и раздел «Межпредметные связи». Так, например, в теме «Положительные и отрицательные числа» (5 класс) даются пояснения: «...координатная плоскость используется в курсе географии 6 класса при изучении вопросов об относительной и абсолютной высотах, нахождении нужной точки на карте по ее координатам, изображении рельефа на карте, при построении шкалы высот» [1, с. 111].

Новый этап в развитии российского образования наступил в 2011 году с утверждением Федерального государственного образовательного стандарта. И сейчас особенно важно проанализировать опыт, накопленный отечественной педагогикой, чтобы не повторять былых ошибок и сохранить все лучшее.

В заключение отметим, что небольшой исторический экскурс показывает, что для отечественной педагогической мысли идейное наполнение понятия «метапредметность» не ново. Мы остановились лишь на некоторых моментах истории становления российского математического образования, позволяющих оценить сегодняшние тенденции модернизации школы.

### Список литературы

1. Бунт российского министерства и отделения математики АН СССР.(Материалы по реформе школьного математического образования 1960-1970-х гг.)/ Сост. Ю.М. Колягин, О.А. Саввина. - Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012.
2. Колягин Ю.М., Саввина О.А., Тарасова О.В. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. Часть 1. От древнейших времен до 20 века/ Ю.М. Колягин, О.А. Саввина, О.В. Тарасова. -3-е изд. – Орел: ООО Полиграфическая фирма «картуш», 2007.
3. Колягин Ю.М., Саввина О.А., Тарасова О.В. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль. Часть 2. Первая половина 20 века/ Ю.М. Колягин, О.А. Саввина, О.В. Тарасова. -3-е изд. – Орел: ООО Полиграфическая фирма «картуш», 2007.
4. Полякова Т.С. История отечественного школьного математического образования. Два века. Кн. 1: век восемнадцатый. - Ростов н/Д.: изд-во Рост. Педин-та, 1997.
5. Рыманова Т.Е. Метапредметность математического образования. Тенденции и перспективы развития математического образования. Материалы XXXIII Всероссийского семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014.
6. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания./ Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994.

## ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

**Каримова Г.А., Диуанова Р.К.**

Кызылординский государственный университет, г.Кызылорда, Казахстан

История профориентации уходит своими корнями в далекое прошлое, где накапливался, сохранялся и передавался жизненный опыт из поколения в поколение. Среди многочисленных сокровищ народной педагогической мудрости одно из центральных мест занимает идея совершенства человеческой личности, понимание которой стало возможным только с возникновением воспитания к труду.

Мысль гармонического развития личности была заложена в самой природе человека и в характере его деятельности. Многообразные дела, полезные для детей, семьи, соседей, людей вообще,- вот на что делала ставку народная педагогика.

Появление некоторых элементов профориентации в глубокой древности связывается в основном с диагностикой знаний, умений и способностей. Еще в Древнем Вавилоне была введена проверка определенных умений у лиц, которые претендовали на должность писца. Пифагор основал свою школу. Он подчеркивал важную роль интеллектуальных способностей и внимательно относился к рекомендациям родителей и учителей. В Древнем Китае подобная проверка проводилась у претендентов на должность государственного чиновника, В Древнем Египте при приеме в школу жрецов. В IV веке до н.э. древнегреческий мыслитель Платон указывал, что

по своим качествам люди делятся на три категории (содержащие золото, серебро или медь), в зависимости от этого и следует определять сферу их будущей профессиональной деятельности. В Спарте успешно осуществлялась система воспитания воинов, в Риме была создана система отбора и обучения гладиаторов, в Афинах открыто рассматривался вопрос о зависимости могущества государства от способностей лиц, которые им управляют.

В 1575 году была издана работа Хуана Уарте (Испания), в которой поднималась проблема раннего установления способностей ребенка с тем, чтобы использовать это при определении сферы его профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация как практическая деятельность нашла свое воплощение в эпоху технического развития и распространения промышленного капитализма. В XIX столетии стали появляться работы по профессиональной ориентации. Во Франции («Руководство по выбору профессии», 1849 год), в Англии (1883 год), где Ф. Гальтон изучал индивидуальные различия и разработал тест из 17 показателей для оценки физических и физиологических возможностей и в России (Н.И. Кареев «Выбор факультатива и прохождение университетского курса», 1897 год). Таким образом, профессиональная диагностика находила свое отражение в трудах многих мыслителей и применялась на практике [1.8].

В 1907 году немецкий ученый Рот обосновал необходимость введения профессионального отбора, что позволило бы использовать любого человека именно в той отрасли деятельности, которая наиболее полно соответствует его индивидуальным качествам. В 1908 году Ф. Парсонс в Бостоне (США) создал «Бюро ориентации» для оказания практической помощи школьникам в выборе жизненного пути. В Англии такой работой занимались службы профессиональной и школьной ориентации «Гайданс», а также бюро по трудоустройству молодежи. В США большое внимание уделялось профотбору. Первая мировая война (1914-1918 гг.) вызвала дальнейшее расширение потребности в определении профессиональной пригодности: она требовала ускоренной подготовки лиц, обладающих нужными для военного дела интеллектуальными и физическими качествами.

Особое признание во Франции получила теория развивающей профориентации (А. Валлон, Р. Заззо), в силу которой человек сам является активным участником своей профориентации. Стали широко применять психотехнические тестовые испытания молодежи для определения их наклонностей и способностей.

В Швейцарии действовала целая сеть учреждений под названием «Бюро ориентации». Всю работу возглавляла Швейцарская ассоциация профессиональной ориентации и защиты учащихся. Подобные службы профориентации школьников были созданы также в Бельгии, в Швеции и в некоторых других странах.

В Германии в 1922 году был принят закон о системе профессиональной ориентации и консультации и на его основе положение, определившее принципы руководства этой системой. Согласно положению бюро профконсультации, создаваемые, как правило, при биржах труда, должны были:

- 1) проводить планомерную подготовку подростков к выбору профессии, для чего поддерживать тесную связь со школой (на практике эта работа начиналась за 4—5 месяцев до выпуска из школы);
- 2) давать ответы и информацию, касающиеся выбора профессии как при вступлении в профессиональную жизнь, так и при перемене профессии;
- 3) проводить психологическое обследование;
- 4) сопровождать рекомендации направлением на работу или на профессиональное обучение [1.8-10].

В.Ф. Сахаров, Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов условно выделили пять ступеней в становлении и развитии системы профессиональной ориентации в СССР:

1. Начало 20-х - конец 30-х годов XX века ознаменовали как момент становления системы, поиска новых форм и методов работы, осмысление накопленного экспериментального и практического материала в соответствии с новыми социально-экономическими условиями.

Именно в эти годы появились первые научные исследования, посвященные выяснению причин выбора той или иной профессии. Большое внимание уделялось изучению вопросов профориентации, профотбора и профконсультации, в разработке которых принимали активное участие органы просвещения и здравоохранения. [1.17].

По свидетельству Н.Н. Захарова, в 1922 году была открыта лаборатория промышленной психотехники труда, основной целью которой было изучение профессий с позиций психологии и создание профессиограмм. В 1927 году в качестве опытно-показательного научно-практического учреждения при Педолого-педагогическом отделении Института им. Л.И. Герцена была создана педолого-педагогическая амбулатория, одной из задач которой было проведение психотехнического обследования выпускников школ и их профконсультация.

В 1929 году Советское правительство принимает постановление, в котором обращает особое внимание на организацию и проведение профконсультации, на рационально организованный профотбор рабочих в соответствии с их профессиональными склонностями и способностями.

В 30-е годы начала складываться система профориентации в учебно-воспитательном процессе школы. В 1931 году в стране уже была создана целая сеть бюро, кабинетов и лабораторий профконсультации. К 1932 году в стране насчитывалось 54 бюро профконсультаций.

По словам Н.Н. Захарова положение резко изменилось после принятия постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.). Психологические исследования были свернуты, профориентационные бюро прекратили свою деятельность [6.27].

2. Начало 40-х – середина 50-х годов. Великая Отечественная война 1941-45 годов утвердила положение невостребованности профессиональной ориентации молодежи.

Огромные лишения военного времени, а также послевоенного восстановления страны с острым дефицитом любых работников стали основной причиной угасания интереса к профессиональной ориентации.

По утверждению А.Д. Сазонова, в послевоенное время в школах страны развернулась работа по усилению связи обучения с жизнью, трудом. Начиная с 50-х годов значительно возросло внимание к проблеме профориентации, сложился и определенный так называемый организационно-методический подход, который заключался в улучшении организации профориентационной работы и совершенствовании методики профориентации школьников. Эта проблема, как отмечает ученый, была поднята в связи с возросшими потребностями народного хозяйства в кадрах, их подборе и расстановке [8.20].

3. Середина 50-х – начало 70-х годов характерны возрождением интереса к профессиональной ориентации.

По замечанию Захарова Н.Н., в начале 60-х годов в связи с пересмотром политики в сфере трудового обучения и профессиональной ориентации школьников, активно возрождалась профориентационная служба в различных регионах страны; появились профконсультационные пункты, межведомственные советы, центры профориентации и т.д. Средняя общеобразовательная школа стала сочетать общее и политехническое обучение с профессиональным, когда учащиеся вооружались навыками и умениями определенной профессии. И связь школы с жизнью дало свои положительные результаты в подготовке учащихся к выбору профессии [6.28].

С середины 60-х до середины 80-х годов профориентацию не запрещали, но и не развивали. В этот период главной задачей государства стало выполнение социального заказа по подготовке работников для решения производственных проблем.

4. Начало 70-х – начало 80-х годов прошлого столетия стали годами продуктивной профориентационной работы. Активизации этого процесса первоначально способствовало известное Постановление 1969 года «О профессиональной ориентации учащейся молодежи», которое поставило конкретные задачи перед общеобразовательными школами и шефствующими предприятиями. Этот документ обязывал руководителей предприятий всемерно помогать школам в профессиональной ориентации учащихся и обращал внимание на необходимость углубления трудовой подготовки старшеклассников.

Особо важное значение имело Постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 г. № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся».

В 1975 году было утверждено «Типовое положение о межшкольных учебно-производственных комбинатах трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся».

Межшкольные учебно-производственные комбинаты являлись центрами работы по профессиональной ориентации среди учащихся и их родителей в школах района (города) и обеспечивали старшеклассников начальной профессиональной трудовой подготовкой.

Учебно-производственные комбинаты распространились по всей стране.

5. В начале 80-х – начале 90-х годов активизировалась работа по профессиональной ориентации учащихся, когда по мнению Захарова Н.Н. сложились основные задачи государственной службы профориентации. Это подтверждается тем, что во всех школах страны создаются учебно-методические кабинеты, которые ведут пропаганду профессий, групповые и индивидуальные консультации учащихся и их родителей, оказывают методическую помощь учителям-предметникам [6.35].

На современном этапе определены основные требования к общеобразовательной школе. Это развитие индивидуальных способностей учащихся, расширение дифференцированного обучения в соответствии с их запросами и склонностями, развитие сети специализированных школ и классов с углубленным изучением различных предметов, обеспечение соответствия уровня среднего образования требованиям научно-технического прогресса.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Можно выделить ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним относятся: система профориентации, вооружающая школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности; формирование элементов духовной культуры в процессе подготовки учащихся к сознательному выбору профессии.

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику.

Можно констатировать, что правильно организованная профориентация молодежи в современных условиях – это эффективный путь сочетания профессиональных интересов, склонностей и способностей личности с интересами общества и вместе с тем необходимый фактор регулирования трудовых ресурсов страны.

Таким образом, освоение мировой и отечественной научно-педагогической теории и воспитательно-образовательной практики в исторической динамике позволяет использовать позитивный опыт профориентации прошлого в условиях современных социально-экономических преобразованиях.

#### **Список литературы**

1. Сахаров В.Ф., Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников. Москва.- «Просвещение» 1982. - 192с.
2. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. Москва.-«Просвещение» 1988 г.-272с.

### **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Егоров М.Н., Егоров С.Д.**

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г.Якутск

Важным компонентом современного российского воспитания является процесс формирования нравственной культуры личности, его моральных целевых установок. Необходимо воспитать в подрастающих поколениях высокой нравственности, уважения прав человека, свободы личности, толерантности, национальной и религиозной терпимости, уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов.

В условиях переосмысления общечеловеческих и национальных ценностей общество вновь обращается к культурному наследию каждого народа, что ведет к необходимости возрождения этнопедагогической культуры, духовно-нравственных сокровищ, восстановления лучших народных традиций и обычаев, сохранения и развития прогрессивных сторон присущего этносу менталитета. Любое обращение к национальным культурам выполняет спасительные функции для всей многовековой уникальной полиэтнической российской цивилизации, ибо «Воспитание, если оно хочет быть всеильным, должно быть народным», «Каждый народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания», «В душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих» (К.Д. Ушинский). Особенно важно для разработки основ современного образовательного процесса авторитетное утверждение К.Д. Ушинского: «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое».

В настоящее время обращение к народной педагогике, к опыту культурного прошлого приобретает особенно актуальное значение, так как именно народная педагогика, являющаяся средоточием духовной жизни народа (В.А. Сухомлинский) сохранила, исторически выверив, традиционные средства воспитания, которые не потеряли своей значимости в наши дни. Народная педагогика получила широкое признание и распространение благодаря научным трудам Ш.М.-Х. Арсалиева, В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, В.М. Григорьева, М.Б. Гуртуевой, А.Э. Измайлова, К.Ж. Кожаметовой, В.М. Коротова, А.М. Леонова, Б.Т. Лихачева, Ш.А. Мирзоева, Т.Н. Петровой, И.С. Портнягина, В.А. Разумного, Я.И. Ханбикова, З.Б. Цаллаговой, И.А. Шорова и других, раскрывающих в своих исследованиях педагогические традиции разных народов и предлагающих пути использования их воспитательных ресурсов.

Этнопедагогические традиции требуют особого внимания к семье как основе процесса оздоровления общества, к семейному воспитанию, поскольку народные воспитательные традиции в наиболее чистом, незамутненном виде сохранились именно в семейно-родовых отношениях. Поэтому изучаемая нами проблема естественным образом направила наш исследовательский интерес к работам О.И. Волжиной, А.А. Григорьевой, С.В. Дармодехина, Б.Н. Попова, М.М. Прокопьевой, П.А. Слепцова, Э.И. Сокольниковой, К.Д. Уткина и др.

Общетеоретическое представление о сущности нравственной культуры, ее месте в системе общей культуры, а также понятийный аппарат определены с опорой на труды И.С. Когана, Н.Д. Никандрова, В.А. Разумного, Р.М. Роговой, Г.Н. Филонова, А.И. Шемшуриной. Вопросы формирования нравственной культуры у школьников, их приобщение к национальным ценностям освещаются в работах О.С. Богдановой, Н.С. Дежниковой, И.А. Каирова, С.А. Козловой, О.Д. Мукаевой, А.Б. Панькина, Т.Н. Петровой, И.С. Портнягина, Л.И. Федоровой, З.Б. Цаллаговой, И.В. Цветковой и др.

Но несмотря на то, что есть уже много работ, посвященных различным аспектам традиционной культуры воспитания, сохраняется противоречие между социальным заказом к формированию нравственной культуры младших школьников на традициях народной педагогики и недостаточной разработанностью этой темы как в педагогической теории, так и в школьной практике (недостаточная разработанность содержания, технологии, отсутствие модели, проекта процесса формирования нравственной культуры, педагогических условий и т.п.).

Система учебно-воспитательной работы в школе и семье, опирающаяся на богатейший опыт народного воспитания, создает благоприятные условия для повышения педагогической культуры семьи, рода, совершенствования воспитания молодого поколения на лучших нравственных традициях народа, на его морально-этических ценностях. Благодаря этнопедагогическому диалогу культур национальное естественным образом ориентируется на общечеловеческие нравственные ценности. Основные идеи своего исследования мы связываем с тем обстоятельством, что народные традиции, обычаи функционируют естественно, закономерно, порою и стихийно, как черта, как образ народной жизни.

Воспитание может быть успешным только при условии, если оно целенаправленно ориентировано на конкретную возрастную группу. Младший школьный возраст, являющийся объектом нашего исследовательского внимания, интересен тем, что именно в этом возрасте надежно закладываются основы мировоззрения, формируются чувства, побуждающие к нравственным поступкам, развивается способность делать элементарные логические умозаключения и выводы, складываются личностные механизмы поведения, завязываются первые связи, отношения, образующие в совокупности качественно новое высшее единство субъекта – единство личности (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, З.В. Мануйленко). Глубоко содержательные исследования А.И. Шемшуриной, опирающиеся на длительный педагогический эксперимент в сочетании с многолетним личным опытом, убеждают в том, что такие важнейшие нравственные качества, как доброта, отзывчивость, сострадание, уважение к старшим закладываются именно в младшем школьном возрасте. В ее трудах постоянно подчеркивается, что младшие школьники характеризуются полным доверием к взрослым, особенно к родителям и учителям.

В якутской народной педагогике сохранился древний пласт общетюркского культурного наследия, подтверждающийся целым рядом кардинальных положений. Например, якуты считают мальчика «полувзрослым человеком»: «7-8 летние мальчики уже водят быков; зимой и летом посылаются к соседям за несколько верст; носят воду, помогают в поле, летом собирают коров, а зимой гоняют их к проруби, куда нередко необходимо тащить на веревке телят» (Серошевский В.Л.). Дети идентифицируют себя со взрослыми, и такая работа для них вовсе не в тягость. Аналогичны алтайские, татарские, тувинские, хакасские, чувашские традиции, особенно в отношении 7-8 летнего мальчика, которого они уже считают мужчиной, способного участвовать в пешем походе, работать на лесоповале, на стройке в качестве помощников плотников и каменщиков.

Нравственное сознание, «как мощное тайное оружие человеческого духа» (К.Д. Уткин), проникая во все сферы деятельности и поведения личности и обеспечивая единство их проявления в соответствии с требованиями общественной морали, становится результатом в процессе духовного восприятия личностью всей социальной реальности. Нравственное сознание отражает нравственные явления, прежде всего в форме представлений, знаний, оценок, отношений и мотивов. Оно обуславливает развитие нравственного самосознания ребенка, начиная от непосредственного переживания своих отношений с окружающими людьми и действительностью до осознания, познания себя. Нравственное сознание младших школьников формируется разными способами – через эмоциональную и рациональную сферы, выработку навыков нравственного поведения и деятельности через воспитание и развитие представлений о норме, идеале, заповедях, принципах. Все они становятся нравственными убеждениями и мотивами нравственного поведения.

Таким образом, изученный нами материал и проведенная опытно-экспериментальная работа показали, что:

- нравственная культура заключается в осознании единства человеческой сущности с природной средой, гармоническом взаимодействии культуры нравственного сознания и моральных аспектов поведения;
- в миропонимании якутов о нравственной культуре высшей ценностью является именно свободное творчество любящего человека, который в структуре национального мировоззрения выступает как самопознающее и самосознающее существо;
- народная педагогика и нравственная культура являются неотъемлемыми аксиологическими компонентами духовной культуры народа и имеют самостоятельные поля функционирования, тесно взаимодействуют в этнопедагогическом пространстве;
- формирование нравственного сознания у младших школьников может происходить стихийно, под влиянием всех факторов окружающей среды, в том числе и этнического, а также целенаправленно в процессе педагогического воздействия;
- важное значение для нравственного развития детей младшего школьного возраста имеет расширение сферы и содержания их общения с окружающими людьми, особенно со взрослыми, которые служат детям примером для подражания и основным источником формирования морально-этических представлений и знаний.

## ОРГАНИЗАЦИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Лукина Н.А

Северо-восточный Федеральный университет, г.Якутск

Глобальные изменения профессиональной подготовки студентов высшей школы приобретают особое значение в условиях новых требований в системе образования. Главной задачей образования является выращивание нового самопознания и новых парадигм мышления. На сегодняшний день становится важным и существенным условием образования - качественный подход в преподавании учебных дисциплин и подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля.

Особое значение в системе высшего образования имеет вопрос о федеральных государственных стандартах. В Федеральном законе РФ "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ (ст. 11) определяется ФГОС как основа объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, независимо от формы получения образования и формы обучения. Также, со стандартами уровней образования разрабатываются результаты освоения основных образовательных программ и стандарты качества подготовки специалистов.

Стандарты нового поколения по иностранным языкам ставят также новые задачи. Целью освоения дисциплины «Иностранный язык» является повышение уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Согласно компетентностной модели выпускника инженерно-технического института результатом освоения дисциплины «Иностранный язык» являются следующие компетенции: ОК-2 - обобщать, анализировать, воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути ее достижения; ОК-5 - способностью к ведению переговоров, установлению контактов, урегулированию конфликтов; ОК-9 - стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; ОК-16 - понимать многообразие социальных, культурных, этнических и религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурных коммуникаций; ОК-21- владеть одним из иностранных языков на уровне, достаточном для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности, а также для осуществления контактов[3].

Реализация указанных выше компетенций возможна при качественном обучении и объективном оценивании уровня подготовленности студентов. Для мотивации к систематической работе над иностранным языком и объективным контролем качественного усвоения знаний, также побуждения к учебной деятельности в условиях ФГОС нового поколения, введение системы балльно-рейтинговой системы (БРС) является необходимым критерием.

Еще Я.А. Коменский указывал, что «обучение должно обеспечивать сознательность и прочность знаний». Основоположник научной педагогики в России, К.Д. Ушинский определил, что необходимые условия хорошего

обучения это своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. К принципам обучения он относил также: сознательность и активность обучения; наглядность; последовательность; прочность знаний и навыков. Все вышеизложенное, мы можем видеть в рейтинговой системе, как «совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, позволяющем присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин» [1]. При рейтинговом обучении создаются условия для мотивации самостоятельности через регулярное оценивание результатов своей работы в соответствии с реальными достижениями. При балльно-рейтинговой системе идет осознание систематичности своей учебной деятельности, видна динамика успехов и проблем в процессе обучения. Здесь возможно планирование собственной образовательной траектории.

При БРС весь курс обучения по предмету «иностранный язык» разбивается на тематические модули, контроль по которым необходим согласно рабочей программе дисциплины (Табл.1). По каждому разделу предусмотрена самостоятельная работа студента - определенные задания по программе или возможна корректировка и изменение заданий, далее, контрольная работа, также учитывается посещение учебных занятий. Суммарный рейтинг за семестр выводится по результатам суммирования баллов после изучения каждого раздела и контрольного среза, при этом, итоговый контроль (экзамен) не включается в рейтинг семестра. Таким образом, рейтинг семестра показывает активность деятельности по дисциплине учащегося в течении всего семестра.

При изучении дисциплины Б1.Б.3 «Иностранный язык» специальности 270800.62 «Строительство» в первом семестре обучения отводится 60 часов.

Рейтинговая система контроля выглядит следующим образом:

рейтинг одного семестра равен 100 баллам, эта сумма баллов всех видов деятельности в течении всего семестра: собеседование, тесты, проекты, деловые игры, кейсы, эссе, задания в рабочей тетради, контрольные работы по разделам и самостоятельная работа студента. Каждый семестр состоит из двух контрольных срезов, одного рубежного среза и вида итоговой аттестации, баллы по которым распределяются из общих 100 баллов. Рубежный срез проводится до начала экзамена, где определяется общая сумма баллов, набранная студентом за весь период. Максимальная сумма по всем срезам равна 70 баллам. Если промежуточный или итоговый контроль – экзамен, то баллы распределяются следующим образом (например): 20 баллов- первый срез, 20 баллов - второй срез, 30 баллов- рубежный срез и 30 баллов –экзамен. В конце всех срезов, преподаватель может добавить 10 баллов за заслуги студента, например, за участие в работе научных конференций, участие в олимпиаде и другие результативные мероприятия. Распределение баллов по срезам зависит от модулей, кодов контролируемых компетенций, объема часов и уровня задания. Если студент, набрал по итогам текущей аттестации 45 и до 54,9 баллов, допускается к сдаче экзамена. Для получения студента оценки «автоматом», то есть без прохождения экзамена, студент должен набрать 55 баллов и больше за три среза. В случае, если студент набрал менее 45 баллов, к экзамену не допускается. Баллы за экзамен оцениваются в целых числах и не могут превышать 30 баллов. Итоговая оценка выставляется в баллах и переводится в традиционную систему оценок.

Как метод оценки уровня освоения дисциплины студентом и также как метод совершенствования педагогической работы, балльно-рейтинговая система предусматривает непрерывный контроль со стороны преподавателя. Одним из основных преимуществ БРС для преподавателя иностранного языка является объективность оценивания, четкое распределение баллов по модулям, возможность корректировки и организации учебного процесса в индивидуальном плане. Преподаватель имеет возможность лично-ориентированного подхода в обучении, поддерживать равномерную работу студента, получить объективную оценку компетентности студента. Можно заметить, что рейтинговая система контроля знаний не призывает к значительной реорганизации учебного процесса. Однако, объективная оценка возможна при качественном и ответственном подходе каждой стороны, как студента, так и преподавателя.

Таким образом, балльно – рейтинговая система оценки качества подготовки специалистов высшей школы по иностранному языку является более эффективной технологией взаимодействия преподавателя со студентами для достижения цели по обучаемому предмету и элемент управления качеством образования.

Таблица 1

(Пример) 1 семестр

| № п/п | Контролируемые разделы (модули) дисциплины | Код контролируемой компетенции (или ее части) | Наименование оценочного средства +баллы (пример) | Баллы |
|-------|--|---|--|-------|
|-------|--|---|--|-------|

|   |  |                   |                             |     |
|---|--|-------------------|-----------------------------|-----|
| 1 | Техническое образование и его значение.<br>Ценность образования. | ОК-2, ОК-21, ПК-7 | тест-3б                     | 20  |
|   |  |                   | собеседование-5             |     |
|   |  |                   | рабочая тетрадь (СРС)<br>-7 |     |
|   |  |                   | эссе-5                      |     |
| 2 | Система образования:<br>Россия, США, Великобритания              | ОК-2, ОК-5, ОК-21 | тест-3                      | 20  |
|   |  |                   | собеседование-3             |     |
|   |  |                   | рабочая тетрадь-            |     |
|   |  |                   | кейс-10                     |     |
| 3 | История транспорта.<br>Путешествия.                              | ОК-2, ОК-5 ОК-21  | тест-2                      | 15  |
|   |  |                   | собеседование-2             |     |
|   |  |                   | рабочая тетрадь- 3          |     |
|   |  |                   | деловая игра-8              |     |
| 4 | Известные личности<br>( инженерная область)                      | ОК-2, ОК-16 ОК-21 | тест-2                      | 15  |
|   |  |                   | собеседование-2             |     |
|   |  |                   | эссе-3                      |     |
|   |  |                   | проект-8                    |     |
| 5 | Экзамен  | ОК-21             |                             | 30  |
|   | ВСЕГО  |                   |                             | 100 |

#### Список литературы

1. Гибадуллин, И.Г. Балльно-рейтинговая система оценки учебной успешности студентов как фактор качественной характеристики в системе зачетных единиц / И.Г. Гибадуллин, А.Н. Калинин, С.Г. Наговицын // Материалы межведомственной конференции. – Ижевск, 2010. – С.34 – 38.
2. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обучения Качества учебного процесса/ Б.А.Сазонов// Высшее образование в России.-2012.-№6
3. <http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/270800b.pdf>

## СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ, КАК ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ

**Кичаева Е.В.**

Саратовская кадетская школа – интернат №1, г.Саратов

Основной смысл занятий - отвести будущих родителей от позиции "я возьму ребенка, я все ему дам, у него все будет" и привести к позиции "я ему помогу". В клубе «Школа приемных родителей» ценится и отрицательный результат, когда человек после полугода занятий говорит: "Я еще не готов принять ребенка в семью". Скорее всего, через полтора-два года он, решив свои личные проблемы, снова придет к ним.

Рекомендуемая продолжительность бесплатных занятий - сто часов. Сто часов индивидуального и командного тренинга, семинаров по медицине и возрастной психологии, ролевых игр. В курс включены поездки в сиротские учреждения (около 20 часов) - для наглядной демонстрации того, какими бывают эти дети, как они могут себя вести. Посетители клуба «Школа приемных родителей» школы становятся волонтерами в детских домах, домах ребенка и больницах - там, как правило, не хватает персонала, а потенциальные родители получают шанс проверить свои намерения (это еще и возможность ближе познакомиться с конкретным ребенком).

В оказании психосоциальной помощи участвуют разные специалисты, включая социальных работников, врачей, психологов, юристов. Ведущими методами работы являются психологическое консультирование и психосоциальная терапия, которые частично используются в деятельности социальных и медицинских работников, и составляют основное содержание деятельности психолога.

Психолог работает, исходя из перспективных и текущих целей. Перспективные цели заключаются в адаптации клиентов в микросоциуме. Текущие цели осуществляются в ежедневной работе, которая предусматривает:

- оказание экстренной психологической помощи;
- диагностики психологических процессов;
- коррекцию выявленных нарушений;
- психологическое просвещение сотрудников клуба «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот;
- проведение психологических тренингов для формирования у семей, которые хотят взять ребенка из дома-ребенка представления о том, как вести себя с детьми дошкольного возраста.

Психологическое консультирование в данном случае представляет собой определенным образом организованную беседу между членами новой семьи и терапевтом, выстраиваемую с учетом фундаментальных принципов клиент-центрированной терапии:

- каждая личность имеет безусловную ценность и заслуживает уважения;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;
- каждая личность имеет право выбирать ценности и самостоятельно принимать решения.

Психосоциальная терапия, которую мы используем как основной метод в подготовки семей - понятие более широкое, чем психологическое консультирование, и включает в себя не только непосредственную работу с психологами, но и различные социально-психологические мероприятия, индивидуальные и групповые.

У нас это сеансы психотерапии в комнатах психо-эмоциональной разгрузки и мультисенсорной. Это большой раздел арттерапевтической работы, которую проводит специалист - музыкотерапевт по своей методике.

Особое внимание в комплексе социально-психологических мероприятий уделяется терапии творческим самовыражением (используя методику А.М. Бурно), библиотерапии, прикладным искусством.

Все эти социально-реабилитационные мероприятия направлены на оптимизацию отношений, которые должны сложиться у ребенка с новой семьей, приобретение социальных навыков и овладение новыми моделями поведения, необходимыми для гармоничного развития и позиционирования личности в микросоциуме новой семьи.

Психологическое просвещение специалистов, работающих с семьями и детьми, которых выбрали эти семьи для усыновления - один из важнейших разделов работы психологической службы клуба «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот. Разработана учебная программа по вопросам психологии и этики труда "Семинар нерешенных проблем". Проводятся индивидуальные консультирования и групповые формы работы с сотрудниками по темам: "Основы профессионального общения", "Конфликтология".

Специалисты клуба «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот занимающиеся социально-психологической подготовкой семей, постоянно повышают свой профессиональный

уровень путем посещения семинаров, дней специалистов в методическом объединении психологов г. Хабаровска. Ценную учебно-методическую информацию дают выписываемые в клубе «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот журналы "Социальная работа", "Психология детей и семей".

Методико-психологический клуб «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот должен стать агентством, в котором есть весь спектр услуг, ориентированных на ребенка. У него должны быть налажены связи с органами опеки, здравоохранения, милицией, судами - всеми, кто обычно задействован в процессе усыновления.

Но в устранении повышенного процента появления детей сирот в России, а в частности в городе Хабаровске методико-психологический клуб «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот не сможет справиться один, ему необходима будет помощь государства. От государства не требуется ничего сверхъестественного. Наоборот, оно должно отказаться от нынешней "сверхъестественной" монополии в деле призрения сирот (с чем оно все равно не справляется), но при этом обеспечить реальный контроль над процессом. Следует для начала привести федеральное законодательство к единому знаменателю: зафиксировать цели и полномочия органов опеки и попечительства, принципы их работы, направленной на устройство детей в семьи. А затем надо реформировать эти органы. И здесь тоже не стоит изобретать велосипед.

В мире отработана трехступенчатая система, из которой в России сегодня в наличии только первая ступень - государственная. В действительности, государство (федерация, регион, город, муниципалитет) выполняет функцию "смотрящего". Оно контролирует и координирует, держит банк данных по детям-сиротам. Остальные, практические функции делегируются уполномоченным службам (созданным заново или на базе уже существующих учреждений социальной защиты, образования и здравоохранения) и лицензированным агентствам.

Агентства создаются либо специалистами, имеющими профессиональную мотивацию, либо заинтересованными людьми, религиозными организациями, приемными родителями. Они могут быть универсальными, как клуб, о котором говорит автор в проекте, а могут выбрать определенную нишу: подготовка приемных родителей; работа с семьями эмигрантов; размещение детей-инвалидов, детей с ограниченным сроком жизни, ВИЧ-контактных детей и др.

И, конечно же, на все это должны выделяться средства из федерального или местного бюджета. Во всем мире общественные и благотворительные деньги, собираемые агентством, подобным которым будет являться клуб «Школа приемных родителей» по подготовке семей к усыновлению детей-сирот, идут на запуск проекта, а не на его "прокорм". Статей затрат две: компенсация затрат уполномоченной службе (или лицензированному агентству) на оказанные социальные услуги и компенсация патронатной семье.

Но от чиновников можно услышать: "Наше общество не готово к размещению детей в семьи". Но вот, например, в Самаре общество оказалось готово. Там создано Главное управление по вопросам семьи, материнства и детства - государственный орган, осуществляющий единое руководство деятельностью разветвленной сети учреждений социального обслуживания семьи и детей. В 2003 году этих учреждений было более ста. Результат: в области стали закрываться детские дома и был повышен уровень контроля за приемными детьми.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что кроме открытия клуба «Школа приемных родителей» по подготовке детей к усыновлению детей - сирот необходима поддержка государства, как в финансовом отношении, так и в области усиления органов контроля над усыновленными детьми и детей-сирот.

#### Список литературы

1. Ахмарова Г.О. О семейно-воспитательных группах.// Социальное обеспечение. - 2003. - №11. - С.84.
2. Бореева Л.И. Социальное сиротство. Опыт социологического исследования // Социс. - 2004. - №4. - С.44.
3. Горева С.В. Стратегия интенсивной реабилитации дезадаптированных подростков на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.// Вестник психосоциального и коррекционно-реабилитационной работы. - 2004. - №3. - С.96.
4. Приказ Министерства Образования РФ от 07. декабря 2003 №3572 «Об утверждении Плана мероприятий Минобразования РФ по реализации Программы по предупреждению социального сиротства и улучшению положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на 2004-2005 годы».
5. Положение Министерства Образования РФ от 17 июля 1996 г № 829 «О приемной семье».
6. Постановление Правительства Хабаровского края от 23 сентября 2003 № 23-пр «О плане основных мероприятий по предупреждению безнадзорности и правонарушений среди детей и подростков в Хабаровском крае до 2006 года».

## **СЕКЦИЯ №2.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

#### **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Черевик К.С.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО РГЭУ (РИНХ), г.Ростов-на-Дону

Одной из характерных особенностей раннего возрастного периода является интенсивный темп физического и психического развития ребенка. Такой быстрый темп становления накладывает отпечаток и на физическое состояние детей, и на их поведение.

При приеме ребенка в детское дошкольное учреждение эта специфика возраста должна учитываться воспитателями.

Поступление ребенка в дошкольное учреждение – это для него кризис. Об этой проблеме говорили такие исследователи, как: Н.М. Аксарина [1], Н.Д. Ватутина [2], А.Н. Леонтьев и некоторые другие.

Сегодня весьма значима проблема сотрудничества работников дошкольного образовательного учреждения и родителей в адаптационный период, так как при объединении усилий воспитателей и родителей, можно обеспечить ребятам эмоциональный комфорт, защиту, содержательное и интересное пребывание в детском саду.

Теоретические исследования воспитания дошкольников определяют ряд важных положений, соблюдая которые гарантирован успех в организации успешного адаптационного периода детей дошкольному образовательному учреждению (ДОУ).

Главным из них является: последовательность и постепенность, регулярность и системность, сознательность, индивидуальный подход. Если обратить внимание на практику прохождения адаптации детей раннего возраста к детскому саду, то следует отметить, что решение данного вопроса по традиционной методике недостаточно эффективно для положительной адаптации детей.

Исходя из этого, мы остановили свое внимание на теме исследования "Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения".

Целью нашего исследования явилось изучение проблем, возникающих в период адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

Проанализировав литературу, мы отметили, что существует достаточно много определений понятия "адаптация". Приведем некоторые из них.

З.К. Трушинский считает, что «Адаптация – взаимодействие организма и окружающей среды, направленное на поддержание гомеостаза, обеспечение биологической и социальной активности организма, продолжение и усовершенствование вида» [5, 16].

В.Я. Семке полагает, что «Адаптация – это действия индивида в таком диапазоне социальной среды, который не выявляет патологического радикала личности и требования которого посильны даже при наличии аномальных компонентов характера» [4, 22].

В Российской педагогической энциклопедии понятие адаптация раскрывается, как «способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды».

Затем, мы рассмотрели особенности поведения детей в период адаптации и рассмотрены педагогические условия ее успешного протекания.

Условием эффективного руководства адаптации малышей в дошкольном учреждении должна быть правильно выстроенная система педагогических воздействий, где основная роль принадлежит организации деятельности малышей. Эта деятельность должна отвечать потребностям, определяющим поведение ребенка.

Нами были выделены следующие педагогические условия, способствующие успешной адаптации детей в дошкольном учреждении:

- 1) установление единства системы воспитания ребенка в семье и в дошкольном учреждении;
- 2) правильная подготовка малышей к детскому саду;
- 3) правильная организация первых дней нахождения малыша в группе детского сада;
- 4) личностный подход к пришедшему ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями и с прошлым опытом.

Адаптационный период, его характер будет зависеть от того, как воспитатель сумеет правильно распознать потребности малыша, его наклонности, интересы и организовать такую деятельность, которая будет способствовать не только удовлетворению нужд, но и развивать более высокие потребности. Воспитатель обязан организовать режим ребенка, согласовать его с семьей, подобрать технологии педагогического воздействия.

Проводя процедуру знакомства с малышами группы еще до его прихода в дошкольное учреждение, педагог должен узнать особенности малыша, его становления и поведения, а при необходимости дает советы и пожелания по корректировке процесса воспитания.

С целью определения подготовленности малыша к поступлению в дошкольное образовательное учреждение и прогноза адаптации используются психолого-педагогические параметры, которые можно объединить в три группы:

- поведение детей, связано с удовлетворением органических потребностей;
- нервно-психическое развитие;
- черты личности".

Свое исследование мы проводили в дошкольном образовательном учреждении МБДОУ «ЦРР-детский сад № 51 «Дубравушка»» г. Таганрога.

Основным направлением работы воспитателей является развитие физического здоровья малышей, интеллектуальное и личностное развитие, оказание помощи семье в воспитании, осуществление необходимой коррекции отклонений в развитии речи ребенка, адаптация к жизни в обществе.

В МБДОУ «ЦРР – детский сад № 51 «Дубравушка»» действуют 11 групп, из них 3 группы – раннего развития, 6 групп – общего развития, 2 группы – коррекционные (для детей с нарушениями речи).

Исследование проходило во второй младшей группе. Воспитательно-образовательный процесс данной группы организуется в соответствии с программой «Детство». Воспитатели 2-ой младшей группы, "Гномики" - Наталия Петровна и Алла Юрьевна.

Цель экспериментального исследования: рассмотреть основные особенности адаптационного периода к условиям детского сада.

В ходе экспериментального исследования было проведено наблюдение за поведением малышей в адаптационный период, а также беседы с воспитателями, родителями, психологом, медсестрой.

Наблюдения показали, что эмоциональное состояние детей стабильное, навыки предметной деятельности сформированы. Однако, некоторые дети не проявляли инициативы в общении со взрослыми и сверстниками. В первое время нахождения в группе многие дети отказывались от дневного сна.

Оценив эмоциональное состояние, деятельность малышей, навыков их взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, сна, речи детей мы распределили детей по группам адаптации:

- первая группа (сложная адаптация) – 2 малыша;
- вторая группа (средняя адаптация) – 21 человек;
- третья группа (легкая адаптация) – 3 человека.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволили наметить основные этапы психолого-педагогической работы по проведению успешной адаптации младших дошкольников в детском саду.

Одним из главных педагогических условий положительной адаптации малыша к условиям воспитания в детском саду, на наш взгляд, является единство требований к ребенку в семье и дошкольном учреждении. В связи с этим работа педагогического коллектива с родителями потенциальных воспитанников включает в себя:

- ознакомление родителей с содержанием жизни малышей в детском саду: режимом питания, режимом дня, с образовательной программой;
- знакомство со специалистами учреждения и их функциональными обязанностями;
- информирование родителей о сущности и особенностях адаптационного периода, показателями адаптации, условиями преодоления трудностей адаптационного периода.

При дошкольном образовательном учреждении «Дубравушка» существует «Клуб для родителей», где и проводится работа с родителями. Формы работы самые разнообразные: индивидуальные консультации проводятся воспитателем, психологом, родительские собрания, встречи с медицинскими работниками и др.

Так, были проведены следующие формы работы:

Анкетирование: «Готовность детей к поступлению в дошкольное образовательное учреждение»

Встречи с родителями: «Адаптируемся вместе».

Родительское собрание: «Успешная адаптация малышей в дошкольном учреждении через фольклорные произведения».

Консультации: «Капризуля», Слово - «НЕТ», «Как малыш учится общаться» и др.

Советы родителям: «Что необходимо знать родителям о детском упрямстве и капризности», «Какие игрушки нужны детям?»

Оформлен стенд: «Развиваем пальчики малыша».

Оформлена папка-передвижка: «Наши пальчики играли...» с фольклорными произведениями, сопровождающими игры с пальчиками».

Подборка материала на тему: «Малые жанры фольклора в детском чтении».

Подготовка и проведение совместного праздника, посвященного Дню матери «Мамины помощники».

Процесс адаптации ребенка в дошкольном учреждении считается успешно завершенным, если:

- у ребенка стабильное положительное психоэмоциональное состояние в течение недели, то есть у малыша хорошее настроение, он активно играет, взаимодействует со сверстниками и старшими, соблюдает режим дня, хорошо кушает и спокойно спит;

- у него отсутствуют заболевания;

- есть динамика массы тела и динамика психомоторного развития.

Еще одним из показателей адаптации ребёнка к условиям дошкольного образовательного учреждения является его заболеваемость. Проведя сравнительный анализ заболеваемости детей в период адаптации, мы отметили, что только 6 детей болели в этот период.

Таким образом, можно говорить о том, что период адаптации у детей исследуемой группы был успешным. Итоги проведенной работы по адаптации детей в дошкольном учреждении заключаются в следующих положениях:

- дети стали есть с аппетитом;

- быстро засыпают, вовремя просыпаются;

- эмоционально общаются с окружающими;

- играют;

- активно выступают на утренниках.

Таким образом, можно сказать, что целенаправленная, систематическая работа в период адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении через использование различных технологий и форм работы, как с детьми, так и с родителями дает свои устойчивые положительные результаты.

#### **Список литературы**

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста. - М., 2007.
2. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет сада/ - М., 2003.-№3.
3. Давыдова, О.И., Майер, А.А. Адаптационные группы в ДОУ: Методическое пособие. - М., 2005.
4. Тестирование детей/ Составитель В. Богомолов. – Ростов-на-Дону, 2005.
5. Трушинский, З.К. Основные понятия адаптологии и классификации адаптации. – М., 2008.

## **ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ, ТРАДИЦИЙ, ОБЫЧАЕВ, ЯЗЫКА**

**Сопоева Н.Х.**

Северо-Осетинский государственный университет имени Х.Л. Хетагурова, г.Владикавказ

Культурное наследие того или иного народа едва ли может быть полностью усвоено без изучения народного искусства, созданного на протяжении многих веков. Обучение и воспитание младших школьников на материале, содержащем национально-региональный компонент, позволяют раскрыть учащимся истоки становления и развития социокультурного пространства своей малой родины - Осетии и способствуют интересу у детей к истокам российской истории, культуре и традициям, воспитывают чувства патриотизма и гражданственности. Национально-региональные аспекты образования должны служить составной частью общемирового культурно-образовательного процесса, быть пронизаны идеями прогресса и гуманизма, непрерывного диалога культур, их взаимодействия и взаимообогащения в ходе сложного исторического развития данного этноса. Реализуя данное положение в практике общеобразовательных школ, также следует указать на особые требования, предъявляемые к преподавателям. Учитель должен выступать не только как носитель и передатчик национальной культуры со всеми ее специфическими особенностями, но и как широко мыслящий, образованный наставник, способный определить место национальной культуры в общемировых ценностях.

Всякая национальная культура имеет религиозные корни. Религия и народные верования играют этнообразующую, этноинтегрирующую роль.

Многовековой поиск народных истин, нравственного идеала происходил преимущественно в религиозных формах. Обычай, традиции современной жизни также носят ярко выраженный культовый характер. В этой связи в системе национально-регионального обучения возникает серьезная проблема внесения в светское, главным образом рационально-научное образование элементов духовного воспитания. Решение ее следует искать как в насыщении учебных программ учебными курсами, раскрывающими процесс духовного развития своего народа и всей цивилизации в целом, иллюстрирующими историческую роль религиозного знания как формы личного самопознания и самосовершенствования, так и в усилении мировоззренческих акцентов в преподавании естественнонаучных дисциплин, способных к активному формированию в сознании учащихся современной научной картины мира.

Знакомство с народным прикладным искусством поможет осуществить урок математики с геометрическим содержанием. Дети должны знать, что узоры, орнаменты и украшения создаются не просто так, а на основе законов симметрии. Рассматривая орнаменты, учащиеся смогут охарактеризовать их, используя свои знания курса геометрии. Изучая геометрические преобразования на плоскости - осевую и центральную симметрии, подобие фигур, дети знакомятся с использованием осетинского орнамента для украшения одежды, мебели, посуды. Резьбой по дереву осетины украшали чаши, кресла, кровати, двери и т.д.

До наших дней сохранился обычай: девушка надевает на свадьбу специальный костюм, состоящий из расшитой шелком или золотом бархатной шапочки, платья, украшенного вышитым орнаментом. Костюм дополняется оригинальными нагрудными крючками, расположенными на груди параллельно друг другу.

Осетинский орнамент состоит из спиралей, рогеобразных завитков, лепестков растений, листьев - и все это в сочетании с геометрическими элементами: четырехугольником и треугольником, ромбом и квадратом, кругом и окружностью. На уроках математики можно предложить детям после ознакомления с видами орнаментов создавать свои, используя различные виды геометрических движений, то есть вносить в работу творческий характер.

Примерные виды работ с геометрическим содержанием НРК

1. Какой формы могут быть осетинские пироги? Что символизирует круглая форма пирога? А треугольная?

Традиционная форма пирогов - круглая (чъири/къере). Круг - символ «земли», высшего совершенства, «бесконечности» и «законченности». Треугольная форма (артадзыхон/савсат) связана с ритуальной практикой. Треугольник - «плодоносящая сила земли», «обеспеченности», «физической стабильности», «преемственности». Автор уверена, что задания подобного вида активизируют познавательный интерес к изучаемому предмету, воспитывают интерес к истории народа, к народному творчеству, любовь к родному краю, его традициям.

Интересно и познавательно можно использовать этнический материал на первых этапах обучения математике при знакомстве со счетом:

- три ножки у осетинского стола (фынг);

- три цвета на осетинском флаге:

Белый - Мудрость Красный - Мужество

Желтый - Благодать

Без истории нет народа. Из глубин прошлого вытекает настоящее и будущее народа. Не знать историю значит не уважать себя.

Автором предлагается ряд задач исторического характера с использованием НРК.

- Первая школа в Северной Осетии появилась в 1764 году. Сколько лет существует школа в Осетии?

- Самая массовая альпиниада на гору Казбек была проведена в 1967 году. В альпиниаде первого захода участвовало 1000 человек, а в альпиниаде второго захода - 509 человек. Сколько всего человек участвовало в обоих заходах на гору Казбек? В каком заходе участвовало больше альпинистов и на сколько?

- Официальное открытие Военно-Грузинской дороги было в 1863 году. Через сколько лет после открытия началось движение автомобильного транспорта, если известно, что оно началось в 1911 году? Сколько лет существует Военно-Грузинская дорога? Сколько лет движется по ней транспорт?

- Битва за Кавказ происходила в июле 1942 года, а освободили Кавказ в январе 1943 года. Сколько месяцев прошло между этими двумя событиями?

- В 1984 году отмечалось 200 лет со дня основания Владикавказа. В каком году он был основан? Сколько лет Владикавказу сейчас?

- Царица Тамара, жена осетинского царя Давида-Сослана, прожила с 1184 года по 1212 год. Сколько лет прожила царица Тамара?

- Русский драматический театр открылся в 1876 году, а осетинский театр в 1935 году. На сколько лет

раньше открылся русский драмтеатр?

- Город Владикавказ образовался в 1784 году, а спустя 136 лет открылся педагогический институт (ныне Северо–Осетинский государственный университет). В каком году это было?

- В 1960 году отмечалось 100-летие издания указа о преобразовании крепости Владикавказ в город. Вычислите эту дату.

Одним из важнейших исторических событий для осетинского народа является рождение великого осетинского писателя, поэта и художника Коста Левановича Хетагурова - родоначальника осетинской литературы. Материал о К. Хетагурове должен фигурировать и на уроках математики. Задачи на литературную тему помогут не только закреплять знания по математике, но и приобщать детей к национальной литературе, рождая в них самые сокровенные чувства, любовь к родному краю, своему народу. Не стоит забывать, что Осетия - часть огромной страны под названием Россия, и было бы неразумно говорить только об осетинском великом Коста. В Осетии Пушкина знают, любят и чтут не меньше Коста. Оба они - литературные гении, известные во всем мире.

Для более углубленного знакомства с К.Л. Хетагуровым и А.С. Пушкиным автор предлагает использовать цифровой материал данного характера на уроках математики.

- К.Л. Хетагуров родился в 1859 году, а А.С. Пушкин в 1799 году. Кто из них старше и на сколько лет? Сколько лет исполнилось бы в этом году Коста и сколько лет Пушкину?

- А.С. Пушкин посетил Осетию в 1829 году. В каком возрасте приехал Пушкин на Кавказ? Сколько лет прошло с момента его пребывания в Осетии?

- В сборнике К.Л. Хетагурова «Ирон фандыр» 61 произведение, 52 из которых стихи, а остальные - басни и поэмы. Сколько поэм в сборнике, если известно, что их на 7 меньше, чем басен?

- Сквер нашего города назван Пушкинским через 70 лет после того, как Пушкин побывал во Владикавказе. В каком году это произошло?

#### Список литературы

1. Бирагова И.И. Идеи и опыт нравственного воспитания в осетинской народной педагогике. Дис. канд. пед. наук. Владикавказ, 2001.
2. Дзуцев Х., Смирнова Я. Жизнь осетинской семьи. – Владикавказ: 1993.
3. Дробижева Л.М. Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе // Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 1990-х гг. – М., 1994.
4. Калоев Г.Ф. Владикавказ. Экономико-географический очерк. – Владикавказ «Ир», 1994.
5. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Сопоева, Нелли Хазбиевна Национально-региональный компонент в системе активизации процесса обучения в начальной школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Владикавказ, 2000 192 с. РГБ ОД, 61:01-13/18-9
6. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб., 2000.

### ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА, КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА

**Виневская А.В., Попова Н.И., Сурина А.В.**

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог

Существует выражение «Вся наша жизнь игра», которое давно не является метафорой. Игра существует уже десятки веков, проникая на все континенты, в различные сферы общественной жизни и выполняя различные функции. Игра – вид деятельности в условных ситуациях, направленный на воссоздание и усвоение социального опыта [4, с. 171].

Каждый народ имеет огромный запас детских игр, в которых дети познают окружающий их мир, совершенствуют свои способности, овладевают различными способами человеческой деятельности.

Значение дидактической игры в развитии и воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Многие педагоги оценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность, так как она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир.

Е.В. Горева пишет: «Дидактическая игра, представляет собой многоплановое сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка»[5, с. 202].

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В этот период ребенок приобретает первоначальные знания об окружающем его мире, начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, складывается характер, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения. Основным видом деятельности дошкольника является игра. В процессе игры развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Игра также является своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общественного опыта. Именно в игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают к более высокой стадии развития. Этим можно объяснить огромные воспитательные возможности игры, ведущей деятельности дошкольника.

По мнению Л.А. Сеземиной: «Организованная воспитателем игровая деятельность является одной из форм непосредственно образовательной работы с детьми младшего возраста. Дети играют, не подозревая, что осваивают какие-то знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, учатся культуре общения друг с другом. Все внимание детей обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения ими не осознается»[6, с. 198].

Игра – это важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, которые ребенок получает дома и в детском саду, находят в игре свое практическое применение и развитие. Ребенок, воспроизводя в игре различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, размышляет над тем, что он видел, о чем ему читали и говорили. Для него становится понятен смысл многих явлений, их значение. Воплощение жизненных впечатлений через игру является сложным процессом. Творческую игру нельзя подчинить узким дидактическим целям, ведь с ее помощью решаются важнейшие воспитательные задачи. В соответствии со своими интересами, своими мечтами о будущей профессии дети выбирают игровую деятельность, позволяя тем самым постепенно сформировать общие представления о значении труда, о роли различных профессий. В игре у детей умственная активность всегда связана с работой воображения. Благодаря этому в игре у дошкольника развиваются творческие способности.

Благодаря интересным играм у детей создается бодрое, радостное настроение, происходит удовлетворение их потребностей в активной деятельности, жизнь ребенка становится полной. Если лишить ребенка увлекательной игры то даже в хороших условиях, при полноценном питании ребенок станет вялым, будет плохо развиваться. В игровой деятельности у ребенка все стороны личности формируются в единстве и взаимодействии.

Большое количество игр отражает труд взрослых. Подражая домашним делам мамы или бабушки, работе врача, учителя, шофера, летчика и т. д., у ребенка воспитывается уважение ко всякому труду, утверждается стремление самим принять участие в нем[3].

В игре формируются моральные качества; ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества и дружбы, согласование действий при достижении общей цели, умение справедливо разрешать спорные вопросы.

Игра тесно связана с художественным творчеством дошкольников - рисованием, лепкой, конструированием. Несмотря на различные средства отражения впечатлений жизни, мыслей, чувств, эти виды детской деятельности имеют много общего; можно увидеть одни и те же темы в игре и в рисунке; по ходу игрового сюжета дети нередко поют, пляшут, вспоминают знакомые стихи.

Березовская А. В. Пишет: «Так, дидактическая игра способствует развитию познавательных способностей; получению новых знаний, их обобщению и закреплению; в процессе игры усваиваются общественно выработанные средства и способы умственной деятельности»[2, с. 302].

Таким образом, в предлагаемой статье сделан обзор литературы, позволяющий обобщить некоторые современные исследования необходимости использования дидактической игры как средства умственного воспитания ребенка. Дидактическая игра является необходимым средством развития и воспитания ребенка в силу того, что любое задание предлагается детям в игровой форме. Дети играют, не подозревая, что получают новые знания, закрепляют новые и уже приобретенные навыки, учатся общаться со своими сверстниками и со взрослыми. Заметим также, что обязательным компонентом дидактической игры являются ее правила. Правила позволяют оценить ребенку или взрослому посильность данной игры, они служат тому, чтобы организовать поведение ребенка и его действия. Для соблюдения правил ребенок должен учиться преодолевать отрицательные эмоции, которые проявляются из-за неудачных результатов, учиться прилагать усилия воли[1].

Таким образом, дидактические игры позволяют обеспечить не только полноценное развитие детей дошкольного возраста, но и необходимый уровень воспитания.

### Список литературы

1. Баймуратова Д.Ж., Жетписбаева Г.О., Наркулова Б.А. Дидактические игры и упражнения как средство развития пространственной ориентации у детей дошкольного возраста. // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. - №4-2. – С. 14-17.
2. Березовская А.В. Использование дидактических игр как средства познавательного развития дошкольника.// Всероссийская научно-практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – 2013. - №1. – С. 300-303.
3. Винеvская А.В. Геймификация. Угроза или благо для современного образования.// В сборнике: Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2014. С. 70-73.
4. Винеvская А.В. Педагогика: словарь-справочник коррекционного педагога / авт.-сост. А.В. Винеvская; под ред. М.А. Пуйловой. – Ростов н/Д: Феникс, 2013.
5. Горева Е.В. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у дошкольников.// Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. - №14. – С. 202-203.
6. Сеземина Л.А. Роль дидактических игр в развитии и воспитании младших дошкольников.//Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. - №14. – С. 198-200.

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЭВРИСТИКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Кошелева Е.А.**

ФГБОУ ВПО Орловский государственный университет, г.Орёл

Дидактическая эвристика – это теория эвристического обучения. Истоки дидактической эвристики (науки об открытии нового в дидактике) лежат в методе Сократа и майевтике [3]. Дидактическая эвристика за последние годы привлекает внимание многих педагогов высшей школы, преподающих математические дисциплины. Это связано с тем, что преподаватели находятся в поиске современных технологий и методик, позволяющих формировать у обучающихся профессиональные компетенции, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, а также личностные качества, обеспечивающие успешность их дальнейшей карьеры в выбранной профессии [4]. Реализация принципов дидактической эвристики в процессе обучения будущих специалистов в высшей школе предполагает учет личностного целеполагания обучающегося, выбора им индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ содержания образования, продуктивности обучения (формирование компетенций, умений, навыков и т.д.) [2]. Необходим учет принципа ситуативности обучения. Образовательный процесс «строится» на организуемых ситуациях, предполагающих самоопределение обучающихся и эвристический поиск их решений. Вместе с тем, образовательный процесс предполагает непрерывное осознание обучающимся и преподавателем собственной деятельности: анализ и усвоение способов этой деятельности, получаемых результатов, конструирование на данной основе последующих действий и планов.

Для дидактической эвристики продуктивен динамический подход, позволяющий изучать поведение и деятельность личности в развитии. С этой точки зрения ориентация студента на учебу есть процесс, развертывающийся как в пространстве, так и во времени, развивающийся «по спирали». Это такой процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит самопрезентации и самоутверждению личности в условиях обучения в высшей школе [2].

Изучение личности студента в процессе реализации дидактической эвристики в преподавании математики осуществляется по следующим показателям: уровень подготовки обучающихся, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, соответствие их содержанию и требованиям будущей профессии. Преподаватели математики широко используют опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, курсовых работ, зачетов, экзаменов, тестирование и т.д. Неоценима роль и новизна, социальная ценность конечного продукта мышления (решение проблемы, научное открытие, изобретение, произведение и т.д.) демонстрирующего объективность мыслительного процесса. Одной из главных задач в применении дидактической эвристики является развитие способности у обучающегося мыслить творчески и нелинейно. Следовательно, главной задачей преподавателя при решении этой задачи является поиск современных методов,

средств, форм организации учебной деятельности обучающихся, ориентированных на развитие этих способностей [2].

Генри Армстронг, профессор химии в Центральном колледже в Сити, в 1889 г. писал том, что эвристический метод ставит обучающихся в положение исследователя и позволяет открывать научные факты, вместо того, чтобы только слышать о них. Идея применения исследовательского метода в обучении не нашла должного применения вплоть до 20–30-х годов XX в. Педагогические эксперименты активно проводились в советской школе, в том числе в области практического применения эвристических методов [1].

В работах Н.К. Крупской отражены активные методы обучения, среди которых особое внимание уделялось исследовательскому и эвристическому методам. Широкое применение получил в практике преподавания математики и физики метод эвристической беседы. Например, по методике казанского методиста, физика Н.И. Медянцева, при проведении занятия методом эвристической беседы, следует поделить вопросы, задаваемые преподавателем, на пять групп. Первая серия вопросов, как правило, отражает целевую установку темы как некоторой проблемы, требующей решения. Роль преподавателя, по мнению методиста, сводится к тому, чтобы путем искусно поставленных вопросов и наблюдений пробудить творческую мысль обучающихся, которая выразится в постановке и формулировке проблемы-темы. Во второй серии вопросы должны быть направлены на решение поставленной проблемы. В третьей серии все вопросы подчинены выполнению намеченного плана. А *четвертая серия* вопросов приводит к формулировке вывода самими обучающимися. Выяснить техническое применение установленного закона призвана пятая серия вопросов.

Эвристические методы традиционно использовались педагогами в рамках проблемного обучения. Теория и практика проблемного обучения получили свое интенсивное развитие и распространение в 70–80-е годы XX в. (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеев и др.) [1]. В отечественной педагогической литературе 70-х годов прошлого века активно использовались два термина: «проблемный подход в обучении» (Н.Г. Дайри, Т.И. Шамова) и более распространенный – «проблемное обучение». Отечественные ученые в своих научных публикациях писали о том, что сущность проблемного обучения состоит в том, что в процессе применения данного метода на занятии создаются проблемные ситуации, решением которых руководит преподаватель, при активном участии всех обучающихся. По способу представления проблемной ситуации и степени активности обучающегося выделяют шесть методов: метод монологического изложения; рассуждающий метод; диалогический метод; эвристический метод; исследовательский метод; метод программированных действий (М.И. Махмутов). Уровни проблемности могут быть разными: первый уровень – проблему формирует преподаватель; второй уровень – преподаватель организует ситуацию, при которой обучающийся выдвигает и формулирует проблему; третий уровень – педагогом организуется ситуация, при которой сам обучающийся выдвигает проблему, а в процессе ее решения он выдвигает очередную проблему. Таким образом, создавая цепочку проблем и разрешая их, обучающийся осваивает новую тему [1].

Современные педагоги убеждены в том, что есть основания говорить об эвристическом типе образования (А.В. Хуторской и др.). Именно этот тип образования обеспечит формирование тех компетенций, навыков, качеств у будущего профессионала, которые помогут ему принять решение и найти выход в сложных профессиональных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод, что дидактическая эвристика является актуальным и профессионально интересным направлением в методике обучения математическим дисциплинам.

#### Список литературы

1. Марцинковская, Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика: учеб.– М.: Проспект, 2009. – 464 с.
2. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – № 7. – С.15–22.
3. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. Чучалин, А. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ / А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 25–29.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

**Крючкова Т.А.**

Шадринский государственный педагогический институт, г.Шадринск

Рассматривая процесс подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС, мы утвердились во мнении о том, что способы продуктивной деятельности не могут быть преподнесены студенту в готовом виде. Каждый обучающийся вуза, опираясь на собственные способности и возможности, должен вырабатывать свои способы и приемы профессиональной деятельности путем приобретения и применения в ней профессиональных знаний и умений, выработки профессионально значимых личностных качеств. Нужно только помочь будущему учителю раскрыть эти возможности, тогда процесс подготовки к реализации ФГОС НОО преодолеет стихийность и будет протекать наиболее эффективно

Анализ философской, психологической и педагогической литературы по данной проблеме показал, что при определении понятия «педагогические условия» необходимо учитывать положение о том, что условия представляют совокупность обстоятельств, определяющих достижение цели осуществляемой деятельности.

В педагогической литературе представлено несколько взглядов на данный вопрос. Так, Л.Г. Борисова рассматривает условия как «составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся», и выделяет в этой среде подсистемы биологических, психологических и социальных условий [1].

Мы в своей работе опираемся на определение А.Я. Найна, который под педагогическими условиями подразумевает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [4].

Анализируя психологическую и педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что в современных исследованиях уделяется довольно много внимания проблеме педагогических условий осуществления и повышения эффективности образовательного процесса, в том числе и подготовки будущих учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО.

Анализ научной литературы, позволил сделать вывод о том, что авторы исследований выделяют свои педагогические условия в зависимости от направленности исследования и объединяют их в разные группы. Такое разнообразие объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, требованиями к качеству подготовки специалистов, различиями теоретико-методологических подходов и т.д. Но важно отметить и общее в позициях авторов: наличие сходных объектов исследования, опора на общие философские, психолого-педагогические положения, составляющие основу исследования, а также понимание необходимых и достаточных условий.

Поскольку решение проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС НОО также предполагает выявление необходимых и достаточных педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса, скажем о них.

В философском понимании достаточными считаются условия, из наличия которых с необходимостью следует существование какого-либо явления. Если из всех наборов достаточных условий убрать общие, получим необходимые условия, т.е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обуславливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что было бы излишним с точки зрения обуславливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями.

В психолого-педагогической литературе данная проблема также нашла свое отражение в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, П.И. Пидкасистого, Г.Н. Серикова и др.

Из приведенных выше определений следует, что необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы – это условия, без которых система не может работать в полной мере, то есть нельзя ни одно из них исключить. Достаточные же условия – это условия, к которым не следует ничего добавлять для эффективной работы системы.

В нашем случае необходимость введения педагогических условий вытекает из анализа психологической и педагогической литературы, опыта работы вуза, результатов исследования, которые показывают невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых нами условий.

На основе анализа психологической и педагогической литературы, обобщения существующего педагогического опыта, а также исходя из цели и задач нашего исследования, мы выделили совокупность

педагогических условий, содействующих успешной организации процесса подготовки студентов к реализации ФГОС НОО:

- интеграция содержания психолого-педагогических дисциплин за счет введения курса по выбору: «Новый образовательный стандарт в начальной школе»

- усиление практической направленности процесса подготовки будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности на основе использования новых методов, форм обучения, ориентирующих на реализацию ФГОС НОО;

Выбор из всего многообразия необходимых и достаточных педагогических условий позволили нам говорить именно о совокупности педагогических условий, рассматривая совокупность как «сочетание, соединение, представляющее общую сумму чего-нибудь»[1].

Учитывая, что данный процесс мы рассматриваем как систему с присущими ей связями и отношениями, следует отметить, что влияние одной из составляющих системы на другие неоспоримо и влечет за собой изменения не только в ней самой, но и в других составляющих. Поэтому, содействуя успешной организации исследуемого процесса разработанной нами совокупностью педагогических условий, прежде всего, мы будем влиять на центральную составляющую модели – процессуальный блок, включающий компоненты и этапы процесса подготовки. Отметим, что каждое выдвинутое нами условие способствует эффективному протеканию одного из этапов, включающих в себя компоненты процесса подготовки к педагогической деятельности будущих учителей начальной школы и отличающихся цикличностью. Так, первое условие содействует успешному протеканию теоретического этапа, второе – практического, что в целом ведет к повышению уровня подготовки будущих учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО как прогнозируемому результату.

Проводя исследование, мы пришли к убеждению, что вузовский период обучения в плане подготовки студентов к реализации ФГОС НОО должен отличаться комплексностью, преемственностью и системностью. Поэтому в качестве первого условия мы определили обеспечение интеграции содержания психолого-педагогических дисциплин за счет введения курса по выбору «Новый образовательный стандарт в начальной школе». Наше исследование требует внимания к термину «интеграция» - «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [9]. Остановимся на нем подробнее.

В философии под «интеграцией» понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы, в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, - так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов[7].

В настоящее время ученые интеграцию рассматривают как процесс развития системы, направленный на достижение определенного результата – формирование главного интегративного качества – целостности, то есть, как отмечает И.П. Яковлев, «интеграция выражает динамику системы, а целостность – результат движения» [9].

Реализуя структурно-функциональную модель подготовки студентов к реализации ФГОС НОО в начальной школе, мы считаем, что запланированный нами результат будет лучше достигим, если интегрировать содержание психолого-педагогических дисциплин в рамках обучения в вузе. Это даст возможность студентам не только приобретать необходимые профессиональные знания, но и осуществлять межпредметные связи, углубляя и расширяя усвоенные психологические и педагогические понятия. Для анализа обозначенной проблемы это особенно значимо, поскольку феномен подготовки к педагогической деятельности в условиях ФГОС рассматривается в области педагогики, педагогической психологии, что изначально предполагает наличие интегративных связей.

В нашем исследовании эти связи усиливаются за счет введения в процесс профессиональной подготовки разработанного нами курса по выбору, реализация которого будет способствовать расширению, систематизации и обобщению знаний будущих учителей в области педагогики, формированию соответствующих профессиональных умений, диагностике профессионально значимых личностных качеств, повышению позитивной мотивации к педагогической деятельности за счет использования самооценки. Но, прежде всего, немаловажным мы считаем приобретение студентами в ходе изучения данного курса знаний о ФГОС НОО, что дает нам возможность управлять процессом его реализации.

Таким образом, реализация первого условия способствует в большей степени приобретению профессиональных знаний, наряду с профессиональными умениями, а также пониманию того, какие профессионально значимые качества развиты в личности каждого студента, а какие необходимо развивать для успешного осуществления педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО, достаточен ли уровень позитивной мотивации к ней, что ведет к более эффективному протеканию теоретического этапа процесса подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС НОО.

Раскрыв первое условие, содействующее успешной организации исследуемого процесса, мы утвердились во мнении, что процесс подготовки невозможен лишь посредством изучения теоретических основ преподавания. Теоретически освоенные знания, установки необходимо перевести в умения, которые затем нужно подвергнуть проверке на практике, чтобы убедиться, что будущим учителем выбран оптимальный путь подготовки, связанный с реализацией ФГОС НОО. Мы согласны с мнением Н.В. Черепановой [8], которая считает, что процесс подготовки студентов влияет на качество обучения и закрепляется в процессе педагогической практики на основе глубокого осознания студентами основных законов развития системы человеческих отношений. Следовательно, необходимо второе условие, реализуемое в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к педагогической деятельности в условиях ФГОС НОО – усиление практической направленности процесса подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС НОО на основе использования специальных инновационных методов, приемов, форм, а также новых образовательных технологий. Раскроем его более подробно.

Реализуемый на занятиях практический материал был сгруппирован по блокам, а именно:

- первый блок включал реальные жизненные педагогические ситуации, реализуемые посредством использования кейс-метода, способствующие выработке профессиональных умений и формированию профессионально значимых действий при работе с ФГОС НОО;

- во второй блок были включены специальные задания (методические задачи), используемые будущими учителями в процессе педагогической практики. Обоснуем использование кейс-метода, цель которого – научить студентов анализировать информацию о ФГОС, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы начального образования, связанные с реализацией ФГОС НОО, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий. Реализуя в образовательном процессе данный метод, мы развиваем у студентов аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные умения, самоанализ.

Педагогическая практика, по мнению Г.М. Коджаспировой, – одна из важнейших форм педагогической подготовки будущего учителя. Она направлена на практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, реализацию их в ходе практической работы, осмысление педагогических явлений и фактов. Педагогическая практика является органической частью учебно-воспитательного процесса в высшей школе и обеспечивает соединение теоретической подготовки учителя с его будущей практической деятельностью. Проводимая в реальных условиях учебно-воспитательного учреждения педпрактика позволяет приобретать студентам первоначальный опыт педагогической деятельности, поэтому является необходимой составной частью содержания образования и важнейшим звеном в системе подготовки учителя, отражая ее целостность[3].

Перед педагогической практикой студентам ставились определенные задачи. Мы выделим из них те, которые подтверждают возможность и необходимость содействия в подготовке будущего учителя к реализации ФГОС НОО:

- овладение будущими учителями знаниями о ФГОС НОО и профессионально значимыми умениями в процессе освоения новых программ, учебников, УМК;

- развитие устойчивой потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самосовершенствовании.

В начальной школе на практике применялись теоретические знания студентов, проверялись умения владеть методикой преподавания основных дисциплин, строить продуктивное общение с педагогами, обучающимися и родителями. В деятельности и общении проявляются профессионально значимые личностные качества будущих учителей, формируются умения педагогической деятельности работать в новых современных условиях реализации ФГОС НОО на основе собственного педагогического опыта с опорой на опыт учителей начальной школы. Все это отражает практический этап процесса подготовки будущих учителей начальной школы к педагогической деятельности в процессе реализации ФГОС НОО.

Процесс подготовки будущих учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО включает применяемый дидактический инструментарий: последовательность и целесообразность подбора методов, приемов и средств.

Методы обучения будущих педагогов к реализации ФГОС НОО в процессе профессиональной подготовки можно условно разделить на несколько групп:

- информационно-управленческие – передача информации о том, что и как нужно делать, изучая ФГОС НОО, создание условий для усвоения этой информации, например, оформить и представить папку с документами о Государственном стандарте, с диагностическим материалом, комплексом упражнений или заданий в соответствии с новыми требованиями к результатам обучения;

организационно-педагогические методы – реализуются через консультации, беседы, индивидуальные собеседования с педагогами, например, проведение преподавателями индивидуальных и групповых консультаций, бесед, собеседований по вопросам внедрения ФГОС НОО;

распорядительные методы – издание различных документов (положений, инструкций) и доведения их содержания до сведения студентов, например, разработка и распространение рекомендаций и методических пособий по оформлению учебной документации в соответствии с ФГОС;

профессионально-методические методы – различные формы повышения уровня педагогического мастерства будущих учителей, изучение, обобщение, распространение передового опыта, проблемные семинары, индивидуальные консультации;

экономические методы – грантовые программы, материальное вознаграждение (премии, стипендии) по результатам работы за семестр, год, выполнение дополнительных научно-исследовательских работ; образовательные стажировки педагогов-интернов[2].

С целью развития системного мышления, умения обобщать, делать выводы, развивая при этом наблюдательность, интерес к выбранному предмету нами была организована работа проблемной группы, рассматривающая основные компоненты ФГОС НОО, требования к его реализации; уроки, спланированные в соответствии с требованиями стандарта. В процессе профессиональной подготовки рассматривались также формы работы, связанные с письменным оформлением хода исследования и его результатов: отражение педагогических новшеств в текстах лекций, обсуждаемых на кафедрах; организация выставок передового педагогического опыта преподавателей вуза; подготовка тезисов выступлений и докладов по реализации ФГОС НОО на научно-практических конференциях; написание научно-методических статей, отражающих процесс реализации ФГОС НОО; работа над учебными пособиями, монографиями с анализом педагогических инноваций преподавателей высшей школы.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что качество подготовки будущих учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО зависит от множества условий: интеграции содержания психолого-педагогических дисциплин за счет введения курса по выбору «Новый образовательный стандарт в начальной школе»; усиление практической направленности процесса подготовки будущих учителей начальной школы к реализации ФГОС НОО на основе использования специальных инновационных методов, приемов, форм обучения, формирование профессиональных компетентностей у студентов, соответствующих современным требованиям и планируемым результатам.

#### Список литературы

1. Борисова, Л.Г. Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Л.Г. – Калининград, 2001. – 215 с.
2. Генике, Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014. – 176 с.].
3. Педагогическая практика в начальной школе: Учебное пособие для студентов / Г.М. Коджаспирова и др. М.: «Академия», 2000. – 272 с.
4. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике [Текст] // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 15-19.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31с.
6. Чиндилова, О.В. От государственных стандартов «первого поколения» к новому образовательному стандарту. – Начальная школа плюс: до и после. - № 11. – 2009. – С. 3 - 5.
7. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.: С.С. Аверинцев и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 814 с.
8. Черепанова, Н.В. Индивидуальный стиль педагогической деятельности будущих учителей начальной школы: учебно-метод. пособие / Н.В. Черепанова; Шадр. гос. пед. инс-т. – Шадринск: ШГПИ, 2012. – 145с.
9. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством [Текст].- Л.: ЛГУ, 1987. - 97 с.

# СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

**Кувычко М.Е.**

## Аннотация

В статье рассматриваются компетентностный и системно-деятельностный подходы к моделированию обучения музыканта исполнительской деятельности, развивающего эмоциональную устойчивость. Разработка аспектов обучения будущего музыканта с учетом психологических особенностей личностных качеств позволит развить профессиональные и общекультурные компетенции студента-музыканта.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психофизиологические особенности, музыканты-исполнители, профессиональная деятельность, эмоциональное состояние, компетентность.

## MODERN SCIENTIFIC WAYS TO MODELLING DEVELOPMENT OF EMOTIONAL STABILITY OF THE FUTURE MUSICIANS

**Kuvychko M.E.**

## Summary

In this paper are considered the competence and system-activity ways to modelling training the musician of developing emotional stability. Development of aspects of training of a future musician in a view of psychological features will allow to develop the professional and the common cultural competence of the student-musician.

Keywords: emotional stability, psycho-physiological features of performing musicians, professional activity, an emotional condition, competence.

Модернизация современного высшего образования, противоречия, сложившиеся в России в практике подготовки профессиональных музыкантов, переход высшего образования на систему бакалавриата и магистратуры в области музыкальных специальностей, изменили систему высшего музыкального образования и требования, предъявляемые к будущему музыканту.

Опираясь на достижения педагогики, психологии, музыковедения, педагоги-музыканты отказались от стереотипов педагогического мышления. Развитие теории в сфере музыкального образования привело к бурному росту новых музыкально-педагогических идей и теории, появлению новых учебников и становлению новых музыкально-педагогических школ.

Все эти изменения выдвинули на первый план компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих музыкантов-исполнителей.

Профессиональная компетентность рассматривается И.С. Кобозевой: «профессиональная компетенция понимается как набор профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение определенной профессиональной технологией» [1; 155].

Профессиональные компетенции делят на академические (общенаучные и общекультурные) и специальные (художественно-эстетическая), необходимые будущему специалисту успешно реализовать собственный профессиональный потенциал.

Государственный стандарт высшего образования музыкальных специальностей определяет такие квалификационные характеристики, которые должны способствовать самосовершенствованию и творческой реализации специалиста-музыканта и ориентированы на формирование личностных качеств будущего специалиста. «Одной из важнейших для музыканта является общекультурная компетенция – активная потребность познания многообразных проявлений жизни, сопровождающаяся постоянным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию. С ней напрямую связана художественно-эстетическая компетенция – готовность личности к художественно-творческой реализации, самостоятельному познанию искусства, эстетической оценке произведений искусства» [2; 26].

Содержание музыкального исполнительства сопровождается чувствами, эмоциями и настроениями, которые строятся на ассоциативном восприятии и подкреплены способностью проникновения в авторскую идею (эмпатии) и эмоционально-оценочного осмысления исполняемого произведения. Распознавание эмоций по В. Медушевскому, является составной частью в структуре «художественного содержания музыки, одновременно и

проникается ими, т.е. воспринимает их не только со стороны как образ, как чьи-то чувства, но и как собственные переживания» [3; 26].

Наличие у музыканта-исполнителя академических и специальных компетенций позволяет принять его право принимать решения и действовать самостоятельно благодаря эмоциональной устойчивости в профессиональных ситуациях.

В системе профессионального музыкального образования на сегодняшний день исторически сложившиеся традиции основаны на принципах преемственности различных этапов музыкального образования, к которым относятся многоуровневая система обучения, преемственность методик профессионального обучения и объединение профессионализма с фундаментальными основами музыкального образования.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по подготовке студентов музыкально-инструментального искусства в комплексе специальных профессиональных компетенций (ПК) выпускник должен обладать «способностью и готовностью к пониманию и использованию музыкальной памяти, специфики слухо-мыслительных процессов, проявлений эмоциональной, волевой сфер, работы творческого воображения в условиях конкретной профессиональной деятельности (ПК-9)» [4; 10]. В области формирования общекультурных компетенций (ОК) отмечены «способность и готовность выпускника в повседневной жизни и профессиональной деятельности использовать этические нормы, регулирующие отношения человека к человеку (ОК-12)» [4; 8].

Реализация компетентностного подхода к развитию эмоциональной устойчивости предусматривает широкое использование эффективных форм обучения, способствующих развитию профессиональных навыков студентов.

В целом программы и учебные планы не дают целостного представления о выпускнике-музыканте исполнительского искусства в плане развития эмоциональной устойчивости. Максимальная разработка аспектов обучения будущего музыканта с учетом психологических особенностей личностных качеств позволит развить профессиональные и общекультурные компетенции студента-музыканта.

С учетом компетентностного подхода к обучению студентов высшего профессионального профиля подготовки музыкантов-исполнителей была разработана концептуальная модель развития эмоциональной устойчивости студента-музыканта. Концептуальность модели заключается в серьезной самостоятельной проблеме, решение которой осуществляется благодаря моделированию процесса обучения.

В педагогических исследованиях моделирование объясняется многообразием функций и возможностей. Моделирование рассматривается В.П. Беспалько как «метод опосредованного познания при помощи естественных или искусственных систем, которые способны в определенном отношении замещать изучаемый объект и давать о нем новые сведения» [5; 57]. Перед моделью, таким образом, ставится задача: объяснить, каким образом некоторые стороны изучаемого объекта влияют на другие стороны или процесс в целом.

В комплексе с компетентностным подходом в разработке концептуальной модели развития эмоциональной устойчивости студентов-музыкантов выступает системно-деятельностный подход, направление методологии научного познания. В основе системно-деятельностного подхода, по мнению И.В. Блауберг, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина [6] лежит целостный комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих элементов их сущности и отношений.

Греческое слово «systema» совокупность элементов, целое, составленное из частей; взаимодействующее между собой и образующее целостность и единство. Системно-деятельностный подход как понятие был введен в 1985 году и был объединением системного и деятельностного подходов в методологии научных исследований. «Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований» [7; 140].

Система научных понятий выступает в качестве содержания учебного предмета, а усвоение их основывается на организации системы учебных действий. Методологические подходы способствуют моделированию процесса обучения, развивающего эмоциональную устойчивость будущих музыкантов.

#### Список литературы

1. Кобозева, И.С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования // Ярославский педагогический вестник – 2013. – № 4. – Том II. – С.154- 159.
2. Масол, Л.М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции – М., – 2006. – С. 24-27.

3. Медушевский, В.О. закономерностях и средствах художественного воздействия музыки – М., – 1976. – 318 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 073100 Музыкально-индустриальное искусство квалификации «бакалавр» – М., 2011. – 47 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
6. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований - М.: «Мысль», 1970.–С. 7-48.
7. Аксенова, Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] / Н.И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 140-142.

## УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОЦЕНКИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Прищепа А.А.**

ФГБОУ ВПО Ростовский государственный строительный университет, г.Ростов-на-Дону

В начале третьего тысячелетия в период активного развертывания инновационных технологий и подъема научно-технического прогресса в художественном образовании также важны и необходимы инновационные процессы. Об этом свидетельствуют не только высказывания специалистов научно-педагогической сферы, но и представителей других кругов социально-экономических направлений развития общества. Повышение качества жизнедеятельности общества без совершенствования развития художественного образования, повлечет за собой деградацию членов общества, лишенных одного из основных видов привилегированной деятельности человека, распространяющегося и взаимодействующего со всеми аспектами жизнедеятельности личности.

Одной из проблем в период реформы образования является отсутствие критерия количественной и качественной оценки знаний. Это особенно важно в процессе подготовки художника-педагога, так как многие предлагаемые формы мониторинга не могут эффективно отразить сложный учебно-творческий процесс и результат этого процесса. Метод оценки знаний по сертификату об окончании высшего учебного заведения не может быть объективным фактором уровня образования. Наличие сертификата об окончании учебного заведения не может быть идентифицированным с уровнем требований образовательного стандарта. Формирование рынка образовательных услуг потребовало разработки средств защиты подлинного качества образования от псевдообразованности. В США еще в начале XIX века образовательные учреждения потребовали неправительственного контроля за качеством образования с учетом полной независимости образовательных и государственных органов.

Процесс реформирования системы образования длительный и глубокий, требующий постоянного, систематического изменения содержания образования во избежание ретроспективной формы обучения. А.. В. Салихов отмечает «одна из главнейших причин краха многочисленных за всю историю России реформ в системе образования кроется именно в желании провести их для поднятия производительности общественного труда, культурного уровня населения, но никогда перед реформой образовательной системы не ставилась цель обеспечить развитие через рост знаний, никогда не рассматривались знания как источник и результат развития. Хотя всем уже очевидно, что развитие экономики определяется знаниями, а не только накоплением физического капитала и профессиональными навыками. Знания стали более важными, значимым фактором развития, чем земельные ресурсы, механизмы и труд. Знания в открытом обществе позволяют стать человеку хозяином своей судьбы». (2.9).

Изучение работы художественно-графических факультетов Южного Федерального округа с целью представления объективного и конкретного уровня образования, выявления позитивных и негативных процессов внутри вузовского образовательного процесса потребовало проведение педагогического мониторинга, представляющего комплексную аналитическую систему: по диагностике качества образования, анализу содержания образования. Схеме проведения педагогического мониторинга предшествовало изучение межвузовского педагогического опыта, а также научно-исследовательские труды Орлова А.А., Беспалько В.П., Майорова А.Н., Сахарчук Л.Б., Сотова А.В., Витлина Ж.Л., Кукуева А.И., Махненко С.Г., Короглуева Г.Х.

В обеспечении управления учебно-воспитательного процесса системный педагогический мониторинг является одной из основных форм систематического контроля, обеспечивающий специальное отслеживание образовательного процесса по единой методике. Для выявления уровня продуктивности дидактического процесса были использованы ряд факторов, выявляющих качество образовательного процесса: содержание учебного материала и уровень учебной подготовки. Педагогический мониторинг как система качественного контроля позволяет проводить анализ в трех параметрах: диагностирование, прогнозирование и проектирование.

Для выявления качественных характеристик учебного процесса по результатам контрольных срезов и анализа соответствия данного качества требованиям государственного образовательного стандарта в ряде вузов Южного Федерального округа сняты измерения общей характеристики успешности обучения в процентном показателе успеваемости студентов. Уровень обученности студентов в процентном отношении проводился на разных курсах с целью выявления качества подготовки на начальном этапе обучения, среднем и завершающем. Диагностика проводилась по стандартному общепринятому образовательному процессу и в рамках проведения научного эксперимента в соответствии с целью научного исследования по совершенствованию интегративно синтезирующего подход в обучении с эффективным использованием содержания изобразительного искусства как обучающего средства.

Для качественного мониторингового исследования результатов художественно-творческого процесса учитываются закономерности учебно-творческой деятельности студентов на практике. Отслеживается уровень владения профессиональными навыками, качество владения понятийным аппаратом в разных видах искусства, уровень исторических и концептуально-теоретических знаний в области искусства, формирование качеств индивидуальной профессиональной зрелости личности.

В процессе оценки учебно-творческой работы студента мы не можем выявить его профессиональные качества как учителя, способности общения с детьми, учета индивидуальных особенностей, способности передачи профессиональных знаний, творческой интуиции, широты эмоциональных ощущений и многого другого, что необходимо высоко квалифицированному специалисту. Учет перечисленных особенностей, а также ряд других продиктовал необходимость не только изучения качества учебно-творческих работ студентов, но и проведение анкетирования и тестирования в области психологии, педагогики, методики изобразительной деятельности.

В нынешних общеобразовательных структурах художественно-эстетического цикла распространены тенденции к обобщенному, беглому изучению учебных дисциплин акцент смещается на дальнейшее постижение тонкостей ремесла студентами самостоятельно. Среди ряда аргументов обосновывающих данные утверждения существует ссылка на интегрированное обучение, на высокий уровень развития технологии. В определенный временной период отведенный на изучение одной из технологий появляется новая, а предыдущая устаревает и является не эффективной и недееспособной. Таким образом, стремление постичь современные новейшие веяния без изучения фундаментальных, базовых основ учебных дисциплин являются формалистическими. Особенную важность данный постулат приобретает в изучении художественно-эстетических дисциплин.

В педагогической практике учет эмоционального состояния студентов, учеников в период обучения важен практически во всех учебных дисциплинах. Поэтому понятия «психологический комфорт», «эмоциональная среда», «эмоциональная разгрузка» занимают важное место в структуре педагогического процесса.

Успешное обучение изобразительному искусству требует обязательное создание эмоциональной среды. Эта важность заключена в природе самого предмета искусства. Эмоциональный фактор существует во всей структуре искусства, художник испытывает восхищение моделью, создает произведение насыщенное собственными переживаниями, зритель воспринимает изображенное и сопереживает увиденному. Становится очевидным, что каждая творческая работа школьника или студента должна быть насыщена яркими эмоциональными образами. Данное обстоятельство не позволяет проводить занятия по изобразительному искусству с технократическим подходом. Усвоение знаний технологии того или другого вида искусства обязательно, но, даже изучая технологические приемы, художнику, в отличие от ремесленника, необходимо помнить, что в элементарном движении в период творческого акта происходит передача эмоционального импульса. Чтобы правильно положить мазок на холст, недостаточно выбрать необходимый размер кисти, добиться необходимой вязкости краски, получить нужный цвет, а также экспрессивно ударить или после продолжения мазка оторвать кисть, вовремя усилить или ослабить давление и многое другое. При отсутствии эмоционального накала перечисленные технологические приемы невозможны. В том случае, когда их пытаются использовать механически, наблюдается цветовой, ритмический, композиционный дисбаланс.

Резюмируя, можно отметить, что в период внедрения инновационных образовательных технологий необходимо сохранять педагогические приемы, выработанные художественным образованием на протяжении веков, независимо от временных и финансовых затрат, исключая риск потери художественных традиций России.

### Список литературы

1. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей М., 1961
2. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве Хрестоматия /Под. ред. Н.Н. Ростовцева М., 1989.
3. Прищепа А.А. Теория и практика художественного образования в педагогическом вузе (личностно-ориентированный культуросообразный контекст) (А.Д.Д.) – Москва: МПГУ, 2004

## ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Мурзагалиева Т.В.**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Онгудайская средняя общеобразовательная школа»,  
Республика Алтай

Подготовка школьника к труду имеет в нашей стране давнюю традицию. Как сложится трудовая биография окончивших школу, во многом зависит от того, насколько молодой человек подготовлен к взрослой самостоятельной жизни, именно поэтому школьник должен получить в стенах школы возможность активного участия в возможно более широком спектре видов человеческой деятельности.

Преобразования, которые происходят в государстве, требуют изменения и в образовании, потому что оно оказывает непосредственное воздействие на формирование мировоззрения и системы компетентностей подрастающего поколения. Сегодня общество ждет, что образование будет не только качественным и доступным, но также станет соответствовать инновационному развитию экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Идеальный тип выпускника школы сегодня и ближайшего будущего: предприимчивый, нравственно воспитанный, способный постоянно учиться новому в жизни (\*\*).

Для реализации современных требований к уровню и содержанию подготовки школьников, руководствуясь основополагающими принципами образования, отраженными в докладе международной комиссии по образованию 21 века, представленном ЮНЕСКО, школьник должен:

- научиться приобретать знания. Школьник должен понимать, насколько важно для личности желание и умение познавать новое, в том числе путем самообразования.
- научиться работать. Усвоить деятельностный подход к любому порученному делу, уметь оценивать результаты на каждом из этапов, корректировать свою деятельность для достижения наилучшего результата.
- научиться жить. Уметь адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира, стать свободным, творчески развивать себя.
- научиться жить вместе. Формировать в себе устойчивую систему эмоционального отношения к миру, к людям, сознать себя членом общества.

Анализ работы по использованию образовательных методов позволяет выделить те из них, которые в наибольшей степени обогащают мотивацию учебной деятельности, содействуют развитию компетенций. Роль педагога при использовании этих методов изменяется от традиционной учительской функции («контролер», «информатор») к реализации подхода, который стимулирует гораздо более активную роль школьников в процессе обучения. Он становится «консультантом», «модератором» (3).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности по воспитанию в учениках компетентности вырабатывается постепенно, при вариативности решения этой проблемы. Методические умения поэтапно вырабатываются в познавательных действиях, освоенных на предыдущих этапах. На основе многократно повторенных действий рождается творческое, авторское видение проблем, появляются авторские методики, накапливаются репродуктивные компоненты, развивающие индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Технология критического мышления развивает интеллектуальные умения. К ним относятся умения анализировать, делать аргументированные выводы, выдвигать гипотезы, планировать и прогнозировать, проводить аналогии, применять полученные знания, устанавливать причинно-следственные связи, учитывать различные точки зрения. Чаще всего я использую прием «тонкие и толстые вопросы» - «Может...?», «От чего зависит...?», «Предположите, что будет, если...?». У школьников есть возможность творчески размышлять, отвечая на них. Развитое критическое мышление помогает более четко проанализировать свою работу во время выполнения задания. Использую прием «лови ошибку», «небылица», «найди дефект», где заранее подготавливаю

текст, рисунок, образец с ошибочной информацией и предлагаю выявить допущенные ошибки. Перед изучением темы предлагаю ответить на вопросы на основе имеющихся знаний и жизненного опыта. После изучения материала, предлагаю вернуться к тексту задания и исправить ошибки.

Применение элементов критического мышления стимулирует у школьников интерес, мотивирует к деятельности, появляется потребность к приобретению знаний (1).

Показ трудового приема считаю обязательным на уроках технологии, поэтому показываю приемы и способы выполнения задания в полном объеме. После чего предлагаю учащимся перечислить выполненные мной отдельные приемы, задаю вопросы проблемного характера (Что нужно сделать, чтобы уменьшить толщину шва, что произойдет, если изменить последовательность обработки?), акцентирую внимание на тщательное соблюдение техники безопасности. Затем демонстрирую приемы в замедленном темпе, останавливаюсь на наиболее характерных моментах, разделяю один из приемов на элементы.

При всей доходчивости и полноте изложения материала педагогом, школьники не могут запомнить всего увиденного и услышанного, воспринимать суть и смысл настолько прочно, чтобы свободно руководствоваться этим при выполнении практических упражнений. Поэтому для формирования умений и навыков необходимо применять письменное инструктирование.

Письменное инструктирование – это специальные учебные руководства в виде инструкционных, инструкционно-технологических и технологических карт, в которых четко и последовательно излагаются порядок, структура, правила и критерии успешности выполняемых операций.

Прививание у школьников познавательного интереса к изучению всего, что связано с трудовой деятельностью, не возможно без учения с увлечением. При выполнении работы все учащиеся вовлечены в процесс самостоятельного созидания, на уроках отсутствует скука и безразличие. (4)

Действенный путь освоения знаний и принятия обоснованных решений – самоанализ выполненной работы и своих успехов в достижении цели. Учащиеся двигаются от простейших утверждений «Я все сделал хорошо (плохо)» к более рефлексивной оценке, определяющей развитие их способностей. Совершенствование идет также и в процессе планирования. В начале обучения учитель ставит временные рамки выполнения задания. Постепенно школьники учатся самостоятельно распределять свое время. Работа по самоконтролю качества выполненной работы побуждает учащихся к поиску новых знаний, помогает создавать творческий настрой в работе, формирует такое качество личности как упорство в достижении поставленной цели, повышает заинтересованность в результатах своего труда, появляется дух здорового соперничества. В результате у учеников формируется умение анализировать проблемные ситуации, предвидеть их последствия, умение интегрировать и синтезировать полученную информацию, появляется ощущение удовлетворенности от результатов учебной деятельности. И важно, чтобы педагог видел достижения ученика, знал, в чем он испытывает трудности, мог определить, какой результат труда для учащегося будет радостным событием, вовремя помог ему закрепить и развить этот успех. (3) Потребность к познанию, творчеству может развиваться только в атмосфере доброжелательности, сопереживания, уважения. Учащиеся стремятся наиболее полно раскрыть свои возможности тогда, когда видят, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют! По выражению В.А. Сухомлинского, ребенок должен знать «вкус успеха». У людей с низкой самооценкой значительно снижается познавательная потребность. Они не уверены в себе, а страх всегда разрушает такую потребность.

#### **Список литературы**

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. – 2008 - №7
2. Андреев А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России // Педагогика – 2007 - №6
3. Российское образование в контексте международных показателей: Сопоставительный доклад – М: Аспект-пресс, 2003
4. Тихомиров В. Современные образовательные технологии мировой опыт и положение дел в России // Almamater – 2002 - #1
5. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование – 2003 - №2

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССОВ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Григорьева Т.А.

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

В рамках новых требований ФГОС второго поколения большое значение отводится формированию речевой компетенции учащихся, в связи с этим считаем, что этому процессу способствует работа, обеспечивающая развитие умений и навыков анализа текста на уроках английского языка.

Под речевой компетенцией понимается свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле. [5]

Биболетова М.З. определяет речевую компетенцию как умение учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь, ролевая игра, обсуждение), аудировании (конспектирование, краткое изложение содержания текста, развитие языковой догадки), чтении (промотровое, поисковое, ознакомительное, формулирование собственного мнения, понимание главной мысли текста) и письменной речи (заполнение бланков, составление описаний, дополнение недостающей информации). Целью данной компетенции является обучение пользованию языком, а не сообщение знаний о нем.

Значение чтения в современной жизни едва ли можно переоценить. Оно является одним из важнейших средств общения, информационным каналом, через который человек приобщается к культурному наследию прошлого, знакомится с окружающим миром. Для многих людей, изучающих иностранный язык, чтение является главным видом общения на этом языке. Оно положительно влияет на становление и совершенствование речевых умений. Именно поэтому обучение чтению – одна из важнейших практических задач, которая ставится действующей программой по иностранным языкам для восьмилетней и средней школы. [4, с.38]

Следует отметить исследования теории текста и теории речевых актов И.Р. Гальперина, К.А. Долинина, Г.А. Золотовой, С.Г. Ильенко и др., в которых текст рассматривается как высшее коммуникативное целое, единица наивысшего уровня языковой системы.

Анализ теории и практики показывает, что текст становится на школьных уроках полноправным объектом изучения как максимально информативная единица в речи, интегрирующая значение всех языковых средств. Внимание к закономерностям построения текстов разных функционально-смысловых типов речи помогает учащимся создавать свои высказывания, целенаправленно отбирая языковые средства для выражения своих мыслей [3]

Для достижения поставленной цели при обучении английскому языку в средней школе предусмотрено использование разнообразных средств обучения, т.е. тех материальных пособий, что оказывают помощь в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. Для развития речевой компетенции необходимо обязательное использование следующих средств обучения:

- учебник, который является основным средством обучения и содержит материал по обучению всем видам речевой деятельности;

- книга для чтения, которая находится в распоряжении учащегося и помогает ему в овладении чтением на английском языке. Чтение дополнительных текстов на различную тематику, кроме всего прочего, дает возможность осуществлять практическую, воспитательную, образовательную и развивающие цели;

- учебные пособия для индивидуальной и самостоятельной работы обучаемых, практических занятий, научно-исследовательской работы;

- аудио и видеозаписи при обучении английскому языку играют очень важную роль. Они дают возможность детям слышать подлинную речь на английском языке, являются образцом для подражания, что благотворно сказывается на качестве их произношения, а также формировании умения понимать речь на слух;

- компьютерные программы и Интернет необходимы для обеспечения функциональной компьютерной грамотности учащихся, а также для возможности самостоятельного или дистанционного обучения. Эти программы особенно эффективны для развития навыков письменной коммуникации. [2]

С целью формирования речевой компетенции учащихся 8 класса при чтении текстов на английском языке, нами был разработан комплекс упражнений по тексту «While the auto waits» О. Генри.

While the auto waits

The girl in grey comes to that quiet corner of the small park every day. Her simple dress fits her perfectly. The girl is slim and very beautiful.

The young man also comes to that park every day. He is eager to get acquainted with the girl but he doesn't know how to introduce himself.

The girl is sitting on a bench reading a book. Suddenly she drops the book. The man picks it up and returns the book to the girl.

The girl is looking at him, at his ordinary coat and his common face. He is embarrassed.

"Do you know that you are the most attractive girl I've ever seen?" he says.

But the girl interrupts him. "Whoever you are," she says in an icy tone, "you must remember that I am a lady."

"I beg your pardon," pleads the young man, "it is my fault."

"Stop excusing, if you please. Let's better speak about these people who are passing by. Where are they going? Why are they hurrying so? Are they happy?"

"It is interesting to watch them," he replies. "It is the wonderful drama of life. Some are going to supper and some to – er – other places. I want to know their histories."

"I do not," says the girl; "I am not so inquisitive. I come here because it's the only place where I can be among simple people. I am very rich, I am tired of money. I am sick of pleasure, of parties, of travel, of society."

The young man looks at her with interest and astonishment. "As to me, I always had an idea that money must be a very good thing," he says.

"Not when you are very rich," returns the girl in grey. She is smiling. "You don't seem to be a rich man. It is such a comfort to speak with a man unspoiled by money. By the way, what is your profession?" she asks.

The young man hesitates for a moment. "I am a cashier in ..." – he looks at the brilliant electric sign "RESTAURANT" across the street – "I am a cashier in that restaurant you see there."

The girl looks at her watch and rises hurriedly.

"Why aren't you working then?" she asks.

"I am on the night turn today," says the young man; "it is yet an hour before my work begins. May I hope to see you again?"

"I don't know. Perhaps. But now I must go quickly. There is a dinner, and a box at the play – and, oh! I am so tired of all these things. Perhaps you noticed the white automobile, which is waiting for me at the entrance. I always come in that."

"May I accompany you to the auto? It is dark now," says the young man.

"If you respect my wishes," says the girl firmly, "you will remain here while I am going to my auto. I don't want my driver Pierre to see you." And she goes away.

The young man looks at her elegant figure and then goes after her. The girl is passing the white auto and quickly enters the restaurant with the brilliant electric sign. She takes the cashier's place. The young man smiles and walks slowly back. He gets in the white automobile and says two words to the driver:

"Club, Henry."

Комплекс состоит из 5 упражнений и составлен в соответствии с программой по иностранному языку и федеральным государственным образовательным стандартом. Далее приводятся примеры упражнений, которые должны выполняться после прочтения текста:

- Answer following questions:

1. How is the girl look like?
2. How is the young man look like?
3. What does the girl and the young man speak about?
4. Who is the young man?
5. What is the girl's profession?

Данное упражнение выполняется устно. На наш взгляд, при выполнении данного упражнения развивается способность извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи.

- Complete the sentences using right phrases:

1. The girl ... (is slim and very beautiful; is eager to get acquainted with the young man; is sitting on a bench reading a book; has ordinary coat and common face).

2. The young man ... (is slim and very beautiful; is eager to get acquainted with the young man; is sitting on a bench reading a book; has ordinary coat and common face).

3. The girl said... (let's speak about these people who are passing by; I want to know their histories; I am not so inquisitive; I am sick of pleasure, of parties, of travel, of society; the money must be a very good thing).

4. The young man said... (let's speak about these people who are passing by; I want to know their histories; I am not so inquisitive; I am sick of pleasure, of parties, of travel, of society; the money must be a very good thing).

5. The girl said that she ... (was very rich; was a cashier in the restaurant, was on the night turn; had a box at the play; came in white automobile).

6. The young man said that she ... (was very rich; was a cashier in the restaurant, was on the night turn; had a box at the play; came in white automobile).

Учащиеся самостоятельно делают данное упражнение в письменном виде, затем все вместе устно проверяют. Таким образом, проверяется степень понимания текста каждым учеником.

- Find and correct the statements that are not relevant to the content of the text:

1. The girl comes to the park every Monday.
2. The girl is slim and very beautiful.
3. The girl is in green dress.
4. The girl is sitting on a bench reading a newspaper.
5. The young man is eager to get acquainted with the girl.
6. The girl wants to know the stories of people who are passing by.
7. The young man is sick of pleasure, of parties, of travel, of society.
8. The young man is very poor.
9. The girl is a cashier in the restaurant.
10. The driver's real name is Pierre.

Учащиеся самостоятельно выполняют данное упражнение, так же, как и предыдущее, сначала письменно, затем все вместе устно проверяют. На наш взгляд, при выполнении таких упражнений развивается способность учащихся правильно извлекать информацию из текста, проверяется понимание текста, а также внимание учащихся к деталям текста.

- Give the gist of the story in five sentences.

Это упражнение выполняется устно. Оно помогает учащимся выделять основную информацию, развивает умение высказывать свое мнение, т.е. развивается устная монологическая речь.

- Give your own opinion for the following questions:

1. What do you think of the girl?
2. What do you think of the young man?
3. Why don't the girl and the young man say the truth?

В данном упражнении учащиеся высказываются по очереди. На наш взгляд, данное упражнение развивает устную монологическую речь учащихся, а также развивает способность учащихся делать выводы по тексту, понимать основную суть текста.

Таким образом, мы считаем, что одним из основных умений, необходимых для чтения текста, является умение понять прочитанное. Поэтому, на наш взгляд, разработанный нами комплекс упражнений направлен на развитие письменной и устной монологической речи, а также в данном комплексе упражнений процесс понимания учебных текстов рассматривается, с одной стороны, как овладение значениями и смыслами, заложенными в тексте, а, с другой стороны, порождение собственных личностных смыслов.

### Список литературы

1. Григорьева Т.А. Формирование речевой компетенции учащихся 8 классов в процессе чтения текстов на английском языке // Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы XI Международной научно-практической конференции. 28 апреля 2014 г./науч. ред. М.В. Волкова – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2014. – 86 с.
2. Дроздова О.А. Коммуникативная компетенция как одна из основных целей обучения английскому языку. – Режим доступа: [http://festival.nic-snail.ru/index.php?option=com\\_zoo&task=item&item\\_id=30&Itemid=57](http://festival.nic-snail.ru/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=30&Itemid=57)
3. Мазур Е.И. Текст как средство формирования речевой компетенции учащихся на уроках русского языка. – Режим доступа: <http://www.festival.1september.ru/articles/414844/>
4. Рапорт И.Л. Опыт тестирования техники чтения // Иностранные языки в школе. -2013. -№8. С. 38
5. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. – 2010.

# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

**Есенкова А.А.**

Студентка 1 курса магистратуры группы М2102Б,  
ДВФУ, Школа педагогики, кафедра ТМПО, г.Владивосток,  
Учитель английского языка, МБОУ «Лицей № 41 г.Владивостока»,  
Научный руководитель: Туктагулова Марина Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики ДВФУ

В статье рассматривается формирование социокультурной компетенции у учащихся четвертого класса средней школы при изучении английского языка в современной образовательной ситуации с помощью чтения, которое играет значимую роль в получении социокультурных знаний.

Для успешного общения необходимо не только говорить на языке собеседника, но и владеть общими знаниями о мире. 90-е годы прошлого столетия радикально изменили социокультурный контекст изучения языков международного общения в России и других, особенно европейских, странах, что не могло не привести к появлению новых потребностей в соизучении языков и культур.

Исследователи Е.С. Полат, С.Г. Тер-Минасова и др. предложили новую концепцию для изучения иностранных языков в образовательной системе, основной идеей которой является то, что с начала 21 века социокультурный контекст изучения иностранных языков в России сильно изменился[4], [6].

Современный учащийся должен не только овладевать самим языком, но и довольно глубоко изучать культуру страны его носителей. Новые задачи требуют новых методов, как в подборе определенного текстового материала, так и в планировании уроков. Языковое образование должно воспитывать в человеке патриотические чувства, а также прививать ему умение интегрироваться в мировое сообщество и успешно взаимодействовать с ним.

Таким образом, мы можем рассматривать социокультурное образование, как неотъемлемую часть образовательного процесса. Мысль об актуальности социокультурного образования средствами иностранного языка постепенно начинает приобретать аксиоматичное звучание, так как обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых нет практического овладения языком[6].

Социокультурная компетенция предполагает приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; а также формирование умений представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения [5]. Однако формирование ее не сводится только к становлению глобальных представлений о мире. Она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку.

Для того чтобы увидеть, как важно не просто изучение другого языка, а знание реалий другой страны, рассмотрим следующий пример. Исследователь А.В. Коньшева описывает эксперимент, проведенный на уроке английского языка. Учитель раздал учащимся слова, обозначающие цвета: «blue», «black», «white» и т.д., а также такие существительные, как «pages», «collar», «market», «lie» и т.д. и предложил составить из данных слов наиболее используемые и значимые в культурологическом плане словосочетания.

Со словом «pages» («страницы») большинство учеников назвали слово «white» («белые»), а что подразумевается под выражением «yellow pages»(рекламные справочники, составленные по перечню видов оказываемых бытовых услуг) многие не знали вообще. Подобная ситуация наблюдалась и с выражениями «white/blue collars» [3].

Анализ результатов данного задания позволил нам сделать вывод, что знание фоновой, не имеющей аналога в русском языке лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень независимого или компетентного пользования иностранным языком. Это поможет избежать недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей.

Проиллюстрируем значение текстового материала для развития социокультурной компетенции учащихся четвертого класса, потому что одним из основных способов получения социокультурной информации является чтение. По словам доктора педагогических наук Е.Н. Солововой искусство чтения является неотъемлемой частью

формирования различных академических способностей. Эти способности дают человеку возможность вырабатывать подходящие для него способы усваивания различной информации, поступающей отовсюду в современном мире, и затем использовать ее[5].

Мы разделяем точку зрения Е.Н. Солововой и считаем, что при отборе учебных текстов для учащихся четвертого класса необходимо соблюдать ряд требований к их тематике и проблематике. Тексты должны:

- 1) быть направлены на формирование необходимых языковых и речевых навыков и умений;
- 2) соответствовать возрасту, интересам, возможностям, уровню информационно-аналитических и когнитивных умений учащихся;
- 3) способствовать их адекватной социализации в условиях межкультурного общения.

Хорошо подобранные тексты разных жанров, которые поднимают интересные проблемы для обсуждения, включают в себя не только получение информации по широкому кругу вопросов, но и способствуют развитию аналитических и общих филологических навыков.

Необходимо также учитывать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Так, в соответствии с ФГОС НОО, ученики четвертого класса должны быть знакомы с различными жанрами текстов: прагматическими, информационными, научными, художественными, поэтическими, прозаическими, напр., материалами из газет и журналов, отрывками из книг об искусстве, политике и повседневной жизни, информативными текстами (материалами из интернета, рекламы, выдержками из выступлений политиков, ученых и художников, информацией из энциклопедий) [7].

Подчеркнем, что материалы, предлагаемые учителем, должны быть тщательно отобраны. Вместе с основными темами материал может включать в себя вопросы, которые интересуют учащихся начальной школы. Таким образом, ученики получают дополнительный источник мотивации для изучения иностранного языка. Необходимыми средствами для изучения языка и культуры являются чтение статей из оригинальных книг, анализ историко-литературных источников, работа со словарем и подготовка собственных докладов, которые учащиеся четвертого класса уже способны составить и выступить с ними.

Аутентичные тексты как продукты другой культуры, показывают особенности носителя языка, его мировоззрения, играют особую роль в изучении иностранного языка. Это могут быть выдержки из газетных статей, брошюр, билеты на поезд и самолет, письма, реклама, ТВ/радиопрограммы и др. Эти материалы используются в реальной жизни в зарубежных странах в отличие от материалов, которые созданы специально для изучения данного языка.

Целью чтения иностранных текстов является формирование навыков просмотрового, ознакомительного и изучающего чтения, т.е. умения извлекать информацию в нужном объеме для решения конкретной речевой задачи. Работая с текстами для формирования социокультурной компетенции необходимо учитывать 3 этапа работы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На предтекстовом этапе проводится подготовка к чтению, т.е. снятие языковых трудностей, ознакомление с темой и социокультурными понятиями и реалиями, упоминаемыми в тексте. Немаловажное условие успешного проведения дальнейшей работы с текстом – создание доброжелательной атмосферы в классе, поэтому учитель на предтекстовом этапе должен заинтересовать учащихся, вовлечь их в работу, тем самым создавая положительную мотивацию. На данном этапе учитель может использовать следующие приемы работы: “мозговой штурм”, предсказывание/предугадывание, ассоциации с иллюстрацией или заголовком текста, выявление имеющихся у учащихся знаний по проблемам, затронутым в тексте, ответы на вопросы и т.д.

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. Именно на этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, и поэтому он самый продолжительный по времени и может включать несколько заданий, например: заполнение таблицы, верные/неверные утверждения, соотнесение картинок с предложениями из текста, логическая перегруппировка предложений, деление текста на параграфы и т.д. Данные задания позволяют проверить понимание прочитанного.

Цель послетекстового этапа – интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями, а именно говорением и письмом, т.е. учащиеся применяют полученные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях. В качестве заданий можно организовать дискуссию, ролевую игру, презентацию, провести опрос мнений, написать письмо, сочинение, резюме, эссе, стихотворение [8].

Важно, чтобы характер текстов и методический аппарат к ним позволяли работать учащимся не только с участием учителя, но и индивидуально, в мини-группах, в режиме урочной и самостоятельной исследовательской работы.

Очевидно, что когда текст используется не как средство формирования умений чтения, а для развития продуктивных умений в устной или письменной речи, задания предлагаются после его прочтения. Хотя очень продуктивны и упражнения дотекстового и текстового этапов работы. Из существующих типов заданий для

работы с текстовыми материалами необходимы те, которые способствуют поиску конкретной информации. Как предлагает Е.Н. Соловова, вопросы даются перед текстом, но при этом не обязательно в той последовательности, в которой эта информация изложена. Чтобы быстро и правильно выполнить задание, учащиеся должны просматривать текст до тех пор, пока не найдут соответствующую информацию.

По справедливому утверждению Н.Д. Гальсковой, чтобы «... каждый ученик осознавал процесс обучения как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению языка. Реализация большого личностно-развивающего потенциала современного лингвистического образования возможна лишь при условии интенсивной познавательной деятельности школьника, его максимальной творческой активности и самостоятельности» [2].

Такие условия организации учебной деятельности с использованием разножанровых текстовых материалов на английском языке и разработанных к ним заданий проблемно-коммуникативного характера будут способствовать формированию социокультурной компетенции у учащихся начальной школы.

Приведем пример текста и заданий к нему [1]:

Предтекстовый этап:

Before reading the text speak about the system of primary education in Britain. What do you know about it? Is it the same in Russia or not?

Текстовый этап:

Read the text «Primary Schools in England»

Primary School in England begins at the age of four or five. Many boys and girls usually leave school at the age of sixteen. In England the school year begins in September, but not always on the first day of the month, as school rarely begins on Monday. The English think that Monday is not a good day to start school. Classes usually begin at nine. They have classes 5 days a week. They have classes on Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday. Pupils have a break at 10:30. At one o'clock they have lunch. Classes are over at about four o'clock. Schools in England have names, not numbers. At the age of four or five, primary school children go to infant schools where they spend 3 years till they are seven. Their classes are quite informal. They play different games, run and jump. They sing songs, act and play a lot. They begin how to read, count, write a little too. When children are seven they go to junior schools, where they spend 4 years till they are eleven. Junior schools are real schools. Their subjects are: English, Math, History, Nature Study, Geography, Art, and Music. So in England children spend seven years in primary school.

Послетекстовый этап:

Say whether the statements are true or false.

- In Great Britain school begins at the age of four or five.
- Many boys and girls usually leave school at the age of fourteen.
- The English think that Monday is a good day to start school.
- Schools in England have numbers.
- When children are seven they go to infant schools.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции у учащихся четвертого класса на уроках иностранного языка включает в себя обогащение лингвистических, прагматических, эстетических и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка; знакомство не только с культурой стран изучаемого языка, но и с особенностями национального самосознания, общечеловеческими ценностями; содействие воспитанию школьников в контексте диалога культур. Использование аутентичных текстов на уроках иностранного языка позволяет учащимся познакомиться с культурой, мероприятиями, происходящими в обществе, и особенностями другого менталитета.

Использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку формирует социокультурную компетенцию учащихся, без которой изучение иностранного языка неэффективно.

#### Список литературы

1. Афанасьева О.В. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка для 4 класса. – М.: Просвещение, 2009.- 303 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.: Академия, 2007. - 333 с.

3. Коньшева, А.В. Речевое поведение в различных типах коммуникации / А.В. Коньшева // Язык – когниция – коммуникация: тез. докл. междунар. науч. конф., Минск, 3 – 6 ноября 2010 г.; Минский гос. лингв. ун-т; ред. кол.: З.А. Харитончик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2010. – С. 274 – 275.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. - М.: Слово/Slovo, 2008. – 334 с.
7. <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>
8. <http://www.edupotential.ru/poneds-163-1.html>

## ЭТАПЫ РАБОТЫ СО СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аникеенко А.В.**

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, г.Москва

Важнейшей составляющей иноязычного образования младших школьников является нравственно-эстетическое воспитание на основе использования средств художественной культуры. Широкие возможности для реализации данного вида воспитания предоставляет интеграция различных видов искусства и дисциплины иностранный язык.

В процессе работы со средствами художественной культуры, осуществляется реализация следующих этапов:

- предварительная работа над средством художественной культуры, которая предполагает насыщение его сопутствующей информацией, не только на основе звучащей иноязычной речи учителя, но и на основе использования аудио- и видеоматериалов, способствующих более доступному восприятию и пониманию анализируемого средства художественной культуры учащимися младшего школьного возраста. Возможным вариантом представления средства художественной культуры, может быть диалог сказочных или фольклорных героев, раскрывающих специфику анализируемого средства художественной культуры в культурном наследии страны изучаемого языка. На данном этапе, также может быть представлена дополнительная информация о жанре, к которому относится данное средство культуры с демонстрацией наглядных примеров;

- знакомство с содержанием средств художественной культуры. Детальное содержание анализируемого средства художественной культуры осуществляется через погружение в национально-культурную иноязычную среду, раскрывающую роль и значение данного средства культуры для духовного наследия не только данной страны, но и мира (например «Сикстинская мадонна» Рафаэля). От лица Рафаэля ведется повествование о создании данного произведения и о его значении в культурном наследии не только в Италии, но и России, Англии, Америке, и других странах. Рассказ Рафаэля включает в себя наиболее значимые речевые функции общения, которые в дальнейшем понадобятся детям при составлении презентации «Образ материнства в отечественных и зарубежных произведениях живописи»;

- беседа о содержании средств художественной культуры направлена на выяснение степени понимания художественного произведения и форм его представления. Учитель ведет диалог с учащимися, в котором обсуждаются следующие вопросы: «Кто изображен на данном холсте? Вы когда-либо встречали подобные произведения в родной культуре? Какие эмоции хотел передать художник в данном произведении? Хотели бы вы иметь такое произведение у себя дома? Понравилось ли вам данное произведение? Почему?»;

- разыгрывание содержания сюжета, представленного в средстве художественной культуры по ролям, уделяя внимание не только использованию лингвистических, но и паралингвистических средств. В качестве режиссера-постановщика сюжета выступает учитель. Степень речевого участия учителя в данном процессе зависит от уровня лингвистической и социокультурной подготовки учащихся. На данном этапе работы над средствами художественной культуры, реализуются еще одно важнейшее условие, обеспечивающее эффективность нравственно-эстетического воспитания - развитие способности к целостному восприятию средств художественной культуры и обеспечение эмоциональной отзывчивости на средства художественной культуры в процессе осуществления общения на иностранном языке;

- драматизация сюжета художественного произведения, с включением элементов самостоятельной творческой интерпретации учащихся. Младшие школьники самостоятельно придумывают сюжеты, связанные с празднованием зимних национальных игр, создавая текст роли национального героя, которого они озвучивают. Например, Петрушка рассказывает детям о развлечениях на Масленицу и просит их дополнить его рассказ, демонстрируя сюжеты произведения русских народных промыслов, изображающих езду на тройках, хороводы, лазание по шесту. В процессе рассказа могут звучать русские народные песни, потешки, исполняющиеся на Масленицу. Также, можно предложить детям прослушать музыкальный отрывок из балета Стравинского «Петрушка». Эффективным приемом здесь выступает прием «превращения», т.е. принятия на себя роли изображаемого народного героя. Во всех случаях выразительные движения сопровождаются речью, что свидетельствует об осознанности моделирования и передачи внутреннего характера изображаемого народного героя;

В основе многих игр-драматизаций, представлений, спектаклей лежит сюжет. Образы персонажей спектакля несут определенную идейно-нравственную нагрузку, своими действиями и репликами вызывая у детей ответную реакцию, активное сопереживание героям, желание дать собственную оценку их поступкам, так как ребенок не может только пассивно воспринимать интересное представление, даже если содержание хорошо ему знакомо [Ветлугина Н.А., 1985]. При этом у детей развивается представление об этико-эстетическом единстве средств художественной культуры представителей отечественного и зарубежного искусства, об идеальных характерах, созданных классиками, о тех нравственных и эстетических началах, которые формировали и совершенствовали в себе герои, представленные в средствах родной и зарубежной художественной культуры. Кроме того, у младших школьников формируется представление об искусстве как о преобразующей мир силе, способной изменить человека в сторону принятия ценностей Добра и Красоты;

- заключительным этапом работы над средствами художественной культуры, является вовлечение учащихся в предметную деятельность, связанную с созданием своих собственных художественных продуктов. Художественный продукт, созданный ребенком, должен отражать в себе основные аспекты изученной нравственно-эстетической проблемы и представлять индивидуальное видение ребенком данной проблемы.

#### **Список литературы**

1. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – С. 159.

### **СЕКЦИЯ №3.**

### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)**

#### **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

**Галкина С.С.**

ОКУ «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья» Курского района Курской области

В настоящее время все более актуальной становится проблема по формированию фонематического восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющих умственную отсталость, так как нарушения речи у них носят системный характер, вследствие чего страдают все компоненты речевой системы. Кроме того, увеличилась тенденция поступающих в школу- интернат детей, имеющих грубые нарушения фонетико-фонематических процессов.

Слух является непременным условием формирования речи. Ребёнок начинает говорить благодаря тому, что слышит речь окружающих. Но и при нормальном слухе, у детей встречается нарушение звукопроизношения. Это вызвано либо нарушением моторики артикуляционного аппарата, либо недостаточным развитием фонематического восприятия, либо нарушением, как моторики, так и фонематического восприятия.

Фонематическим восприятием называются специальные умственные действия по дифференциации фонем (звуков речи) и установлению звуковой структуры слова

Фонематическое восприятие содержит в себе два компонента: фонематический слух - это способность воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи, особенно близкие по звучанию и элементарный звуковой анализ. Недостаточное развитие фонематического восприятия тормозит процесс звукообразования у ребёнка: звуки формируются с большой задержкой и часто искаженно.

Чаще всего у детей с умственной отсталостью имеются ошибки, в основе которых лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты. Например: [Д-Т] – «стытно», «богадый», «тавно», «деди», «ситит», «долстоетерево»; [Г-К] – «долко», «кокта», «сопага», «уколок», «гапуста», «баглашан» и др.; [З-С] – «сонтик», «зон», «зпит», « супнаяпазта», «У Сои самок», «класса»; [Ж-Ш] – «шил был ёшик», «метवेशонок», «межалжкольник», «дрошит»; [Б-П] – «польшой», «попеда», «жапа», «шупа», «бодарил»; [В-Ф] – «вантик», «вен», «фена», «фатрушка», «вартук», «фьюга», «вавля»; [З-Ж] – «скажал», «жележо», «жонтик», «луза», «жаяц», «зук», «золудь»; [Ч-Щ] – «стущит дятел», «кришит», «фонарчик», «богаш», «вечи», «клющи»; [Р-Л] – «волона», «лабота», «классные лозы», «рев», «кроун», «Ралиса». Таким образом, одним из важнейших условий формирования звукопроизношения будет, то, как ребёнок воспринимает на слух, дифференцирует фонемы родного языка. Дети с хорошим фонематическим восприятием рано начинают говорить чисто, так как они чётко воспринимают все звуки нашей речи. А у детей с недоразвитым фонематическим восприятием страдает не только звукопроизношение, но и понимание речи, так как они не могут отдифференцировать близкие по звучанию фонемы, и слова с этими фонемами, для них, звучат одинаково, например: сами-сани, луг-лук, лиса (животное) - леса (мн. число слова лес). То есть, язык у ребёнка нарушен на фонемном уровне. Для развития фонематического слуха на своих занятиях я придерживаюсь определенных этапов работы:

- узнавание неречевых звуков,
- различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру,
- различение слов, близких по звуковому составу,
- дифференциация звуков,
- дифференциация слогов,
- дифференциация фонем.

Учитывая низкую способность восприятия изучаемого материала детьми с умственной отсталостью, коррекционные занятия я провожу с использованием различных дидактических игр, упражнений, наглядного материала, игровых форм и приемов обучения. Каждый этап обучения предполагает и, более того, диктует специфику применения наглядных средств. В качестве примера хочу представить некоторые упражнения и игры для формирования фонематического восприятия.

Игра «Что ты слышишь?» - детям предлагается прослушать разные музыкальные инструменты и назвать их.

Игра «Кто говорит?» - детям предлагается вспомнить сказку «Три медведя», и определить по голосу логопеда, который меняет тембр и силу голоса, кто из персонажей говорит таким голосом.

Игра «Повторялки» - дети воспроизводят слоговые сочетания в том порядке, в каком произнес логопед: пта-пто-пту-пты, кта-кто-кту-кты, фта-фто-фту-фты, ста-сто-сту-сты и т.д.

Игра «Доскажи словечко» - логопед читает детям стихотворные строки, выделяя голосом последнее слово в начальной строке, а дети выбирают слово, подходящее к рифме

«Шепчет ночью мне на ушко

Сказки разные ... (перина, рубашка, подушка)» «Сел в машину верный пес,

У него в чернилах ... (лапа, шея, нос)»

Игра «Загадочки» - логопед читает детям стихотворение, в котором они должны выбрать слово, подходящее под определение. Слова для подстановки: сетка, клетка, метка, ветка.

«Я тебе задачу дам – все расставить по местам:

Вот печать на простыне - ...

Зеленеет на окне ...

Волейбольная висит ...

Канарейка в ней сидит - ...»

Игра «Назови одинаковые слоги в словах» - логопед выставляет картинки: малина- машина, ложка- лодка и т.д. Затем предлагает детям найти одинаковые слоги в словах и их назвать

Игра «Топни-хлопни» - детям предлагается топнуть, например, когда услышат [С], и хлопнуть в ладоши, если услышат [Ш]. Слова: сайка-шайка, шутки-сутки, споры-шпоры, сок-шок и другие

Игра «Угадай звук» - детям предлагается прослушать текст и назвать звук, который чаще всего слышится. Например: Тут мышка. У мышки мышата. Мышка шумит. Мышата шуршат

Игра «Корзинки» (Рисунок 1) - детям предлагается отобрать картинки с соответствующей буквой, например Ш-Ж, чашка, шишка, нож, лыжи, книжки, груша (Рисунок 2).



Рис.1. «Корзинки».



Рис.2. Картинки.

Игра «Гусеница» (Рисунок 3) – детям необходимо собрать слово из слогов. Например: балерина, Буратино, черепаха, собака.

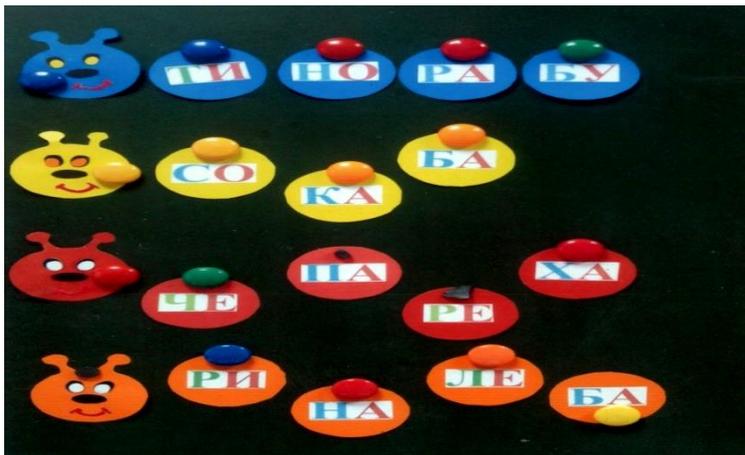


Рис.3. «Гусеница»

Игра «Светофор» (Рисунок 4) - логопед называет детям слово, например: жук, и просит поднять карточку с местонахождением определенного звука – начало, середина или конец слова.

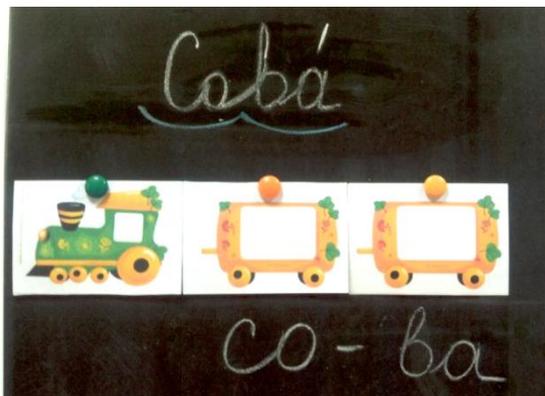


Рис.4. «Светофор»

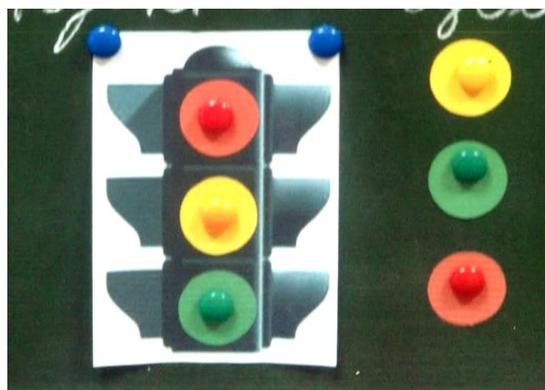


Рис.5. «Паровозик»

Игра «Паровозик». Задание: «Сколько слогов в слове? Прицепи к паровозу столько вагонов, сколько слогов в данном слове» (Рисунок 5)

Игра «Найди ошибку» - детям предлагается выслушать фразы, которые произносит логопед и найти в них ошибки.

Например:

Хозяйка сварила зуб. У девочки болел суп. На лугу паслась коса. Мальчик бил воду из стакана. В этом томе я живу.

Упражнение «Найди схожие по звучанию слова» - логопед предлагает детям серию картинок (бак, шапка, зуб, рак, галка, палка, лапка, дуб, зверь, дверь), которые они должны назвать. Затем схожие по звучанию картинки сложить парами. Например: бак - рак, галка - палка, дуб - зуб.

Игра «Шифровальщик» - логопед сообщает детям, какими знаками они будут обозначать определенные звуки. Например, Б-↑, Д-↓; З-←, С-→ Затем читает слова, а дети пишут слова заменяя данные буквы на знаки (дом - ↓ ом, бак - ↑ ак, бидон - ↑ и ↓ он; сон - → он, мороз - моро←).

Игра «Буквы поссорились» - логопед читает детям загадки. Дети отгадывают загадки и определяют либо первый звук в слове, либо последний. Данные звуки записывают в тетрадь и составляют из них слово. Например: слово- «Волк».

Выделить первый звук в слове.

Кто зимой холодной бродит злой, голодный? (Волк) Выделить первый звук в слове.

Золотой и молодой за неделю стал седой.

А денечка через два поседела голова.

Спрячу я его в карманчик Бывший желтый ... (Одуванчик)

Выделить третий звук в слове.

Пышный хвост торчит с верхушки,

Что за резвая зверюшка?

Щелкает орешки мелко,

Ну, конечно, это ... (Белка)

Выделить последний звук в слове.

Наткет, наплетет, сядет и добычу ждет. (Паук)

Игра «Сломанный телефон» -детям необходимо изменить первый звук слова на парный звук. Например: гость-кость, дом – том, бар – пар, жар – шар, зуб-суп.

«Бабушкина игра» - логопед читает стихотворение, объясняя задание[2].

Вам бабушка прислала

На наряды сто рублей.

Что хотите покупайте,

Но наряды выбирайте

Лишь со звукам, например [ П], в названьи...

Приготовились. Вниманье!

Вы наденете юбочку с блузкой или платье?

Вы выберите шубу или пальто?

На голове будет - берет или шляпа?

Что вы выберете – брошь или клипсы?

Блузку украсят бантики или пуговицы? ...

Игра с мячом «Поймай слово со звуком...» Например, [Р]. Логопед называет слова, а дети ловят мяч, если услышат слово с данным звуком. Слова: помидор, корова, собака, лошадь, рак, работа, пироги, конфета...[1]

Данные игры и упражнения можно использовать для отработки каждого из смешиваемых звуков, их очень легко адаптировать к работе по автоматизации конкретного звука. Нередко дефекты звукопроизношения по тем или иным причинам носят стойкий характер. Порой проходят месяцы упорных кропотливых занятий, прежде чем ребенок привыкает к новым звукам с правильной артикуляцией, и учится не только правильно произносить нужный звук, но выделять и слышать его в речи.

#### Список литературы

1. Дунаева Н.Ю., Зяблова С.В. Учимся правильно произносить звуки. Веселая школа. ООО «Издательство «Детство –Пресс», С.-П., 2014 (с14-16)
2. Лопухина И. Логопедия 550. –Москва,1995 (с 185-188)

# МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Козырева О.А.**

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск

## I. Цели, задачи, направления инклюзивного обучения детей с ОВЗ

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации и не ограничивается состоянием здоровья гражданина. Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с ОВЗ, но в то же время обучение в условиях образовательной инклюзии позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение.

Инклюзия - это одна из последних стратегий специального образования. Под инклюзивным образованием понимается полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы. Посредством обеспечения детям с ОВЗ специальных условий для получения образования, развития и социальной адаптации, не снижающих в целом уровень образования для детей, не имеющих таковых ограничений.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Целью инклюзивного образования является создание специальных образовательных условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ, необходимого для их максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Организация инклюзивного образования направлена на решение следующих задач:

- выявление образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- создание эффективной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с ОВЗ;
- освоение детьми с ОВЗ адаптированных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (обучающимся с ОВЗ, не освоившим основное общее и среднее общее образование, обучающимся по индивидуальным адаптированным программам, выдается свидетельство об обучении);
- формирование у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к проблемам детей с ОВЗ.

Обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе организуется в форме инклюзивного обучения независимо от вида ограничений здоровья, посредством совместного обучения с детьми, не имеющих таких ограничений, в одном классе.

Из всех категорий детей с ОВЗ в общеобразовательной школе могут инклюзивированы следующие: дети с легкой степенью умственной отсталости; дети с умеренной (тяжелой) степенью умственной отсталости; дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (детским церебральным параличом (ДЦП)); слабовидящие, слабослышащие; дети с СДВГ.

## II. Ресурсы, имеющиеся в учреждении в начале перехода к инклюзивному образованию (краткая характеристика)

- 2.1. кадровые: педагог-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, учителя-предметники.
- 2.2. материально-технические: кабинеты начальных классов укомплектованы оборудованием согласно современным требованиям, имеется кабинет социально-психологической службы и кабинет для работы учителя-логопеда.
- 2.3. нормативные: Должностные инструкции педагогического коллектива (учителя-логопеда, педагога-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, учителя-предметника), Положение о школьном ПМПк и т.д.
- 2.4. учебно-методические: учебные и наглядные пособия для организации образования; учебно-методическая литература по коррекционной педагогике, психологии и воспитанию, имеющаяся в библиотечном фонде школы.
- 2.5. психолого-медико-педагогические: школьный ПМПк; служба комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения. Специалисты работают с учащимися школы в индивидуальной, групповой, классно-урочной системе, а также реализуют программы коррекционно-развивающей

направленности с учетом возраста и потребности учащихся с ОВЗ и их родителей (законных представителей).

2.6. воспитательные: цель воспитательной работы в школе – воспитание толерантности, терпимости, доброты и милосердия во всех участниках инклюзивного образовательного процесса. Внедрение инклюзивной культуры.

2.7. социальные - подготовка детей с ОВЗ к самостоятельной жизни, воспитание Человека и Гражданина, умеющего адаптироваться в современном мире, способного найти своё место в нём, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за него, выражать своё мнение, творчески мыслить.

### III. Ожидаемые результаты

По отношению к детям с ОВЗ - научить считать себя полноценными членами общества, чувствовать себя личностью в обществе сверстников, получить образование, адаптироваться и социализироваться в обществе.

Ожидаемый результат содержательной области образования ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе заключен в ряде критериев: знания и умения на данной ступени образования; применение их на практике; усвоение разделов адаптированной образовательной программы; анализ поведения и динамики развития; индивидуальный профиль развития жизненной компетенции.

По отношению к семьям – изменение психологического климата в семье, имеющей ребенка с ОВЗ. Уменьшение гиперопеки.

По отношению к другим участникам образовательного процесса и их семьям – сформировать представление о современной общеобразовательной школе как о «школе для всех детей». Помочь понять и принять детей «не похожих на других», расти и жить с ними в обществе. Внедрение инклюзивной культуры.

По отношению к учителям – формирование компетентности педагогов инклюзивного образования в следующих областях: психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ; технологии организации эффективного взаимодействия специалистов службы сопровождения; современные коррекционные технологии; разработка адаптированных образовательных программ и др.; повышение квалификации.

По отношению к школе – создание инклюзивной образовательной среды (ИОС). ИОС реализует обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения адаптации всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития и здоровья.

### IV. Базовые условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды:

- Принятие философии инклюзии.
- Наличие юридически оформленного договора между образовательным учреждением и родителями, включающего все необходимые условия обучения ребенка с ОВЗ, в том числе, требования, предъявляемые к родителям (семье).
- Наличие соответствующих методических разработок и рекомендаций, основанных на компетентностно-деятельностном подходе для детей с разным стартовым уровнем.
- Наличие адаптированных образовательных программ.
- Наличие УМК, дидактических материалов.
- Повышение квалификации и развитие профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования, специалистов сопровождения.
- Организация эффективной деятельности специалистов ПМПк образовательного учреждения.
- Архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду.
- Адекватное финансирование.

### V. Эффекты, приобретённые образовательным учреждением на выходе из проекта:

- 1) Реализация модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.
- 2) Пакет типовых адаптированных программ для детей с ОВЗ.
- 3) Сборник методических рекомендаций для педагогов начальной и средней школы по инклюзивному образованию детей с ОВЗ.
- 4) Включение школы в образовательную сеть школ г.Красноярска, внедряющих инклюзивное образование детей с ОВЗ.

### VI. Критерии (индикаторы, показатели) эффективности модели.

1. Создание и успешное внедрение модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.
2. Результаты мониторинга образовательных достижений и динамики развития детей с ОВЗ.

3. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.
4. Приобретение детьми с ОВЗ позитивного социального опыта. Расширение социальных контактов со сверстниками.
5. Результаты опросов, тестирования, анкетирования родителей детей с ОВЗ, родителей детей без ОВЗ, педагогов.
6. Разработка методических рекомендаций для педагогов по инклюзивному образованию детей с ОВЗ.
7. Повышение рейтинга учреждения.

## ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Зарин А., Кочнёва Е.В.**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

На протяжении всего дошкольного возраста происходят важные изменения в эмоциональной сфере детей по мере овладения ими различными видами деятельности (предметной, игровой, коммуникативной, всеми видами продуктивной и др.). Чувства и эмоции углубляются, становятся более устойчивыми, продолжительными, интенсивными, появляется возможность произвольной эмоциональной регуляции. Это происходит за счет обогащения эмоциональных переживаний и их направленности на определенный объект, осознания ребенком своих чувств и эмоциональных проявлений, их вербализации, формирования умения контролировать и регулировать силу своих эмоциональных проявлений, развития способности к эмоциональному предвосхищению и коррекции собственного поведения [1;3].

Эта тенденция проявляется и у детей с проблемами интеллектуального развития – с задержкой психического развития и с умственной отсталостью, хотя их эмоциональное развитие обладает определенным своеобразием, которое проявляется весьма разнообразно [4;5]. В связи с этим для организации коррекционно-образовательной работы необходимо знать специфику эмоциональной сферы каждого ребенка. Ее изучение, таким образом, становится необходимым элементом комплексного психолого-педагогического обследования, которое проводят все специалисты, работающие с группой воспитанников [2].

Решая эту задачу, мы разработали программу изучения эмоциональной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, состоящую из заданий, направленных на изучение узнавания, понимания и называния основных эмоциональных состояний (радость, грусть, удивление, гнев, отвращение, обида, стыд, интерес, страх, восхищение).

В соответствии с намеченной программой мы выделили следующие параметры изучения эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с разным уровнем интеллектуального развития [2]:

1. Дифференциация базовых эмоций (радость, грусть, гнев, удивление, отвращение, обида, стыд, интерес, страх, восхищение);
2. Умение выражать базовые эмоции: вербально; невербально;
3. Адекватность эмоциональных проявлений и интерпретаций;
4. Переключаемость эмоций;
5. Интенсивность эмоциональных проявлений;
6. Способность сопереживать;
7. Способность управлять своими эмоциями;
8. Средства проявления эмоций (речевые, пантомимические)

Для получения информации по обозначенным параметрам на основе батареи методик Л.С.Цветковой [5: 35] нами были созданы 3 серии игровых заданий, объединенных одной сюжетной линией. Игровая ситуация позволяет вызвать у детей интерес к предлагаемой деятельности.

Первая серия игровых заданий, обеспечивает изучение:

- 1) способности дошкольников дифференцировать основные эмоции (радость, грусть, гнев, удивление, отвращение, обида, стыд, интерес, страх, восхищение);
- 2) умения выражать базовые эмоции с помощью вербальных и невербальных средств;
- 3) адекватности эмоциональных проявлений и интерпретаций.

Оборудование: коробки, стилизованные под комнаты, из которых педагог достает необходимые для обследования материалы:

- 1) реалистичные изображения проявления следующих эмоций (радость, грусть, гнев, удивление, обида, восхищение, стыд, страх, интерес, отвращение);
- 2) Картинки с изображением эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев, удивление, обида, восхищение, стыд, страх, интерес, отвращение);
- 3) Пиктограммы эмоций (радость, грусть, гнев, удивление, обида, восхищение, стыд, страх, интерес, отвращение).

Процедура проведения обследования:

- «Мы с тобой попали в дом эмоций, в которой все жители - это эмоции, давай зайдём в первую комнату, и посмотрим, какие эмоции здесь живут, если знаешь, как называют эмоцию, то скажи или покажи ее».

Сначала выкладываются первых пять реалистичных изображений эмоций на лице человека. Если ребенок успешно идентифицирует и интерпретирует (вербально или невербально) эмоции, то ему предлагается еще 5 изображений. Далее продолжается работа только с теми изображениями, которые ребенок определил правильно.

- «Посмотри, здесь еще есть жители, это такие же эмоции, найди им пару из тех, которые ты уже назвал».

Ребенку предлагаются рисунки с изображением эмоциональных состояний, которые соотносятся с определенными им реалистичными изображениями. После этого следует просьба называть эмоции, которые ребенок определил и соотнес. При возникновении трудностей ребенку предлагается помощь в виде указания на сходство формы бровей, губ и т.п. Если при оказанной помощи ребенок не соотносит изображения, тогда данные изображения убираются. Оставляются на столе только те рисуночные изображения, которые были правильно определены ребенком.

- «В комнате есть еще кто-то, посмотри, это тоже эмоции (пиктограммы), но они меньше, чем все остальные. Им хочется дружить с остальными, посмотри внимательно и найди каждой маленькой эмоции картинку с такой же эмоцией, назови ее».

К этому моменту со стола убраны реалистичные изображения. По мере того, как ребенок соотносит картинки с изображением эмоциональных состояний с пиктограммами, просим называть их или изображать.

- «Ты такой (-ая) молодец, подружил (-а) столько жителей этой комнаты, но нам пора идти в гости в другую комнату».

Убираются все картинки в коробку-комнату и убирается она сама. После этого, достается другая коробка-комната.

Вторая серия игровых заданий, направлена на изучение: эмоционального отношения к ситуациям, близким к опыту ребенка; наличия у ребенка умения сопереживать; умения переключаться с одной эмоции на другую; адекватности интерпретаций эмоций; средств проявления эмоций; точности оценки эмоционального смысла ситуации и переживаний ее персонажа.

Оборудование:

- 1) четыре сходные картинки, в которых отображены эмоции страха, радости, грусти, удивления, пиктограммы, соответствующие эмоциям;
- 2) две пары картинок с причинно-следственной связью эмоциональных проявлений, лица на картинках отсутствуют, пиктограммы (радость, грусть, интерес, удивление);
- 3) Парные картинки с ситуациями «интерес», «злость», «радость», «печаль», пиктограммы соответствующие эмоциям, маркер.

Процедура проведения обследования:

- «Посмотри, какое большое окно в следующей комнате, какое настроение у мальчика, который смотрит в это окно на левой картинке, а какое настроение у этого же мальчика на правой картинке? Как называется такая погода? Подбери к настроению мальчика пиктограммы».

Предъявляются парные картинки по очереди, предыдущие убираются со стола, для того, чтобы проследить переключаемость с одной ситуации, в которой подразумеваются определенные эмоции, на другую. Аналогичную работу проводим с другой парой картинок.

- «В этой комнате еще живет любознательный мальчик. Посмотри, какое приключение сегодня с ним произошло? Как ты думаешь, что он чувствует на левой (этой) картинке? А что на правой (этой)? Назови эти эмоции. Нарисуй ему соответствующее выражение лица. Подбери пиктограмму? Покажи».

Картинки выкладываются перед ребенком по очереди. Ребенка спрашивают о том, что изображено на парных картинках, какие эмоции должны быть в данной ситуации, просят нарисовать, подобрать пиктограмму. Если ребенок не может назвать/нарисовать/подобрать, оказывается помощь, его просят показать самому эту эмоцию, обращают внимание на положение губ, бровей и т.д.

Третья серия игровых заданий, направлена на изучение:

- 1) эмоциональной децентрации, частным проявлением которой считается адекватная оценка переживаний нескольких лиц в эмоционально насыщенной ситуации;
- 2) степени понимания эмоционального содержания ситуации;
- 3) успешности характеристики переживаний героев, а также уровень дифференцированности приписываемых им эмоциональных состояний.

Оборудование:

- 1) Два изображения лица (грустное, радостное), стихотворение «Самая счастливая» К. Ибряев, Л. Кондрашенко, «Ты грустишь» А. Боске, «Весела я, весела» И. Лопухина;
- 2) Картинка с эмоционально насыщенным сюжетом «Домашнее происшествие», «На лугу».

Процедура проведения обследования:

- «Перед тем как мы пойдем в гости в последнюю комнату, поиграем. В разных углах ковра лежат картинки с грустным и радостным лицом, встань посередине, и слушай меня внимательно. Я буду читать стихотворения, а ты определи, какое оно по настроению и встань к нужной картинке».

Выразительно, с соблюдением необходимых интонаций читаются стихотворения: «Самая счастливая», «Ты грустишь», «Весела я, весела». Если ребенок делает неправильный выбор, не следует на это указывать, но оказывая помощь, необходимо подвести его к правильному выбору.

- «Осталась последняя комната, направимся в гости к новым жителям. Ой, в этой комнате что-то произошло! Давай, поможем жителям этой комнаты».

Предъявляется сюжетная картинка. Выясняется, понимает ли ребенок смысл изображенного на картинке. После этого задаются вопросы: «Что чувствует мама на этой картине? Что чувствует мальчик? Что чувствует девочка? Почему ты так считаешь? Покажи, эмоции мамы? Девочки? Мальчика?»

Если ребенок успешно справляется с первой картинкой, аналогичная работа проводится с картинкой «На лугу», которая является более сложной по содержанию.

- «Мы с тобой прошли все комнаты в доме эмоций, познакомились с его жителями, нашли им пары, и даже помогли разобраться в сложной ситуации. А сейчас я предлагаю тебе выбрать себе медаль, за такое нелегкое путешествие в дом эмоций. Выбери такую медаль, которая подходит под твое настроение.

Результаты выполнения заданий каждым ребенком заносятся в протокол обследования, а затем подвергаются тщательному анализу, который дает возможность осуществить качественную и количественную оценку выделенных параметров по шкале от 0 до 6 баллов. [2: 146].

Наличие количественной оценки позволяет удобно зафиксировать результаты, а при необходимости (для мониторинга либо в исследовательских целях) определить уровни развития эмоциональной сферы дошкольников:

- очень низкий уровень (от 1 до 12 баллов);
- низкий уровень (от 11 до 20 баллов);
- средний уровень (от 21 до 31 балла);
- высокий уровень (от 32 до 48 баллов).

Качественная характеристика уровней может быть следующей:

Очень низкий уровень

Выражение эмоций отсутствует либо наблюдается сильная, слабо контролируемая экспрессия, преобладают однообразные невербальные средства выражения эмоций, имеет место частое застревание на одном эмоциональном состоянии, серьезные трудности в области переключаемости эмоций. Наблюдается эмоциональная неустойчивость, резкие перепады настроения. Проявление страхов и тревожных состояний наблюдаются постоянно, эмоциональные проявления неадекватны силе раздражителя. Характерно безразличие к происходящему, отсутствие сострадания к близким окружающим.

Низкий уровень

Наблюдается выражение эмоций удовольствия (радости) и неудовольствия (грусти), используются разнообразные невербальные средства, вербальные практически не используются. Характерно частое застревание на одном эмоциональном состоянии, неадекватное эмоциональное реагирование, сопровождаемое проявлением страхов и тревожных состояний. Часто проявляются эмоциональная неустойчивость и перепады настроения. Характерно наличие интереса к проблемным ситуациям, но при этом отсутствие самостоятельного проявления сострадания.

Средний уровень

Для выражения эмоциональных состояний используются в основном эмоции радости и грусти, частично используются другие базовые эмоции. В любой ситуации используют разнообразные невербальные средства, вербальные используют мало. Редко наблюдаются застревание на одном эмоциональном состоянии, перепады

настроения, проявление страхов и тревожных состояний. Характерны достаточно редкие неадекватные реакции и эмоциональная неустойчивость. В проблемной ситуации испытывает чувство жалость и сострадания.

#### Четвертый уровень

Наблюдается выражение основных эмоций, при помощи вербальных и невербальных средств. Интенсивность эмоциональных реакций в основном адекватна силе раздражителя, переключение с одного эмоционального состояния осуществляется достаточно легко, резкие перепады настроения очень редки. Проявление страхов и тревожных состояний имеет место в основном по объективной причине. В различных ситуациях самостоятельно проявляет чувство сострадания.

Данный уровенный подход поможет не только в формировании картины своеобразия эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта и послужит опорой для определения основных направлений коррекционно-развивающей работы и построению индивидуального маршрута развития ребенка.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.- СПб.: Союз, 1999. – 224с.
2. Зарин А. Содержание и оценка результатов психолого-педагогического обследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2010. – 215с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций/Перев. с англ. — СПб.: Издательство «Питер», 1999, — 464 с.
4. Нефедова Ю.В., Зарин А. Особенности эмоционально-волевой сферы и поведения младших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] //Современные проблемы диагностики и коррекции развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Сборник научных трудов. /Под ред. Ю.Т. Матасова, В.Н. Вовка, А. Зарин, С.Ю. Ильиной. СПб.: Изд. РГПУ им.АИ., 2007.- С.119-123.
5. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд 4-е. исправленное и дополненное. – М.: Педагогическое общество России, 2002, – 96 с.

### РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

**Самсонова С.Н., Шатских Н.В.**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г.Елец

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование фонематического восприятия.

Фонематическое восприятие - это способность к восприятию звуковой стороны речи, фонем, умение различать звуки речи и их последовательность в словах. В его основе лежит фонематический слух, позволяющий выделять и идентифицировать звуки речи по их отношению к звуковым эталонам - фонемам (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Н.Х. Швачкин). Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню развития фонематического восприятия. У детей отмечается неполноценность развития слухового внимания: неустойчивость, быстрая истощаемость, трудности включения, переключения и распределения внимания; нарушение произвольного внимания: дети не слушают, не вслушиваются в звуки, быстро утомляются, теряют интерес к звучаниям.

Дети с нарушением фонематического восприятия часто искажают в речи те звуки, которые умеют произносить правильно. Для таких детей характерны нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов), употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Следует отметить то, что несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т.п. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не

овладевают грамотным чтением и письмом. Дети с нарушением фонематического восприятия плохо справляются в школе со звуковым анализом слов, что приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма (пропуски, перестановка, замена букв) и является причиной их неуспеваемости. Работа по развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе. Она подводит ребёнка к полному анализу звукового состава слова, необходимому при обучении грамоте.

Основными задачами логопедического воздействия по совершенствованию фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) являются:

1. Максимальная направленность и более продолжительная по количеству времени работа по формированию у ребёнка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала на правильно произносимых, позже – на уточнённых и исправленных звуках).
2. Отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчётливо, смазано.
3. Постановка отсутствующих и искажённо произносимых звуков и введение их в речь.
4. Формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико – артикуляционных) признаков звуков.
5. Закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребёнку, и постепенное подведение к устойчивому автоматизированному навыку, то есть обучение ребёнка более сокращённым и обобщённым операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания.

Методисты – практики в настоящее время разрабатывают системы обучения и методические пособия по развитию фонематического восприятия. Так, Т.А. Ткаченко предлагает систему работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Автор разработала задания на узнавание неречевых звуков, развитие речевого внимания, речевого слуха, формирование элементарных навыков звукового анализа и синтеза. Дети учатся выделять в ряду названных слов похожие по звучанию слова и отличающиеся (по звучанию, по количеству слогов), рифмовать слова, подбирать пропущенные в стихотворении слова. Упражнения расположены в порядке возрастания трудности. К каждому последующему заданию следует переходить после освоения предыдущего. Автор предлагает методические рекомендации по организации продуктивного взаимодействия между логопедом, воспитателями и родителями воспитанников.

Логопедическую работу по развитию у детей способности дифференцировать фонемы условно можно разделить на следующие этапы:

1. Узнавание неречевых звуков.
2. Различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса.
3. Различение слов, близких по звуковому составу.
4. Дифференциация слогов.
5. Дифференциация фонем.
6. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

Целесообразно коррекционную работу вести по двум взаимосвязанным направлениям: коррекция произношения, то есть постановку и уточнение артикуляции звуков; последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова.

Формирование фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) должно осуществляться с помощью разнообразных методов и приёмов, учитывая индивидуальные особенности и условия организации обучения.

Ребёнок с хорошим фонематическим восприятием даже при наличии нарушения звукопроизношения, то есть при неумении правильно произносить какой-нибудь звук, в чужой речи правильно его узнаёт, связывает с соответствующей буквой, и ошибок в письме не делает.

Следовательно, фонематическое восприятие – это сложный психический процесс, включающий в себя умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова и требующий осуществления непрерывного контроля за потоком слов. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками правильной речи, грамотного чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

#### Список литературы

1. Логопедия Методическое наследие / Под ред. Волковой Л.С. - М.: Владос, 2003. – 608с.

2. Парамонова, Л.С. Логопедия для всех / Л. С. Парамонова. – СПб., 2009. – 408с.
3. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2001. – 48с.
4. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989.- 223с.

#### **СЕКЦИЯ №4.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)**

#### **ДОСТУПНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ПРИ ИЗБЫТОЧНОМ ВЕСЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОМИОСТИМУЛЯЦИИ В УСЛОВИЯХ КОСМЕТИЧЕСКОЙ СТУДИИ**

**Репина Р.Р.**

ФГАОУ ВПО УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г.Екатеринбург

Отрицательное влияние избыточной массы тела на здоровье человека известно со времен Гиппократ, которому приписывают афоризм: “Внезапная смерть более характерна для тучных, чем для худых“ [11]. В истории борьбы с излишним весом с начала прошлого тысячелетия уже активно использовались ограничительные диеты и физические упражнения [8, с. 5]. В 90-ые годы XX века если принципиально новым в лечении ожирения методом лечебной физической культуры явилось использование достаточно выраженных физических нагрузок в аэробном и смешанно аэробно-анаэробном режимах (упражнения скоростного, силового и скоростно-силового характера), то в конце первого десятилетия XXI века (2007-2009 гг.) в лечении экзогенно-конституционального ожирения и состояний, его сопровождающих, применяется сочетание современных физических факторов - электромиостимуляции и кислородно-озоновая терапии, электромиостимуляции и мезотерапии [3; 12]. Несмотря на проработанность вопроса профилактики и лечения избыточного веса, актуальность его продолжает сохраняться.

На основании анализа противоречий выделена проблема исследования – изучить воздействие факторов оздоровления при избыточном весе, ранее не использованные (не описанные). Этим и явилось исследование чередования физических нагрузок и электромиостимуляции. Оно же и составило гипотезу: чередованием физических нагрузок и электромиостимуляции возможно быстрое достижение оздоровительных результатов при избыточном весе.

Цель настоящего исследования – определение доступных тестов-показателей оценки методики чередования специальных физических упражнений и электромиостимуляции при избыточном весе в условиях косметической студии.

Конкретизация выбранной цели обусловила постановку следующих задач:

- изучить литературу по воздействию исследуемых факторов;
- разработать и исследовать методику чередования воздействия специальных физических упражнений (лечебной физической культуры) и электромиостимуляции, как факторов, ранее совместно не использованных в реабилитации при избыточном весе;
- в процессе экспериментального исследования определить доступные тесты-показатели оценки избранной методики.

В качестве объекта исследования определен оздоровительный процесс у женщин с избыточным весом, протекающий под воздействием физических нагрузок и электромиостимуляции,. Гендерная группа определена исходя из того, что изящное телосложение и грациозность движений больше интересует женщин [14, с.128].

Предмет исследования – доступное тестирование методики чередования физических нагрузок и электромиостимуляции при избыточном весе в условиях косметической студии.

Анализ литературы позволил выявить, что подобный комплекс воздействий для снижения избыточного веса ранее совместно не использовался (в литературе не найден), и женщинам будет эффективно его использование.

#### Требования к компонентам методики

Метод лечебной физической культуры является патогенетически обоснованным. При выборе физических упражнений, определении скорости и интенсивности их выполнения учтены, что упражнения на выносливость (длительные умеренные нагрузки) и физические нагрузки средней интенсивности способствуют расходу большого количества углеводов, выходу из депо нейтральных жиров, их расщеплению и преобразованию. Занятия длятся 60 мин и более, движения выполняются с большой амплитудой, в работу вовлекаются крупные мышечные группы, используются махи, круговые движения в крупных суставах, упражнения для туловища (наклоны, повороты, вращения), упражнения с предметами [153, с.345-350].

Электромиостимуляция (миостимуляция), как метод восстановительного лечения, позволяет вовлечь в работу абсолютно все возбудимые структуры – клетки-волокна поперечно-полосатых мышц и гладкие мышечные клетки, двигательные и чувствительные нейроны, что позволяет подготовить к нагрузкам даже слабые, атоничные мышцы. Стимулирующее воздействие импульсного тока низкой частоты способствует восстановлению баланса внутри- и внеклеточной жидкости, нормализации венозного кровотока и пассажа лимфы. Эффекты перераспределения жидкости в тканях и сосудах реализуются без дополнительной нагрузки на сердце [2]. Процедуры проводятся с использованием многофункционального компьютеризированного аппарата для работы со всем телом Изодрен (ISODREN), имеющем двенадцать выходных каналов (двадцать четыре активных электрода), с индивидуальной регуляцией для каждого электрода. Аппаратом генерируются токи Фарадея, обеспечивающие стимуляцию двух мышц при помощи одного канала одновременно. Оба электрода каждого канала являются активными, что обеспечивает воздействие одним каналом более чем на одну группу мышц. Наложение электродов производится накожно на «двигательные точки» в положении лежа на спине. Длительность одной процедуры электротренинга не превышает 30 минут (во избежание адаптации мышцы к нагрузкам). Интенсивность воздействия (плотность тока) подбирается индивидуально до достижения выраженных сокращений в стимулируемых мышцах [2; 13, с.51]. Электромиостимуляция выполняется в режиме «мышечная гимнастика» с постепенным наращиванием во время процедуры интенсивности раздражающего импульса, что позволяет сохранить количество вовлеченных в работу мотонейронных двигательных единиц и влияет на прирост мышечного усилия [13, с.19]. Время последовательного пассивного сокращения мышц 3 сек, пауза – 3 сек.

В исследуемую методику включены чередованием занятия физическими упражнениями, которые проводятся 2 раза в неделю с интервалом 2-3 дня, и процедуры электромиостимуляции в свободные от физзанятий дни с кратностью 2-3 раза в неделю. Рекомендации по выполнению правил рационального питания испытуемым представлены в текстовом формате.

#### Методы исследования психофизического развития испытуемых

Физические способности – это комплекс морфологических и психофизиологических свойств человека, отвечающих требованиям какого-либо вида мышечной деятельности и обеспечивающих эффективности ее выполнения [14, с. 91].

В исследовании использованы следующие тесты:

Антропометрический блок: измерение массы тела (МТ) и содержания общего жира (ОЖ) и висцерального жира (ВЖ); измерение обхватных размеров тела (ОРТ), измерение толщин кожно-жировых складок (КЖС).

Блок измерений физической подготовленности: измерение гибкости позвоночника (ГП), измерение силовой выносливости мышц живота (СВМЖ), измерение силовой выносливости мышц спины (СВМС), измерение мышечных усилий по показаниям электромиостимулятора (интенсивность воздействующего электрического импульса - ИИ).

Оценка психоэмоционального состояния: по самочувствию (С), активности (А), настроению (Н).

Измерения массы тела, индекса массы тела, процентного содержания общего жира и висцерального жира в теле проводятся на медицинском приборе-мониторе состава тела OMRON BF-508 (OMRON, Япония). Сравнение ИМТ проводится со значениями клинической классификации Всемирной организации здравоохранения: ИМТ = 18,5 – 24,9 – нормальная масса тела; 25,0 – 29,9 – избыточная масса тела; 30,0 – 34,9 – ожирение I степени; 35,0 - 39,9 – ожирение II степени; выше 40,0 - ожирение III степени.

Измерение обхватных размеров тела - окружности грудной клетки, талии, бедер (таза), плеча, предплечья, бедра, голени - осуществляется полотняной сантиметровой лентой, в горизонтальной плоскости [9, с. 49]. Оценивается динамика измерений.

Измерение кожно-жировых складок - по семи складкам: на плече (спереди), плече (сзади), предплечье, животе, спине (под лопаткой), бедре, голени, - с применением простого пластикового калипера Fitness KN. Толщина кожно-жировой складки соответствует двойному слою подкожного жира и кожи [9, с.71]. Все измерения проводят на правой стороне тела. [9, с. 66-67]. Также оценивается динамика измерений.

Гибкость - это эластические свойства мышц и связок, строение суставов и центрально-нервная регуляция тонуса мышц [10, с.9]; это и способность выполнять движения с большей амплитудой [7, с. 100].

Измерение гибкости позвоночника проводится по общей возможности выполнить наклон вперед (в сагиттальной плоскости) с помощью теста «пальцы кисти - пол». Тест определяет подвижность не только позвоночника, но и тазобедренных суставов. После выполнения наклона вперед измеряют расстояние от кончика III пальца руки до пола [8, с. 56]. Испытуемый стоит на краю платформы, маркированная по высоте, плавно выполняя наклон вперед не сгибая коленей. За ноль принимается уровень опоры, на которой он стоит. По положению средних пальцев рук определяют результат пробы. Выполняются три попытки, засчитывается лучший результат. Если испытуемый не достает до пальцев ног, то результат записывают со знаком минус (например, — 5 см), если достает — со знаком плюс (например, +7 см) [7, с. 138-139]. Чем выше положительное значение показателя в тесте (наклон туловища вниз), тем выше гибкость и растяжимость позвоночника.

Сила – способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий [14, с. 93].

Измерение силы мышц живота выполнением статической нагрузки на выносливость. Аппаратура: секундомер. Ход работы: исходное положение лежа на спине, ноги согнуты в коленях, ступни на полу, подъем туловища от пола до угла  $60^{\circ}$ , не отрывая поясницы, и дальнейшее удержание его. Руки согнуты в локтях и положены за затылок. Испытуемому дается инструкция выполнить упражнение, стараясь как можно дольше (до произвольного отказа) поддерживать заданное статическое усилие. Определяется время удержания туловища в таком положении до появления признаков покачивания или самостоятельного прекращения теста. [6, с. 197; 7, с. 148].

Измерение силы мышц спины выполнением статической нагрузки на выносливость. Аппаратура: секундомер. Ход работы: Для определения статической силовой выносливости мышц спины испытуемого укладывают на живот. Он производит разгибание туловища примерно до угла  $30^{\circ}$ . Определяют время удержания туловища до появления признаков покачивания или самостоятельного прекращения теста. Средняя продолжительность удержания такого положения составляет 1,5 – 2,5 мин [7, с. 146].

Измерение максимальных мышечных усилий (мышечной силы) по показаниям текущей интенсивности воздействующего электрического импульса на электромиостимуляторе. Оценивается динамика измерений. Диапазон амплитуд 0 - 100 мА; чем выше показатель, тем сильнее мышечное усилие.

Оценка психоэмоционального состояния по методике САН - самочувствие, активность и настроение - осуществляется по опроснику, состоящему из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой отмечается степень выраженности состояния в данный момент. Интерпретация результатов: средний балл шкалы равен 4. Оценки, превышающие 4 балла, свидетельствуют о благоприятном состоянии испытуемого, ниже 4 — о неблагоприятном состоянии. Нормальные оценки состояния располагаются в диапазоне 5,0—5,5 баллов. Тестирование проведено с использованием компьютерного комплекса «НС-Психотест» компании ООО «Нейрософт».

#### Организация исследования

На первом этапе исследования (январь - май 2014 г.) осуществлен анализ научно-методической литературы, разработана программа реабилитации, определены тесты оценки реабилитационной программы. На втором этапе (июнь-июль 2014 г.) проведено педагогическое исследование на базе фитнес-клуба и косметической студии. На третьем этапе (август-сентябрь 2014 г.) осуществлены статистическая обработка, анализ полученных данных и оформление результатов работы.

#### Условия проведения исследования

Место проведения. Исследование проведено в г. Екатеринбурге на базе фитнес-клуба «Три Икс» и косметической студии «Мажор» в июне-июле 2014 года с участием клиентов фитнес-клуба.

Участники исследования. В исследовании приняли участие шесть женщин старше 35 лет (от 35 лет до 42-х лет) с избыточной массой тела (среднее значение ИМТ 26,5; границы его варьирования от 26,2 до 27,7). Причины набора лишнего веса – переизбыток (алиментарный фактор) и малая физическая активность. Обязательным условием участия в исследовании являлось регулярное выполнение в фитнес клубе комплекса специальных физических упражнений с кратностью 2 раза в неделю. Курс электромиостимуляции, состоящий из 10 процедур с частотой 2-3 раза в неделю, осуществлен в свободные от физических занятий дни. Исследование проводилось в течение 5 недель (25.06.2014 – 30.07.2014).

#### Статистический анализ

Для определения оптимальности используемых тестов-показателей исследованы: коэффициент корреляции К.Пирсона ( $r$ ), средняя арифметическая в каждой выборке ( $X_{cp}$ ), среднее квадратичное отклонение ( $\sigma$ ), стандартная ошибка среднего арифметического ( $m$ ), достоверности различий по  $t$ -критерию Стьюдента (по В.

Госсету) для связанных выборок. Определение достоверности различий проведено по таблице граничных значений  $t$ -критерия Стьюдента для 5%- и 1%-ного уровня значимости: если  $t_{набл} \geq t_{гр}$ , разница между сравниваемыми показателями достоверна; если  $t_{набл} < t_{гр}$  - существенность в различии не доказана [4, с. 127-130].

Результаты испытания оценены на предмет наличия между ними функциональной связи с помощью  $r$ -коэффициента корреляции К.Пирсона. Связь является сильной при  $r=0,99 \pm 0,7$ ; средней – при  $r=0,5 \pm 0,69$ ; слабой – при  $r=0,2 \pm 0,49$ ; очень слабой – при  $r=0,09 \pm 0,19$ ; корреляция отсутствует при  $r=0$  (т.е. данные факторы нейтральны между собой) [4, с.112-118].

В расчетах использована компьютерная программа онлайн-калькулятора ООО "ПЛАНЕТКАЛЬК", размещенная в открытом доступе сети интернет [17].

Результаты исследования, их обсуждение

Наблюдение за разработанной методикой оздоровления (физической реабилитации) проводилось в течение одного месяца.

«На входе» проведено исследование тесноты связи (коэффициент корреляции К. Пирсона) по парам тестируемых признаков относительно показателей, характеризующие избыточный вес, т.е. относительно МТ, ИМТ и ОЖ [4, с. 113]. Результаты соотнесены с оценочными данными.

Выявлены следующие функциональные связи:

- по отношению к МТ: сильная статистическая связь - с ГП; средняя – с ОЖ, ОРТ, ИИ, С, Н; слабая – с ИМТ, СВМЖ, СВМС, А; очень слабая – с КЖС; отсутствует – с ВЖ;

- по отношению к ИМТ: сильная – с ОЖ, СВМЖ, А; средняя – с ВЖ, ОРТ, ГП; слабая – с МТ, КЖС, СВМС, ИИ, С, Н;

- по отношению к ОЖ: сильная – с ИМТ, ОРТ, ГП, СВМЖ, А; средняя – МТ, КЖС, СВМС; слабая – с ВЖ, С; очень слабая – с ИИ; отсутствует – с Н.

Следовательно, такие показатели как ОЖ, ОРТ, ГП, СВМЖ, А имеют средне-сильные связи.

Расчет частного коэффициента корреляции трех выбранных «сильных» признаков – СВМЖ<sub>(x)</sub> ОЖ<sub>(z)</sub>, ОРТ<sub>(y)</sub> – подтверждает сильную ( $r \geq 0,7$ ) статистическую взаимосвязь между ними:  $r_{xy(z)} = -0,73$  (при  $r_{xy} = 0,67$ ;  $r_{xz} = 0,85$ ;  $r_{yz} = 0,94$ ): т.е. при одинаковом содержании общего жира в теле силовая выносливость мышц живота находится в обратной связи с обхватными размерами тела, а именно, с уменьшением обхватов тела, которое происходит под воздействием увеличенных энергозатрат, увеличивается силовая выносливость мышц живота.

Избыточная масса тела «на входе» исследования отмечена у всех участников: в среднем вес составил  $74,45 \pm 2,33$  кг (вариативность от 67,3 кг до 80,5 кг), в конце -  $72,4 \pm 2,31$  кг (вариативность от 65,4 до 78,5 кг). Индекс массы тела соответственно  $26,5 \pm 0,30$  кг/м<sup>2</sup> (вариативность от 26,2 до 27,7 кг/м<sup>2</sup>) и  $25,8 \pm 0,35$  кг/м<sup>2</sup> (вариативность от 25,2 до 27,2 кг/м<sup>2</sup>). В ходе эксперимента показатели уменьшились на 2,8% и 2,6%; достоверность различий по коэффициенту Стьюдента существенна и неслучайна и составила: по МТ  $t=8,9$  и по ИМТ  $t=10,5$ , при  $p \leq 0,01$ .

Содержание общего жира в теле участников в начале и конце исследования определено как высокое (33,0 - 39,9%) и очень высокое ( $\geq 40\%$ ). Содержание висцерального жира соответствует нулевому классу, что соответствует нормальному уровню [16, с. 106].

«На входе» среднее значение процентного содержания общего жира в теле составило  $39,1 \pm 1,44\%$  с уровнем висцерального жира  $6,0 \pm 0,35\%$ , при этом диапазон вариаций для ОЖ - от 36,8% до 45,0%, для ВЖ - от 5% до 7%. В конце исследования эти же показатели уменьшились для ОЖ до  $38,9 \pm 1,44\%$  и для ВЖ  $5,8 \pm 0,35\%$ , что составило улучшение показателей на 0,5% и 3,3% соответственно. Достоверность результатов по ОЖ и ВЖ  $t=0,4$  при  $p \leq 0,01$ ,  $p \leq 0,05$  определена в зоне незначимых значений как несущественные и случайные.

За время наблюдения у испытуемых происходит уменьшение суммы обхватных размеров тела и суммы толщин кожно-жировых складок в средних значениях: от  $410 \pm 6,98$  см до  $396,3 \pm 6,54$  см и от  $170,5 \pm 13,43$  мм до  $136,7 \pm 10,25$  мм соответственно, что составило в процентном отношении их уменьшение на 19,8% и 14,3%. Оценка достоверности полученных изменений характеризует их в зоне значимости, существенными и неслучайными: для ОРТ  $t=11,4$  и для КЖС  $t=6,4$  при  $p \leq 0,01$ .

Улучшились показатели физической подготовленности: гибкость позвоночника возросла с  $5,7 \pm 1,41$  см до  $14,8 \pm 1,23$  см; силовая выносливость мышц живота и силовая выносливость мышц спины соответственно увеличились с  $57,5 \pm 5,82$  сек до  $104,8 \pm 1,77$  сек и с  $58,3 \pm 1,77$  сек до  $94,3 \pm 7,05$  сек, их прирост составил +82,3% и +61,8%. Достоверности изменений показателей физической подготовленности находятся в зоне значимости, существенны и неслучайны: при  $p \leq 0,01$  для ГП  $t=10,2$ ; для СВМЖ  $t=7$ ; для СВМС  $t=6,4$ .

В ходе исследования увеличились показатели интенсивности воздействующего электрического импульса, регистрируемого на электромиостимуляторе, что свидетельствует о повышении мышечной силы: с  $54,8 \pm 3,35$  мА

до  $80,5 \pm 2,47$  мА, прирост составил  $+46,8\%$ ; изменения существенны и неслучайны, находятся в зоне значимости, при  $p \leq 0,01$   $t = 18,3$ .

Оценочные показатели психоэмоционального состояния также повысились: по самочувствию с  $5,7 \pm 0,35$  баллов до  $6,4 \pm 0,26$  баллов; по активности от  $5,2 \pm 0,51$  баллов до  $5,9 \pm 0,41$  баллов; по настроению с  $6,2 \pm 0,25$  баллов до  $6,4 \pm 0,21$  баллов; прирост составил  $+12,3\%$ ,  $+13,5\%$  и  $3,2\%$  соответственно. Изменения незначительны, случайны и находятся в зонах незначимости и неопределённости, при  $p \leq 0,05$  для С  $t=1,7$ ; для А  $t = 2,7$ ; для Н  $t=1,0$ , предположительно по причине изначально высоких результатов «на входе» и последующих результатов «выходе», что свидетельствует о благоприятном состоянии испытуемых в течение всего наблюдения.

#### Выводы и рекомендации

1. Теоретический анализ литературы позволил установить, что патогенетической основой оздоровления при избыточном весе было и есть выполнение физических нагрузок; электромиостимуляция - есть дополнительный способ восстановления мышечного тонуса, наращивания мышечной массы, повышения ее силовых и скоростно-силовых характеристик.
2. Анализ литературы позволил определить, что при избыточном весе чередование воздействий физических упражнений и электромиостимуляции ранее совместно не использовались (опыт в литературе не найден), и женщинам будет эффективно его использование.
3. Разработана методика повышения энергозатрат при избыточном весе путем чередования физических нагрузок и электромиостимуляции.
4. Определены и исследованы доступные тесты-показатели оценки методики в условиях косметической студии: наряду с антропометрическими измерениями (МТ, ИМТ, ОЖ, ВЖ) применены тесты по оценке физической подготовленности (ГП, СВМС, СВМЖ, ИИ) и психоэмоционального состояния (С, А, Н).
5. Оценка функциональной связи (тесноты связи по коэффициенту корреляции К.Пирсона) примененных тестов подтверждает возможность их использования. Так, по отношению к ОЖ, как показателю, характеризующему состояние избыточного веса, сильная связь ( $0,99 \div 0,7$ ) выявлена с ИМТ, ОРТ, ГП, СВМЖ, А и средняя ( $0,5 \div 0,69$ ) с МТ, КЖС, СВМС. Частный коэффициент корреляции между ОЖ, ОРТ, СВМЖ ( $r \geq 0,7$ ) подтверждает эту взаимосвязь: при одинаковом содержании общего жира в теле силовая выносливость мышц живота находится в обратной связи с обхватными размерами тела, т.е. с уменьшением обхватов тела, которое происходит под воздействием увеличенных энергозатрат, увеличивается силовая выносливость мышц живота.
6. В различиях между средними величинами в парах признаков «на входе»-«на выходе» по  $t$ -критерию Стьюдента установлена существенная и неслучайная связь ( $t \geq t_{кр} = 2,57$ , при  $p=0,05$ ;  $t \geq t_{кр} = 4,03$ , при  $p=0,01$ ) в следующих парах: по массе тела ( $t=7,92$ ); ИМТ ( $t=30,42$ ); обхватным размерам тела ( $t = 10,28$ ); толщине кожно-жировых складок ( $t = 5,86$ ); гибкости позвоночника ( $t = -9,17$ ); силовой выносливости мышц живота ( $t = -6,41$ ); силовой выносливости мышц спины ( $t = -5,8$ ); интенсивности воздействующего электрического импульса ( $t = -16,67$ ).
7. Случайной и незначительной ( $t < t_{кр} = 2,57$ , при  $p=0,05$ ) связь определена в таких связанных парах показателей, как по общему содержанию жира в теле ( $t = 0,32$ ); по содержанию висцерального жира ( $t = 0,93$ ); по самочувствию ( $t = -1,6$ ); активности ( $t = -2,45$ ); настроению ( $t = -0,7$ ).
8. Во всех исследуемых показателях прослеживается положительная динамика.
9. Исследуемые тест-показатели как доступные можно использовать в условиях косметической студии для оценки методики чередования физических нагрузок и электромиостимуляции при избыточном весе.

#### Список литературы

1. Баховец Н. Использование миостимуляторов в косметологии // Ж-л по прикладной эстетике Les Nouvelles Esthetiques. – 2011. - №4. – С. 84-90.
2. Баховец Н. Миостимуляция в коррекции фигуры// Ж-л по прикладной эстетике Les Nouvelles Esthetiques. – 2008. - №5. – С.145-152.
3. Болатова Л.Г. Автореферат диссертации. Комплексное применение физических факторов (кислородо-озоновой терапии и электромиостимуляции) в коррекции отечно-фиброзосклеротической паникулопатии. - М.:РНЦВМК, 2007. –125 с.
4. Врублевский Е.П. Выпускная квалификационная работа: подготовка, оформление, защита/Е.П. Врублевский, О.Е. Лихачев, Л.Г. Врублевская. - М.: Физкультура и Спорт, 2006. - 228 с.
5. Епифанов В.А. Восстановительная медицина: учебное пособие/ В.А. Епифанов.-М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. - 304 с.

6. Епифанов В.А. Лечебная физкультура: учебное пособие/ В.А. Епифанов. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006.— 568 с.
7. Кашуба В.А. Биомеханика осанки. Олимпийская литература, 2003. -279 с.
8. Малкина-Пых И.Г. Лишний вес. Освободиться и забыть. Навсегда/UniversalInternetLibrary.ru © 2000 - 2014 - Всемирная Электронная Библиотека. URL: <http://www.universalinternetlibrary.ru/book/> (дата обращения 04.04.2014).
9. Мартиросов Э.Г., Николаев Д.В., Руднев С.Г. Технологии и методы определения состава тела человека. - М.: Наука, 2006.-248с.
10. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543с.
11. Мельниченко Г.А. Ожирение в практике эндокринолога//Русский медицинский журнал. Метаболический синдром. – 2001. - №2. - С. 82-87.
12. Минина А.П. Автореферат диссертации. Комплексное применение электромиостимуляции и мезотерапии в лечении отечно-фибросклеротической панникуллопатии и сопутствующего экзогенно-конституционального ожирения. - М.:РНЦВМК, 2007. -123 с.
13. Николаев А.А. Электростимуляция в спорте. Учебное пособие для преподавателей и студентов высших учебных заведений физической культуры / А.А. Николаев. Смоленск: СГИФК, 1999. - 74 с.
14. Физическая культура: учебное пособие/ Т.Н. Чудинова. Улан-Удэ, ВСГТУ, 2007. – 113 с.
15. Попов С.Н. Физическая реабилитация: учебное пособие/С.Н. Попов. -Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - с. 608.
16. Руководство по эксплуатации Body Composition Monitor BF508 OMRON Япония, – 128 с.
17. <http://planetcalc.ru/> (дата обращения 03.11.2014).

## РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ДЗЮДО

**Пашинцев В.Г., Сурков А.М.**

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина, г.Москва

Актуальность исследования. Основой подготовки в экстремальных видах спорта является развитие гликолитической выносливости [1, 2, 3], которая позволяет спортсмену развивать максимальную мощность работы в кратчайший период времени.

Цель исследования – определение физических упражнений для развития специальной выносливости.

Испытуемые. В исследовании принимали участие спортсмены, занимающиеся в секции дзюдо «Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина» в количестве 20 человек, имеющие квалификацию от 1 разряда до мастеров спорта.

Методы исследования. Чтобы развить гликолитический компонент выносливости, было применено упражнение: и.п. стоя, ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища. Выполнение: принять упор присев, упор лёжа, встать в исходное положение. Данное упражнение выполнялось строго регламентированным методом: 30 сек. работа, 30 сек. отдых. Таких повторений было пять, затем следовал отдых пять минут, и серия повторялась снова. Тренировка предусматривала семь серий по пять минут. Таким образом, моторное время тренировки было 35 минут.

Для определения влияния нагрузки после упражнения упор присев, упор лёжа, встать в исходное положение был проведён анализ изменения функционального состояния дзюдоистов (Табл.1).

Таблица 1

Изменения функционального состояния дзюдоистов после нагрузки вызванной упражнением упор присев, упор лёжа, встать в исходное положение

| Показатели | $\bar{X}_1$ | $\bar{X}_2$ | %    | p    |
|------------|-------------|-------------|------|------|
| ЧСС мак    | 182,3±3,2   | 189±2       | 3,7  | 0,01 |
| ЧСС мин    | 162,9±5,2   | 180,1±2,3   | 10,6 | 0,03 |

|           |             |              |      |       |
|-----------|-------------|--------------|------|-------|
| ЧСС ср    | 173,2±4,4   | 184,9±1,6    | 6,8  | 0,02  |
| ЖЁЛ       | 4,8±0,31    | 4,8±0,32     | 0,0  | 0,00  |
| МВЛ       | 197,3±7,3   | 198,4±7,4    | 7,0  | 0,002 |
| МПК       | 40,6±3,01   | 41,7±2,85    | 2,7  | 0,01  |
| SaO2база  | 91,9±1,7    | 92,6±1,66    | 0,8  | 0,002 |
| SaO2ср    | 79,0±3,5    | 80,9±3,3     | 2,4  | 0,01  |
| SaO2мин.  | 50,3±9,5    | 56,2±7,02    | 11,7 | 0,04  |
| SaO2ср<88 | 76,6±4,7    | 78,4±4,1     | 2,3  | 0,01  |
| лактат    | 10,1±1,01   | 11,1±0,99    | 9,9  | 0,03  |
| Ккал      | 993,1±119,4 | 1064,2±105,5 | 7,2  | 0,02  |

Обсуждение результатов исследования. По результатам анализа видно, что максимальная ЧСС в процессе тренировки с использованием упражнения упор присев, упор лёжа, встать в исходное положение увеличились достоверно на 3,7% и составила 189 уд/мин, что соответствует нагрузке гликолитической направленности. Минимальная ЧСС за время тренировочных нагрузок увеличилась на 10,6%, что составило 180,1 уд/мин. Такое увеличение, минимальной ЧСС говорит о том, что нагрузка проходила в смешанном и анаэробном режиме энергозатрат. Средняя ЧСС увеличилась на 6,8%, что составило 184,9 уд/мин. Такая ЧСС указывает на то, что предложенная нагрузка выполнялась дзюдоистами, на нижнем уровне гликолитического энергообеспечения.

Жизненная ёмкость лёгких не изменилась, что указывает на недостаточность данной нагрузки для увеличения объёмов лёгочной системы.

Показатель максимальной вентиляции лёгких увеличился на 7%, что привело к увеличению 2,7% максимального потребления кислорода.

Насыщение крови O<sub>2</sub> изменялась следующим образом, базовый показатель увеличился примерно на 10%, а средний и средний меньше 88% увеличились на 2%. Но наибольшее увеличение на 11,7% произошло в данных минимальной сатурации. Такие изменения доказывают, что адаптационные процессы в организме дзюдоистов при насыщении крови O<sub>2</sub> происходят в результате улучшения взаимоотношений между гемоглобином и O<sub>2</sub>.

В результате выполнения предложенной нагрузки, примерно на 10% в крови увеличилась концентрация лактата и составила 11,1ммоль/л. Такое увеличение характеризует то, что работа проходила в гликолитическом режиме. Увеличение на 7,2% расхода энергии в килокалориях свидетельствует об увеличении мощности выполнения данной работы.

Вывод. Учитывая, что средняя ЧСС при выполнении упражнения была примерно 185 уд/мин., а максимальная ЧСС 189 уд/мин., что соответствует гликолитическому уровню энергообеспечения и при этом концентрация лактата в крови увеличивается до 9,9 ммоль/л., это упражнение можно рекомендовать спортсменам, занимающимся экстремальными видами спорта для развития специальной выносливости.

#### Список литературы

1. Пашинцев В.Г. Биологическая модель функциональной подготовки дзюдоистов / В.Г. Пашинцев. – М.: Советский спорт, 2007. – 208 с.
2. Шиян В.В. Оценка специальной выносливости борцов / В.В. Шиян, Л.А. Игуменова. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 26 с.
3. Пашинцев В.Г. Гликолитическая нагрузка в подготовке дзюдоистов//В.Г. Пашинцев, В.И. Максимов.- Материалы международной научной конференции: «Научное и кадровое обеспечение инновационного развития агропромышленного комплекса»/Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана.- Том. 214.-Казань, 2013.-С.317- 321.

# ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Колосова Т.А.**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа № 12,  
г.Горячий Ключ

Состояние здоровья школьников – важнейший показатель благополучия общества и государства, не только отражающий настоящую ситуацию, но и дающий прогноз на будущее.

Решая задачи физического воспитания, я ориентирую свою деятельность на такие важные компоненты, как воспитание ценностных ориентаций на физическое и духовное совершенствование личности, формирование потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями. Конечно, одни только традиционные технологии уже не могут помочь мне в полной мере реализовать поставленные цели и задачи. И я обратилась к современным образовательным технологиям.

Важную роль при этом отвожу здоровьесберегающим образовательным технологиям, учитывая возрастные особенности детей, целью которых является формирование необходимых знаний, умений и навыков здорового образа жизни, развитие двигательных способностей, которые так необходимы в жизни.

Здоровьесбережение – это совокупность приёмов, методов, методик, средств обучения и подходов к образовательному процессу.

Анализ научно-методической литературы и собственный практический опыт позволяют выделить четыре основных правила построения урока с позиции здоровьесберегающих технологий.

**Правило 1. Правильная организация урока**

Это учет всех критериев здоровьесбережения на рациональном уровне.

**Правило 2. Использование каналов восприятия**

Особенности восприятия определяются одним из важнейших свойств индивидуальности — функциональной асимметрией мозга: распределением психических функций между полушариями. Выделяются различные типы функциональной организации двух полушарий мозга:

- левополушарные люди — при доминировании левого полушария. Для них характерен словесно-логический стиль познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению;

- правополушарные люди — доминирование правого полушария, У данного типа развиты конкретно-образное мышление и воображение;

- равнополушарные люди — у них отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий.

Знание этих характеристик детей позволит педагогу излагать учебный материал на доступном для всех учащихся языке, облегчив процесс его запоминания.

**Правило 3. Учет зоны работоспособности учащихся.**

Экспериментально доказано, что биоритмологический оптимум работоспособности у школьников имеет свои пики и спады как в течение учебного дня, так и в разные дни учебной недели. Работоспособность зависит и от возрастных особенностей детей.

**Правило 4. Распределение интенсивности умственной деятельности**

При организации урока выделяют три основных этапа с точки зрения здоровьесбережения, которые характеризуются своей продолжительностью, объемом нагрузки и характерными видами деятельности. Эффективность усвоения знаний учащихся в течение урока такова:

5-25-я минута — 80%;

25-35-я минута — 60-40%;

35-40-я минута — 10%.

Среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить технологии личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии.

Личностно-ориентированное обучение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности.

Оздоровительные элементы на уроке: дыхательные упражнения, сочетание нагрузки с восстановлением, закаляющее влияние уроков на свежем воздухе, музыкотерапия, звуковая гимнастика.

Всем нам известно, что дети часто болеют. Основными бедами наших школьников являются простудные заболевания, близорукость, нарушение осанки, стрессы и конечно, недостаточная двигательная активность – гиподинамия.

В числе методов, которые я использую,- оздоровительная гимнастика: пальцевая, дыхательная, а для профилактики простудных заболеваний, снятия усталости и боли в мышцах рекомендую самомассаж. Известно, что сегодня одним из распространенных заболеваний школьников является близорукость. Ведь учебный труд связан с усиленной работой зрительного аппарата. Да и взрослые все чаще страдают от этого в наш век всеобщей компьютеризации. На уроках, во внеклассной работе с детьми я рекомендую упражнения для глаз, которые являются эффективной профилактической методикой («Гимнастика для глаз», «Точечный массаж» на основе использования биологически активных точек).

В качестве дидактической основы уроков, основанных на использовании здоровьесберегающих технологий, выступают современные оздоровительные методики, разработанные известными учеными.

Одной из таких методик выступает дыхательная методика Стрельниковой. Правильное дыхание позволит детям подготовить организм к предстоящим нагрузкам или отдохнуть после нагрузки, расслабиться, восстановить спокойное течение мыслей, снять напряжение, раздражение или волнение, преодолеть состояние апатии и разбитости. Такую гимнастику провожу ежедневно с учащимися как начальных, так и старших классов. Дыхательная гимнастика оказалась достаточно эффективной при следующих заболеваниях (это подтверждено врачами): бронхиальная астма, хронические - пневмония, бронхит, ринит (насморк), гайморит, грипп, гипертония, сердечная недостаточность, аритмия, остеохондроз, заикание, болезни голосового аппарата. Правильное дыхание по Стрельниковой - прежде всего короткий, резкий вдох. Вдох - первичен, выдох - вторичен.

В своей деятельности активно применяю звуковую гимнастику, которая действует по принципу вибрационного массажа с тренировкой дыхательной мускулатуры и диафрагмы. При этом основным условием является проведение занятий на открытом воздухе или в хорошо проветриваемом помещении. Разные звуки порождают разные вибрации, которые в свою очередь по-разному влияют на наше самочувствие. При произнесении звука «И» вибрируют голосовые связки, гортань и уши, возникают колебания в голове, из тела выводятся вредные вибрации, улучшается слух. Звук «А» заставляет вибрировать грудь и приводит в действие всю звуковую гамму в организме, дает команду всем его клеточкам настроиться на работу. Звук «Н» заставляет вибрировать головной мозг, активизирует его правую половину и лечит болезни мозга, а также улучшает интуицию и развивает творческие способности. Звук «В» исправляет неполадки в нервной системе. Звук «Е» - чистильщик нашего организма, он создает вокруг человека барьер для защиты от энергоинформационного загрязнения. Звуки «РЭ» помогают снять стрессы, страхи, заикания. Звуки «ТЭ» очищают душу от тяжести, укрепляют сердечно-сосудистую систему. Комплексы звуковой гимнастики: энергичное произнесение звуков «П-Б» (укрепление мышц губ), «Т-Д» (укрепление мышц языка), «К-Г» (укрепление мышц полости глотки), слитное произнесение с постепенным ускорением звуков «т-у-г-д-и-к» (укрепление мышц языка и полости гортани). Особенностью методики является дыхание: вдох через нос - пауза, активный выдох через рот - пауза. Продолжительность выдоха должна быть вдвое больше, чем вдоха.

Современный урок характеризуется большой интенсивностью, требует от учеников концентрации внимания и напряжения сил, отсюда быстрая утомляемость школьников, особенно в 5 – 6 классов. Поэтому использую в работе с учащимися релаксационные упражнения, что является важным моментом сохранения здоровья детей и воспитания бережного отношения к нему.

В использовании приемов релаксации придерживаюсь техники поэтапного перехода в состояние расслабления. Все это происходит на фоне приятной медленной музыки.

Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека в нашем обществе. Но если мы не научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если мы будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то только в этом случае можно надеяться, что будущие поколения будут более здоровы и развиты не только личностно, интеллектуально, духовно, но и физически. Если раньше говорили: “В здоровом теле - здоровый дух”, то не ошибется тот, кто скажет, что без духовного не может быть здорового.

#### Список литературы

1. Дыхан Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. Ростов-на-Дону: Издательство Феникс, 2009.412 с.
2. Нестерюк Т.В. Дыхательная звуковая гимнастика. М, 2007.56 с.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М, 2002. 121 с.
4. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Издательство: Метафора, 2007.128 с.

**СЕКЦИЯ №5.  
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

**СЕКЦИЯ №6.  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)**

**IMAGE FORMATION OF A FUTURE MANAGER AS A TRAINING EFFECTIVENESS CRITERION**

**Efimova I.A.**

St. Petersburg State Polytechnical University, St. Petersburg

Modern situation of the society has fundamentally transformed a place and a role of higher education. It creates new challenges and demands to the quality of professional training and forms the necessity of its effectiveness criteria revision. This fact causes the importance of objective qualitative characteristics which can show both procedural and resultant sides of professional training.

These criteria are especially important for future managers training. Mostly based on strategic and innovative administration, modern management concepts are oriented to the professional manager image [3]. The whole training system, various scientific investigations, multibranch information networks create and support the image of a professional whose expertise includes management attainments.

Professional training level needs to be estimated in accordance with the quality and quantity of managers' useful activities, and their attitude towards the occupation. On the other hand, before assessing managers' results and considering pedagogical influence, a list of significant qualities which determine the results should be compiled. This list can simplify the research and let the analyst feature decisive straits adequately.

Summarizing the analysis of the attainments got by future managers evaluation, educational specialists underline several major criteria: knowledge dimension, stability, comprehension, and consistency [4]. Skills and personal qualities can be assessed reasoning from the occurrence, resistance, flexibility, and productivity.

Qualitative analysis of the management students' attainment can be proceeded with such criteria and indices:

- depth of knowledge characterized by the amount of deliberate essential connections of definite attainment with the other ones;
- attainment productivity which implies preparedness and ability to apply the attainment in a similar or divergent situation;
- consistency which is defined as a battery of knowledge bearing a scientific structure in management students' conscience;
- knowledge comprehension which appears in the understanding of its cross-connections, ways of receiving and abilities to prove it.

These criteria are nonspecific and can be applied for students' and graduates' knowledge evaluation in different areas. The specific work character of a manager needs the criteria list to be expanded with a universal criterion which can reflect future skills, competence and conception. Therefore professional image formation becomes a crucial criterion for the training effectiveness evaluation.

Professional image formation of a future manager presumes professional orientation coming-to-be and motivation for professional self-realization increase, mental and moral development, qualitative content of his or her self-image, and competence formation. The formation of verbal and non-verbal image components and the creation of a positive corresponding to professional managers visual image are also crucial for future manager image formation. [2]

Besides, professional image formation necessarily relies on several principal conditions. The influence on the person while studying in a higher educational establishment seems to be mediate. Management students need to have the possibility of personal choice of individual development path and form their stand in life and profession. It means that students create a self-realization field based on forming image system.

The initiation of students' professional and social relations is significant for image development as well. Their implication to the situations which create different role interactions and cooperation contributes to the image formation. Pedagogy specialists have to form social relations corresponding to professional manager particular features.

On the other part, manager image formation demands student's attitudes and activities. Professional image necessitates proper self-realization. This process includes purpose perception, image realization for personal development and professional achievements control, self-consciousness, intermediate results and ultimate goal perception, and main professional perspectives comprehension.

Professional training in a higher educational establishment involves students' motivation. Practice proves that professional image formation as an important part of the training also needs personal impulse. Educational specialists in this case have to define and underline dominant goal of image formation and stimulate management students to creative solutions of their tasks.

Reasonable choice of a manner, decision, activity can serve a confirmation to the future manager image formation. The objective of pedagogy specialists is the creation of decision situations in the course of image formation.

Image is a system of inter-related elements and subsystems [5], as well as image formation is a complicated ongoing process. Image components include social or personal, special (purposeful), informational and cognitive elements. Image is reflected in different forms of human behaviour: verbal, visual, ethic and aesthetic ones. Thus, professional manager image accepts and influences on all necessary attainments got by management students during their training.

Future manager image formation is founded on structural and logical interdisciplinary relations. It means integration of socio-cultural, economic, legal and special training for successful professional development in the sphere of management. Students observe the content of manager's professional activities in this setting. In accordance with this fact image formation of future managers shows professional acquisition.

For its turn, evaluation of the professional image formation needs defining it as a complex system. The brimming of professional image formation embodies several inter-related components which describe attainments and skills criteria. The components and their major characteristics are given in the table below.

Table 1

Components of the manager image formation in the course of professional training

| Component                   | Content  | Pedagogical instruments of formation   |
|-----------------------------|--|--|
| Disciplinary expansion      | The formation of key manager's competences   | Active and interactive trainings, independent research   |
| Practice orientation        | Knowledge retention and enlargement, implementation of the attainments in practice |  |
| Personal self-development   | Self-image formation, personal self-actualization                                  | Various tests and psychological techniques for the revelation and promotion of management students' personal qualities, positive self-rating formation; educational activities for creativity implementation and enlargement |
| Interpersonal attitudes     | Behavioural image formation, development of the skills to communicate              | Group communicative trainings, discussion methods, gaming techniques   |
| Physical health maintenance | Attainments on healthcare acquisition  | Health saving educational technologies (diseases and pernicious habits prevention)   |
| Mental and moral education  | Moral values formation   | Involvement into charity actions   |

The mutual orientation of all components is direct or indirect impact on the motivation of future managers. Professional image formation and motivation development influence each other reciprocally and presume the usage of innovative pedagogical technologies such as active and interactive educational methods, trainings, business games and simulations, and case study. This process takes place during the whole future managers' training in a higher educational establishment. Therefore ordering and systematization of the information about professional image and about attainment level correspondingly is received throughout the training. [1]

Professional image formation depicts the result and evaluation of future managers' knowledge and skills level. It reflects comprehensive development of management students and their preparedness to business and government administrative duties.

### List of references

1. Dvulichanskaya, N.N. Interactive training methods as the means of key competences formation / N.N. Dvulichanskaya // *Science and Education*. – 2011. – №4. – pp. 1–10.
2. Guseva, M.N. General Characteristics of the Model of Image Formation of a Future Manager in Training / M.N. Guseva // *V.I. Vernadsky University*. – 2010. – №7-9 (30). – pp. 112–115.
3. Konstantinova, V.G. Regularities, Principles and Basic Elements to Form the Image of a Future Manager in the Course of Vocational Training / V.G. Konstantinova // *Yaroslavl pedagogical vestnik*. – 2012. – №12. – Vol. 2 (Psychological and pedagogical sciences). – pp. 158–162.
4. Mandrikov, V.B. Designing teaching technologies in the process of training / V.B. Mandrikov, M.A. Vershinin // *Vestnik of Volgograd State Medical University*. – 2005. – №1. – pp. 78–85.
5. Panina, S.V. Image Making Potential of Higher Educational Establishment: Socio-Cultural Aspect / S.V. Panina, S.Y. Zalutskaya, V.V. Grigorieva // *World Applied Sciences Journal*. – M., 2014. – pp. 460–464.

## MODERN TENDENCIES IN ENGLISH TEACHING FUTURE SCIENTISTS IN MEDICINE

**Yagenich L.V.**

Crimea State Medical University named be S.I. Georgivsky

Today the society requires the highly qualified specialists. Modern workplace communication expects well-rounded professionals who not only have an excellent command of their subject area, but who can also communicate well both with colleagues and the general public. It is necessary not only to be a well skilled doctor it is also important to know how to use the obtained knowledge in practice in real life situation. Foreign language is a way of solving some problems outside of the native country. So that in medicine it is preferable to give a good education to a future doctor who has the active life position. The aim of the article to show the modern tendencies which help to make better the process of learning English by post graduate students of medical universities.

Doctors are necessary for people, they are responsible for saving human health. English is an international language so people have possibility to work together, to share by their experience, to present their researches. A key question is finding materials and methodologies which will be effective for the post-graduate students at medical universities. This question is also relevant to English for specific question (ESP) but one other factor should also be considered: subject specific knowledge. By definition, the learners on an ESP course will usually know more about the subject than the teacher. This additional factor is often what makes ESP a daunting, but also an exciting, challenge. However, there are three key strategies open to ESP teachers whose knowledge of the specific subject is limited: honesty and openness, preparation and confidence. An ESP teacher does not need to know an ESP topic very well to begin with. What is desirable is an interest in, and at times a passion for, a particular subject or discipline, and then the hands-on knowledge will be picked up as you go along. Some teachers of Medical English that I have met at universities in Pinar del Rio, Cuba, say that over the years they have become so familiar with various areas of medicine that they almost feel as if their medical knowledge is as good as that of the doctors they teach [5].

Teachers and students play an equally active role in the learning process. The teacher's primary role is to coach and facilitate student learning and overall comprehension of material. Student learning is measured through both formal and informal forms of assessment, including group projects, student portfolios, and class participation. Teaching and assessment are connected; student learning is continuously measured during teacher instruction [5, 6].

Through these three teaching methods, teachers can gain a better understanding of how to govern their classroom, implement instruction and connect with their students. Within each of these three main teaching styles are teaching roles or "models." Theorist A.F. Grasha explains the five main teaching models in her publication *Teaching with Style* (1996): Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. To better understand these approaches, it is important to discuss what is generally understood as the three main teaching styles in educational pedagogy: direct instruction, inquiry-based learning and cooperative learning. Inquiry-based learning is a teaching method that focuses on student investigation and hands-on learning. It is important to distinguish between English exam and subject knowledge (medicine) [4, 5].

Computer technology is used as an aid to the presentation, reinforcement and assessment of material to be learned. Using the Internet resources and computers studying process should be more aware of the core components of the process of teaching and learning; develop strong positive attitude in learning English; overcome challenges facing using computers in the process of learning English. It is important to supplement your course with additional materials that you

have selected based on your learners' needs. For ready-made supplementary materials, many published coursebooks nowadays offer photocopiable worksheets and classroom activities online at the course website. The day is at hand, when it is indecently to ask a candidate if he knows English. It will be equal to the question if he knows how to use a computer. But many candidates ask themselves an eternal question "to be or not to be", and not everyone knows how this expression sounds in source language.

The student must be competitive in the modern working market. It is necessary to speak about the competence. It has already been analyzed the term 'competence' which is a cluster of related abilities, commitments, knowledge, and skills that enable a person (or an organization) to act effectively in a job or situation. Competence indicates sufficiency of knowledge and skills that enable someone to act in a wide variety of situations. Because each level of responsibility has its own requirements, competence can occur in any period of a person's life or at any stage of his or her career in medicine. It is described the professionally oriented competence of a future doctor [3].

The problem of forming the motivation to be a good doctor is important and influential to all human life. To be self-motivated in the process of learning a foreign language is very important. The kinds and types of the motivation are shown. The motivation to the studying process is described. The attention has been paid to the peculiarities of the future medical worker's activity and necessity of the communication, which influences on the process of treatment and recovering [1, 2].

Student's strategy may be direct or indirect. The choice depends on your current vocabulary level. If you need major improvement, you should set up a study schedule which includes a specific time in which you work on learning new words and expressions. You could select one of the many excellent vocabulary enrichment books available today, or one specifically designed for the exam, which covers a number of different subject areas. You could work for as little as 10 minutes a day to as much as one hour a day. No matter how much you do, working steadily and daily will produce impressive results [4, 3].

The second way is to adopt indirect strategies to enrich your vocabulary. This includes reading newspapers, magazines, textbooks, brochures, and fiction or non-fiction books. It includes watching and listening to news broadcasts, interviews, songs, documentaries, movies, audio books, and discussions. Not only should you write down the new words and their meanings, but also use the new words in your own written or oral sentences. With such a wide selection of vocabulary improvement materials available, students with the help of a teacher should select the system which is most comfortable with and enjoy the most. It takes time to build up the vocabulary so find a program which appeals to student.

To sum up, there are a lot of scientist investigate modern tendencies in the process of studying in high school, they are Solovova E.N., Shaykina O.I., Sternin I.A., Day J. Krzanowski M. and others.

Conclusion. All modern tendencies help us to make more effective the process of foreign language learning in high school. They are: personal-oriented model of teaching, intercultural communication, multilinguism, integration, levels system, technical support, etc.

It is established that for reaching C1 level it is necessary to have 200 hours for learning academic writing, speaking, listening and reading. Studying in the post-graduate school is a good time for forming foreign professionally oriented scientific communicative competence.

#### **List of references**

1. Берн Э.Н. Что такое человек? / Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара, 1996. – 46с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова / М.: Просвещение, 2002. 239 с.
3. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4-20.
4. Шайкина О.И. Актуализация современных педагогических тенденций в процессе преподавания иностранных языков. Метод кейсов [Текст] / О.И. Шайкина // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 151-154.
5. Day J. Krzanowski M. Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 19 p.
6. Nazmi Abdel-Salam Al-Masri Technology for Teaching English. The Islamic University of Gaza: University Press, 2012. – 55 p.

# ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Шевченко О.И.**

Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, г.Орел

Важнейшей стратегией общего национального развития России является модернизация высшей школы, цель которой – создание инновационных условий обучения студентов в образовательных учреждениях страны. Переход на многоуровневую систему подготовки кадров, повышение уровня конкурентоспособности образовательных учреждений высшего профессионального образования, внедрение телекоммуникационных систем и широкое использование информационных сетей Интернет позволяет обеспечить качественно новый уровень подготовки будущих специалистов, готовых к инновационным технологическим решениям, творческому мышлению и выполнению задач в области научно-исследовательской деятельности.

Для повышения качества образовательного процесса и эффективности управления образовательным процессом необходимо, чтобы организация информатизации охватывала все основные направления деятельности учреждения. Под информатизацией понимается процесс создания оптимальных условий для удовлетворения потребностей (в данном случае – обучающихся в высшей школе) на основе формирования и использования информационных ресурсов для организации обучения, воспитания, самообразования.

Информатизация учебного и воспитательного процессов требует:

- организации и развития автоматизированной информационной системы управления;
- внедрения информационных, инновационных технологий в процессе обучения.

В настоящее время одной из основных задач высшей школы является подготовка конкурентоспособных высококвалифицированных кадров к выполнению профессиональных задач. Образовательные учреждения страны совершенствуют качество образования, научно-методическую работу, внедряют информационные технологии обучения, активно взаимодействуют с заказчиками [3].

Для повышения качества образования в настоящее время все большее значение приобретает разработка и внедрение инновационных технологий в процессе обучения, что обеспечивает эффективность обучения за счет визуализации преподаваемого материала, формирование навыков у обучающихся в работе с современными средствами вычислительной техники и др.

Вместе с тем внедрение информационных технологий позволяет значительно повысить эффективность и качество организации обучения, осуществлять постоянный контроль за проведением занятий, обеспечить мониторинг за текущими и остаточными знаниями студентов.

Современные инновационные технологии в образовании потребовали коренной перестройки образовательного процесса в высшей школе. Визуализация материала позволяет повысить эффективность образовательной и научной деятельности, с меньшими временными затратами освоить объемный материал, определенный учебным планом. В связи с этим лекционные аудитории и некоторые классы стационарно оборудуются презентационными средствами – персональным компьютером, мультимедиа проектором, экраном, акустической системой, интерактивной доской и т.д. Оборудование должно постоянно находиться в учебных помещениях, что упростит внедрение новых образовательных технологий в образовательный процесс вуза [2].

Важнейшим направлением внедрения инновационных методов является создание условий, благоприятствующих формированию и развитию способностей у обучающихся к исследовательской деятельности:

- целенаправленные согласованные действия (взаимодействие) научно-педагогического состава вуза с руководством научного отдела;
- повышение ответственности обучающихся за свои действия;
- взаимодействие преподавателей между собой (беседы, обмен опытом);
- владение традиционными методами обучения и воспитания в высшей школе;
- наличие ресурсов и четкой системы внедрения инновационных методов (специалисты в профессиональной области, временной ресурс, учебно-методическая база и др.);
- разработка методик, позволяющих оценить эффект от внедрения инновационных методов;
- высокая развитость интеллектуального и культурного уровня педагога;
- готовность обучающихся к восприятию конкретных инновационных методов воспитания;
- профессиональная и нравственная готовность педагога к внедрению инновационных методов воспитания в творческих группах.

Привлечение обучающихся к работе в творческих группах под руководством преподавателя является одной из эффективных форм подготовки студентов к профессиональной деятельности инновационной направленности. Организация творческих групп требует особого подхода:

– в начале формирования творческой группы обнаруживается немало желающих быть ее участником, но со временем происходит отсев по разным причинам: не интересна проблема, над которой работает группа, не сформирована организованность и самодисциплина для синхронной работы ее участников.

Таким образом, руководителям творческих групп и коллективов необходимо:

– предлагать широкий спектр проблем и направлений работы творческих коллективов, учитывающий разнообразие интересов каждого студента – исследователя;

– для ежегодного пополнения творческих групп необходимо организовывать студентов, начиная с первых курсов обучения, привлекая их к проведению организационных мероприятий и развивая у них те качества личности, которые необходимы для дальнейшей исследовательской работы;

– дифференцированно подходить к руководству исследовательской работой студентов с учетом психологических особенностей каждого для формирования в рабочей группе позитивного морально-психологического климата, обстановки психологической совместимости и сработанности;

– для мотивации студентов старших курсов к научно-исследовательской творческой деятельности в группах засчитывать эту работу в качестве учебно-производственной и преддипломной практики, а также создавать им условия для участия в психолого-педагогических олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, требующих организационно-материальных затрат за счет вуза;

– стимулировать преподавателей к созданию творческих групп для исследования научной проблемы [1].

Таким образом, инновационная направленность образовательного учреждения – это определенная совокупность субъектов инноваций (членов коллектива, готовых к инновационному пути развития вуза). Активнее стала использоваться педагогическая инноватика. Готовность образовательных учреждений к инновационному развитию выступает как готовность к восприятию, производству, усвоению и распространению новшеств, способность управленческих структур увлечь научно-преподавательский состав на путь инноваций.

#### Список литературы

1. Большакова, О.Н. Исследования самостоятельной деятельности инновационной направленности студентов и возможности ее развития / О.Н. Большакова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 53–56.
2. Кадиев, Р.И. Организация информатизации и инновационных технологий обучения в вузе / Р.И. Кадиев // Вестник высшей школы. – 2009. – № 3. – С. 41–44.
3. Кошелева, А.О. Педагогическая инноватика как условие подготовки личностно-зрелого специалиста в высшей школе / А. О. Кошелева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – № 3. – Кострома: изд-во КГУ, 2009. – С. 31–34.

#### ОБ АСПЕКТАХ ПОНИМАНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И УЧЕНИКАМИ

Куценко А.А.\*, Панов А.В.\*\*

\*ФГБОУВПО Гжельский государственный художественно-промышленный институт, Московская область,  
пос. Электроизолятор

\*\*ИНЭКБИ, г. Москва

Закон необходимого разнообразия гласит, что в любой системе, состоящей из людей или машин, элемент, обладающий наибольшим разнообразием, будет являться контролирующим элементом.

Преподавателю, как никому другому, необходимо поддерживать разнообразие реакций, что бы успешно входить в контакты с разнородными группам учащихся. В связи с этой постановкой задачи, в данной статье, мы изучим несколько аспектов, связанных с этой практикой. Обозначим их; во – первых, многие отказываются работать над содержанием если в группе присутствуют другие люди, с которыми им не хотелось менять свои отношения (в том числе, стесняются, чувствуют себя неудобно, не знают что будет происходить и подобные сомнения). Во – вторых, проблема потребности и естественном свойстве головного мозга переключаться от получения информации к её пониманию (из-за чего многие фрагменты и части лекции теряются в процессе занятий). В-третьих, проблема иллюзий – а именно того, что слова преподавателя для слушателей имеют то же самое значение.

Начнем с описания общих оснований и, затем перейдем к контексту практики преподавания (вне зависимости от учебного заведения). Общие основания опираются на Конституцию РФ, в которой установлено: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина - обязанность государства» [6, ст. 2]. «1. Каждому гарантируется свобода мысли и слова. 2. Не допускаются пропаганда или агитация, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства. 3. Никто не может быть принужден к выражению своих мнений и убеждений или отказу от них. 4. Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Перечень сведений, составляющих государственную тайну, определяется федеральным законом. 5. Гарантируется свобода массовой информации. Цензура запрещается.» [6, ст. 29]. «1. Каждому гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания. Интеллектуальная собственность охраняется законом. 2. Каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям. 3. Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры.» [6, ст. 44]. Цитируемыми положениями, Конституция Российской Федерации определяет положение человека в обществе на территории РФ и его права и обязанности в отношении «нематериальных ресурсов». Под термином «нематериальные ресурсы» авторы включают, но не ограничиваются результатами литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания, интеллектуальной собственности и прочими. Вместе с этим, процесс обучения и преподавания регулируется конкретными правилами, а именно N 273-ФЗ Федеральным законом об образовании в Российской Федерации. Поэтому, рассмотрим в начале значение основных терминов и далее перейдем к формам. В статье 2, определено, что «1) образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» и «3) обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [1, ст.2, пп.1,3]. Статья 17 определяет формы получения образования, следующим образом: 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования). «2. Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в очной, очно-заочной или заочной форме. 3. Обучение в форме семейного образования и самообразования осуществляется с правом последующего прохождения в соответствии с частью 3 статьи 34 настоящего Федерального закона промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. 4. Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения» [1]. Эти пункты для нашей темы очень важно осветить, так как семейное (домашнее) образование и образование в учебных заведениях это совершенно разный тип взаимодействия, отношений. Разный, по характеру и времени взаимодействия, отношениям в коллективе и межличностном плане, эмоциональных реакциях. Кроме этого, образование по программе имеет и свои ресурсы, а именно те материалы, которые на которых базируется обучение. Этот перечень для учреждений определен статьей 18 [1]: «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы», п.1.: «В организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам. Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям)». [1] Здесь мы рассмотрели основания для работы человека с нематериальными ресурсами и некоторые формальные стороны процесса получения образования. Теперь, обратимся к рассмотрению форм образования и взаимодействию учеников и преподавателей.

Традиционная форма преподавания в наших учебных заведениях заключается в прочтении преподавателем материала теоретических знаний и решения ряда умственных упражнений, направленных на понимание. Как

правило, занятия проводятся за партами, время урока/лекции рассчитано и зафиксировано, количество часов и программа курса определены заранее. Преподаватель излагает материал и ведет себя так, чтобы слушатели его понимали. После того, как рассказан определенный объем, он, как правило, фиксируется учащимися в виде лекций. После прохождения материала в установленные сроки, предусмотрены и осуществляются промежуточная и итоговая аттестации.

В принципе, эта форма обучения устраивает большинство людей, но что здесь важно и этому не уделяется внимание: в процессе изложения материала преподавателем, учащиеся оценивают полученную информацию. Соответственно, для каждого учащегося этот объем отличается, однако, наиболее часто это происходит в конце смысловых блоков. Это проявляется так, - взгляд отвлекается вверх и происходит визуализация или уходит вниз и следует проговаривание; или уделяется внимание ощущениям. Преподавателю в это время важно сделать паузу для оценки информации учащимися. В противном случае, продолжение ведет к запутыванию и раздражению. При этом (особенно в школах общей практики), происходит следующее: учитель замечает, что взгляд ученика направлен в сторону и думает (на самом деле интерпретирует), что ученик отвлекается или избегает учителя; типичная реакция учителя - это обращение внимания путем окрика или повышения голоса, и ускорение темпа речи, и, увеличение объема представления информации с целью заставить ученика быть внимательными. Ученик же реагирует путем защиты и учитель здесь теряет контакт с ним. Внимание к этой детали в практике учителя дает ученику время для поиска смысла и принятия решения. Так что в подобных ситуациях учителю нужно найти подход к ученику, а именно, делать следующее: внимательно смотреть за его реакциями на слова и давать время для оценки и принятий решений относительно поступающей информации. Естественно, для проверки понимания спрашивать, задавая точные вопросы. В целом, мы рассмотрели форму получения образования и контекст (взаимодействие преподавателя и обучающегося), в котором это происходит образовательный процесс. Конечно, он не ограничивается только этими рамками, а происходит постоянно, в окружающих нас ситуациях. Вместе с этим, а такой форме обучения мы проводим примерно по 16 лет, соответственно, это для многих открывает множество возможностей, но и является также базовым ограничением. Это ограничение заключается в том, что если нет привычки к другим обучающим ситуациям, теряются способности входить в контексты других людей. Поэтому, далее мы уделим внимание вопросу изложения и понимания информации.

Объяснение одной и той же информации должно строиться с учетом ведущих репрезентативных систем обучающихся. Это позволит входить в контексты учащихся и позволять им более достигать более глубокого уровня понимания материала; дополнительно, это позволит преподавателю проще и легче вводить учеников в свой контекст.

«У человека ресурсы достижения совершенства организованы в те аспекты личности, которые мы называем репрезентативными системами (процесс репрезентации входящей информации, воспринимаемой нашими органами чувств и обрабатываемой мозгом для сознательного понимания). Существуют закономерности такой организации, которые каждая из наших сенсорных функций использует в репрезентативном процессе. Эти репрезентативные системы функционируют как независимые и взаимозависимые составляющие человеческой личности.» [3, С.10-11] Например, мы очень мало знаем о том, как порождается фраза. Чтобы, понять, что я вам говорю, вы должны взять слова, которые являются всего лишь обозначениями частей вашего личного опыта и сравнить, сопоставить их. Опыт – это переживания, т.е. воспоминание и детальное описание ситуаций в которых побывал учащийся. Слова - это триггеры, которые вызывают в нашем сознании конкретные переживания. Исходя из этого, мы видим и предполагаем два исхода. Первый – это заучивание некоторой базы (теоретической), которая со временем должна позволить описывать получаемый в ситуациях опыт. Второй – это процесс интерпретации чужого опыта конкретным слушателем. Конечно, в реальной обучающей ситуации эти исходы постоянно пересекаются и каждый учащийся что-то берет из личного опыта (т.е. объясняет словами исходя из своего понимания) и что-то путем цитирования (что очевидно для преподавателей и неочевидно для учащихся). Поэтому, смысл излагаемого материала может быть понят как взаимоотношение различных аспектов сенсорных входных данных, которые представлены (репрезентированы). Ценны они потому, что мы объединяя сенсорные впечатления и репрезентуя опыт создаем обобщения, благодаря которым можем действовать.

Если ни ученик, не учитель не являются достаточно гибкими, чтобы приспособиться, обучение не происходит. Учителю необходимо так же принимать и мир обучающихся, те реальности, с которыми они взаимодействуют. Например, можно обозначить самые известные из них: компьютерная техника, языки программирования – объединила реальности всех детей (путем практики игр, обсуждения, прочтения и т.п.). Соответственно, этим областям присущ специфический язык, т.е. термины, слова и обозначения, которыми описываются происходящие там ситуации. Например, многие дети играют в сетевые игры, и соответственно, объединяются в команды, работают с ролями, и пользуются специфическими терминами, присущими игровой ситуации. Например: «Новые Квесты, Новый Армор, Крылья, Шлемы. Быстрое Развитие персонажа. Рейты

сервера x10.000 - Оптимальный PvP рейт! Максимальная заточка на Оружие, Броню, Бижу +25. Шанс до +10-100%, +16-95%, +20-90%, +22-90%». Понять это, без вхождения в контекст, невозможно; с другой стороны, можно проанализировать структуру взаимодействия в этом контексте и успешно в нем работать. Например, в преподавании это запускает и открывает доступ к способу упорядочивания и построения в последовательности информации у обучающихся. Поэтому, преподавателю так же необходимо иметь выбор и переходить из одного контекста в другой; и иметь взгляд на то, что происходит. Если этого не происходит, то это воспринимается как "сопротивление", что проявляется в характере, поведении и т.п. Однако, что бы преподавателю также переходить к новым практикам, во-первых, можно использовать эти игровые ситуации в обучающих целях; во-вторых, проанализировать структуру взаимодействия и понимать взаимосвязь элементов.

Таким образом, преподаватель присоединяется к реальности ученика и может перевести его более легко и быстро к другим реальным обучающим ситуациям. Этот и многие другие примеры показывают, общие слова и описания, далеко не всегда способствуют успешным социальным взаимодействиям. Язык и его структуры в обучении являются в настоящее время основным ресурсом преподавателей и учеников. Таким же ресурсом являются практики, лабораторные опыты и прочее. Поэтому, под этим нематериальным ресурсом обозначены общие контексты взаимодействия преподавателя и обучающегося, и специализированные их направления.

Задача обучающегося при этом, представляется как нахождение способности к развитию свойств его личности (самоутверждению, доверию и т.п.), путем вхождения в практическую деятельность и оперированию смыслами, которые позволяют ему реагировать на возникающие ситуации.

#### Список литературы

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», М. – 2014.
2. Конституция Российской Федерации (с изм., от 21.07.2014), М. - 2014
3. Пьюселик Р.Ф., МакБи А. Дж. Войны реальности. Терапия диссоциированного состояния. - СПб.: Речь, 2010. - 333 с.

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

**Деревцова С.Н.**

Смоленская государственная медицинская академия, г. Смоленск

Полиструктурность пространства профессиональной деятельности провизора, выдвигает перед высшей фармацевтической школой задачу подготовки специалиста, способного адекватно реагировать на изменения окружающего мира; вооружённого практико-ориентированными знаниями, которые позволяют ему реализовать свои потенциальные возможности: ориентироваться в информационном пространстве, иметь воспитательно-образовательный, организационно-управленческий опыт, обладать коммуникативными качествами, самостоятельно находить нестандартные решения в сложных социальных и клинических ситуациях и нести за это ответственность.

В фармацевтическом образовании последнее время господствует традиционный когнитивно-центрированный подход, который исходит из информационной модели обучения. При этом учебный процесс имеет следующую структуру: сообщение знаний обучаемому (лекция, рассказ, демонстрация) → заучивание и запоминание знаний обучаемым (самостоятельная работа) → конечный результат обучения – багаж знаний, осведомлённость, эрудиция (показанные на экзаменах). Совершенствование методической инфраструктуры обучения в рамках информационной модели не улучшает качества обучения.

А.М. Новиков отмечает, что длительное время российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического – “знаниевого” подхода, сейчас акцент меняется в сторону деятельностного: основная цель образования рассматривается как формирование способности к активной творческой профессиональной деятельности [2].

Для нашего исследования мы выбрали сочетание личностно-деятельностного и компетентностного подходов в операционной модели обучения. В рамках данных подходов нами выдвигаются требования к провизору на фоне профессиональной деятельности, что приводит к пересмотру сложившихся стереотипов в образовательной среде и актуализации принципов профильного обучения.

Мы выделяем основные принципы организации педагогического процесса: принцип диалогизации педагогического взаимодействия как равноправного сотрудничества преподавателя и студента; принцип проблематизации, раскрывающий творческий характер обучения в фармацевтическом вузе; принцип персонализации, направленный на преодоление недостатков традиционного ролевого педагогического взаимодействия; принцип индивидуализации педагогического взаимодействия, ориентированный на уникальность личности каждого студента; принцип деонтологической направленности подготовки специалиста, отражающий этическую сторону профессиональной деятельности специалиста.

В своей работе мы рассматриваем процессы интеграции и дифференциации, которые оказали существенное влияние на изменение целей и содержания процесса профессионального обучения.

Анализ и оценка педагогических закономерностей позволяют выделить и зафиксировать наиболее значимые и общие среди них; учесть ряд специфических закономерностей, свойственных процессу обучения провизора и предмету нашего исследования: преемственность, целесообразность, интеграция традиционных методик обучения и современных информационно-педагогических технологий с образованием целостной системы профессионального образования; зависимость качества усвоения основ физики от развитой внутренней и внешней мотивации, профессиональной направленности и проблемного характера рассматриваемых вопросов, роли исследовательской работы и формирования умения самостоятельного учения у студентов, целесообразности методического обеспечения, от системы управления качеством образовательного процесса; процесс формирования профессиональных умений выпускника и специалиста-провизора зависит от профессионально-интеграционной основы формирования и усвоения учебных умений, особое значение оказывают умения самостоятельной и исследовательской работы; развитие профессиональной компетентности и самовыражения пропорционально собственной активной деятельности студента и возможности личностного самовыражения, организованной в образовательной среде вуза.

Закономерности процесса обучения предполагают объединение процессов интеграции, фундаментализации, социализации, индивидуализации личности и содержания процесса подготовки провизора.

Таким образом, основная закономерность состоит в создании специальной образовательной среды вуза, которая способна стимулировать позитивное эмоционально-ценностное отношение к процессу обучения и должна проектироваться в тесной связи с будущей профессиональной деятельностью выпускника.

В процессе формирования профессиональных умений большое значение имеет включение студентов в активную учебную и исследовательскую работу, на основе принципов мотивации к учению, индивидуализации, дифференциации и осознанности учения [3].

Структурирование и отбор учебного материала является важнейшей дидактической проблемой. Для её решения необходимо обозначить систему положений, которые выполняют роль принципов, требований и критериев. Нами выделены основные дидактические принципы, которые позволяют эффективно построить процесс изучения физики и формирования в нём профессиональных умений провизора.

По-нашему мнению, межпредметные связи могут выступать как самостоятельный дидактический принцип, являющийся дочерним от общего дидактического принципа интеграции в образовательной сфере.

Межпредметные связи выступают как эквивалент межнаучных, их методологической основой является процесс интеграции и дифференциации [4, С. 88].

Необходимость установления междисциплинарных связей в курсе физики, медбиофизики способствующих формированию предметных и профессиональных умений отмечают студенты СГМА первого и старших курсов: например, студенты первого курса фармацевтического факультета считают, что формированию предметных и профессиональных умений в курсе “Физика” способствует межпредметная связь с другими науками 54, 55 % (экспериментальная группа) и 44, 44 % (контрольная группа), а так же 81, 81 % студентов отмечают влияние межпредметной интеграции на формирование устойчивой профессиональной ориентации.

Выводы о необходимости и своевременности включения полноценной профессионализации первокурсников в дисциплине физика на основе межпредметной интеграции:

1. Целесообразно преподавание физики осуществлять не только на первом курсе в полном объёме и с максимальным включением профессионализации, а проводить обучение по двух этапной схеме (первый курс и, например, пятый курс).
2. На первой ступени необходимо проводить изучение фундаментальных основ физической науки важных для будущей профессиональной деятельности, а на старшем курсе заниматься рассмотрением узких вопросов специализации и техника конкретными инструментальными методами исследований. 94,3 % студентов старших курсов видят потребность в совершенствовании знаний и умений, полученных в курсе физики.

3. Следует особое внимание уделять методике формирования профессионально значимых знаний и умений в процессе изучения физики, а также на интеграционной основе построить взаимосвязанные пути их совершенствования.
4. Конструирование межпредметных связей в дисциплинах ЕН цикла с курсами профилирующих кафедр способствует формированию, стабильному функционированию и развитию профессиональных умений, осознанности производимых действий в реальных клинических формах [1].

В подготовке специалиста большое значение имеет развитие творческого потенциала личности, способности генерировать нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и профессиональную актуальность. Реализация компетентностной модели выпускника, как научной основы формирования квалификационных характеристик, определяет содержание и организацию учебного процесса, объединяет обучение и воспитание на фоне целостной человеческой культуры, в единстве естественнонаучных и гуманитарных составляющих. В реализации такой модели огромная роль принадлежит естественнонаучному образованию в структуре высшего фармацевтического. Велика интегрирующая роль, значение курса физики и формирующихся в нём профессиональных умений, в развитии личностно-профессиональных и профессионально-ценностных качеств специалиста.

В формировании совокупности профессиональных умений также играют роль внешние и внутренние детерминанты развития личности, к которым относится государство и сам человек.

#### Список литературы

1. Интеграция курса “Физика и биофизика” со специальными курсами профилирующих кафедр на фармацевтических факультетах медицинских институтов // Вопросы преподавания медицинской и биологической физики, математики и информатики в медицинских вузах / под ред. проф. А.Н. Ремизова. – М.: ВУНМЦ, 1996. – С. 20-21.
2. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России / А.М. Новиков. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 194 с.
3. Пегашкин, В. НИР студентов младших курсов: проблемы и решения / В. Пегашкин, Т. Гаврилова, К. Корнисик // Высшее образование в России. – 2008. – №7. – С. 109-112.
4. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.

## РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕРАХ

**Зыкина Е.И.**

Удмуртский государственный университет, г.Ижевск

В работах ученых-педагогов и психологов термин «устойчивость» трактуется как «эмоциональная устойчивость», «психологическая устойчивость», «нравственная устойчивость», «социальная устойчивость» личности и др. В рамках настоящего исследования мы рассматриваем проблему нравственной устойчивости личности, которая обращена одной гранью к психологии, другой – к педагогике. Проанализировав научно-теоретическую литературу (Л.И. Божович, Е.В. Головкин, В.А. Данилова, И.С. Марьенко, Е.В. Семенова, В.Э. Чудновский и др.), мы считаем, что нравственная устойчивость как педагогическая категория – это интегральное качество личности, проявляющееся в положительном отношении человека к существующим в обществе нормам и законам, нравственным убеждениям и принципам; в способности проявлять «иммунитет» к негативным и стрессогенным воздействиям среды; в умении отстаивать свои личностные убеждения и взгляды [3].

Психологи и педагоги традиционно в основе структуры данного образования выделяют следующие свойства: социальная активность, убежденность, общественная направленность, сознательность, саморегуляция.

Однако следует отметить, что определенное своеобразие структура «нравственной устойчивости» приобретает, когда она «подстраивается» в рамки определенной профессиональной сферы.

Для каждой профессиональной деятельности любого специалиста характерен свой комплекс определенных узкоспециализированных умений, знаний, навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение этой деятельности, а также способствующих развитию личности в выбранной сфере.

Как указывает В.Э. Чудновский, нравственная устойчивость – образование достаточно гибкое, податливое, пластичное, поэтому она предполагает возможность поведенческих реакций, ориентированных на возрастное развитие и постоянно изменяющиеся, совершенствующие нравственные нормы современного общества [8].

На наш взгляд гибкость и пластичность данного образования проявляется еще и в том, что содержание его структуры приобретает свою специфику в зависимости от особенностей, требований, стандартов той или иной профессиональной сферы, в которой работает человек. Таким образом, нравственная устойчивость, на наш взгляд, носит прикладной характер. Такой подход к раскрытию сущности данного интегративного образования дает возможность определить пути и способы формирования как отдельных свойств, характеризующих нравственную устойчивость, так и всего интегративного образования в целом, с учетом особенностей профессиональной деятельности.

Особую роль нравственная устойчивость как одно из ведущих качеств личности играет в подготовке кадров социальной деятельности, а именно: врачей, учителей, менеджеров, социальных работников, психологов, юристов и т.д. Данные профессии согласно классификации Е.А. Климова относятся к группе социономических профессий, профессий типа «человек-человек», где другой человек является ведущим предметом труда [4]. Выбор данных профессий обусловлен тем, что их профессиональная деятельность характеризуется главным образом морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, т.е. носит деонтологический статус.

Межличностный контакт в работе врача, психолога, менеджера, журналиста, юриста, сотрудника правоохранительных органов затрагивает важнейшие ценности человеческого бытия – жизнь, психическое и физическое здоровье, права и безопасность человека, информационная осведомленность, поэтому «личность специалистов данного профиля – важнейший инструмент профессиональной деятельности» [7]. Исследователи отмечают, что для успешной деятельности представители данных профессий должны обладать определенным набором морально-нравственных качеств. Так, Е.П. Ермолаева отмечает, что «в социально-значимых профессиях, в комплексе нормативных требований центральное место занимают этико-деонтологические требования к профессионалу». Здесь «важны как гласные, формализованные этические нормы, так и негласные, неформальные, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предъявляемые профессионалу его окружением» [2].

Следует отметить, что в нашу задачу не входит подробный анализ нравственной устойчивости у представителя каждой профессии, нам важно показать, как содержание категории нравственной устойчивости и, соответственно, комплекс педагогических условий для ее формирования меняются в различных профессиональных областях.

Обратимся к рассмотрению содержания категории нравственной устойчивости на примере деятельности педагогов. В современном обществе невозможно переоценить роль учителя, несомненно, повышается потребность в высокообразованной и высоконравственной личности педагога.

Рассматривая нравственную устойчивость у будущих педагогов, мы обратились к исследованию Т.В. Кононенко, которая определяет нравственную устойчивость как способность человека осуществлять выбор поведения в соответствии с позитивными общечеловеческими и профессиональными ценностями. По мнению Т.В. Кононенко, факторами, формирующими нравственную устойчивость у студентов педагогических вузов, являются: профессиональная направленность, жизненный опыт, нравственная Я-позиция в молодежной среде и сформированность интегративных нравственных качеств (честность, трудолюбие, гуманность, коллективизм и др.). Оптимальными условиями формирования нравственной устойчивости являются: социальная адаптивность, гражданственность, взаимосвязь воспитания и самовоспитания, оптимистическая и доброжелательная атмосфера вуза, деловые отношения в студенческой среде, сформированность личностных качеств (объективность, принципиальность, справедливость, критичность и самокритичность и др.), которые регулируют нравственные отношения с индивида с коллективом и обществом. В работе Т.В. Кононенко установлена связь между нравственными ценностями и опытом профессионального поведения, предложены методики воспитания у студентов этических норм и правил поведения в четырех видах педагогических отношений: педагог - воспитанник, педагог – коллеги, педагог – родители, студент – самоуправление [5, с.13-15]. В связи с этим, Т.В. Кононенко подчеркивает значимость таких нравственных качеств учителя, как гуманистичность (любовь к детям, уважение к родителям), справедливость, требовательность, исполнительность, честность, организованность, самоконтроль, самоуважение и эмпатия.

Отличительные черты приобретает процесс воспитания нравственной устойчивости в вузах МВД в силу того, что профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел характеризуется рядом особенностей, одни из которых: исключительная социальная значимость решаемых задач, своеобразие целей, влияние экстремальных условий и опасности и т.д.

Формированию профессионально-нравственной устойчивости курсантов и слушателей вузов МВД России посвящено исследование Е.В. Семеновой, которая утверждает, что нравственная устойчивость проявляется в способности следовать в своем поведении нравственным убеждениям, принципам, отстаивать справедливость, утверждать законность в различных ситуациях, вооружает «иммунитетом» к воздействиям, которые противоречат его личным установкам, взглядам, убеждениям, делая суждения и поступки личности более стабильными и менее ситуативными [6, с.22]. Факторами формирования данного качества личности являются: взаимосвязь воспитания и самовоспитания курсантов и слушателей, нравственное воздействие курсовых офицеров в процессе реализации целостного учебно-воспитательного процесса, оптимистично-доброжелательная атмосфера вуза МВД, деловой характер отношений в курсантской среде [6, с.9-10]. Среди основных устойчивых черт и цельных качеств, формируемых у будущих сотрудников полиции, выделяются: самостоятельность, инициативность, целеустремленность, решительность, развитое чувство долга, ясность цели, принципиальность. Особую значимость приобретает способность к активному противодействию нарушениям профессионально-нравственных и нравственных норм окружающими, проявление действенно-критического отношения к собственным поступкам.

Особое внимание на воспитание нравственных качеств обращается при организации учебной и внеучебной деятельности студентов технических специальностей. В связи с общепризнанной в 21 веке ориентацией образования на свободную, творческую, способную к саморазвитию личность современные технические вузы должны подготавливать специалистов нового типа образованности. Таким образом, актуальна и важна не только профессиональная подготовка высококвалифицированных специалистов для различных отраслей промышленности, строительства и др., но и формирование личностных качеств, ценностных ориентаций будущих выпускников.

В.А. Данилова, рассматривая нравственную устойчивость у студентов технического вуза, выделяет педагогические условия, способствующие эффективному формированию данного качества. По ее мнению, учебно-воспитательная работа строится на основе тщательного мониторинга уровня нравственной устойчивости студентов, планирования работы учебного заведения, учебной группы, каждого преподавателя на перспективу. В учебный процесс внедряется спецкурс «Основы этической культуры» и создается высокий нравственно-психологический климат в учебном заведении, что способствует повышению нравственной культуры студентов и развитию нравственных качеств. Учитывая специфику деятельности студентов технического вуза, будущих инженеров, механиков, менеджеров, экономистов, важное место отводилось воспитанию добросовестного отношения к труду в избранной сфере деятельности на производстве и сбережению материальных ценностей, формированию трудолюбия. В.А. Данилова подчеркивает также необходимость развития творческих способностей в области техники и производства, привития необходимой культуры труда, приучения порядка, к бережному обращению с материалами, инструментами, к рациональному расходованию времени, доведению каждой работы до конца, воспитания уважения к людям труда [1, с.113-114]. При планировании воспитательной работы кураторы учебных групп предусматривали формирование следующих качеств нравственно-устойчивой личности: гражданская активность, трудолюбие, ответственность, патриотизм, способность принимать ответственные решения в ситуациях морального выбора и нести ответственность за эти решения перед собой, коллективом; толерантность, а также волевые качества, смелость, решительность, умение противостоять отрицательному влиянию, убежденность и другие [1, с.109].

Необходимо отметить, что вопросы формирования нравственной устойчивости студентов других специальностей (медиков, журналистов, менеджеров, юристов и т.д.) все еще остаются вне поля зрения исследователей. Таким образом, существует явное противоречие между необходимостью развития нравственной устойчивости и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогике, отсутствием действенной системы и технологий развития этого интегративного качества личности у студентов различных специальностей.

Перспектива настоящего исследования выявить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия развития нравственной устойчивости как педагогической категории у студентов - будущих юристов.

#### Список литературы

1. Данилова В.А. Формирование нравственной устойчивости у студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007. – 276 с.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - №4. - С.51-59.

3. Зыкина Е.И. Основные подходы к определению понятия «нравственная устойчивость» личности в контексте педагогического анализа /Е.И. Зыкина // Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии: матер. международной научно-практической конференции. - г.Уфа, 2014. - С.19-21.
4. Климов Е.А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. - 1985. - №4. - С.5-8.
5. Кононенко Т.В. Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2004. – 171 с.
6. Семенова Е.В. Формирование профессионально-нравственной устойчивости курсантов и слушателей ВУЗов МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2011. – 220 с.
7. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. - 2013. - №4. - С.186-190.
8. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. - 208 с.

## СИНЕРГЕТИКА КАК КОМПЛЕКС ТЕОРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

**Ганжа Н.В.**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г.Елец

Синергетика (греч. Synergetikos – совместный, согласованно действующий) область научных исследований – целью которой является выявление общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и простейших структур в сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической и др.) [1].

Синергетика вполне может рассматриваться как комплекс современных психолого-педагогических и дидактико-методических теорий и технологий организации и управления образовательным процессом. Известно, что подготовка обучающихся в высшей школе опирается на компетентностный, деятельностно-личностный, аксиологический подходы, обосновывающие процесс формирования знаний и умений обучающегося через его самостоятельную, активную и самоконтролируемую познавательную деятельность.

Вопросы организации, обеспечения и управления деятельностью обучающихся в образовательном процессе решаются преподавателями на базе установившейся практики, которая очень часто не знает и не учитывает фундаментальные закономерности построения познавательной деятельности, принципы синергетики, что приводит к большим дидактическим потерям, низкому качеству управления, обучения, организации и т.д.

Важно понимать, что синергетика не опровергает основные принципы и закономерности развития системы в целом, она дописывает эволюцию социоприродных процессов и рассматривает их узловые вопросы шире. Ее классическое определение как теории о самоорганизации окружающего нас материального, живого и духовного мира расширяется до проблемы согласованного развития системы «человек – общество – природа», приобретая тем самым высокий уровень интеграции философии, науки, искусства и практической деятельности человека. В настоящее время синергетика понимается как комплекс теорий об устойчивом развитии цивилизации, как принцип взаимодействия человека с социоприродой системой и как способ интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур, как средство развития нелинейного мышления человека.

Например, если рассматривать методы дистанционного обучения с точки зрения синергетики, то исследователь будет сосредоточен на поисках путей, которые позволят не только существенно улучшить качество учебного процесса, но и значительно снизить финансовые затраты как вуза, так и обучающегося.

Можно рассмотреть и другой пример, который потребует учета синергетических принципов. Поскольку способности обучающихся определяются мерой усвоения ими количества информации за единицу времени, то индивидуализация обучения, по времени, позволяет прийти к такому положению, когда все обучающиеся будут добиваться примерно одинаковых успехов, приобретать примерно одинаковые знания и умения, но за разное время. При этом будет гарантирован уровень подготовки, необходимый для изучения последующего материала, для дальнейшего самосовершенствования[2].

Многие ученые (О.В. Долженко, Н.Г. Семенова, В.Л. Шатуновский и др.) в своих статьях «затрагивали» процесс совершенствования технологии обучения с точки зрения синергетического подхода [1]. Однако необходимо учитывать, что в силу ряда причин научно-педагогическая квалификация преподавателей, особенно высшей школы, нуждается в совершенствовании. Преподавательские коллективы далеко не всегда пополняются

за счет тех, кто получил глубокую психолого-педагогическую подготовку, что не способствует эффективному внедрению технологического подхода в обучение.

Вместе с тем, на основе анализа различных научных подходов к обучению специалистов, особое внимание следует уделить познавательной самостоятельности обучающихся, что актуально в современных условиях развития высшей школы и «проникновения» в практику обучения синергетических идей. Самостоятельность – это качество личности, основу которого составляют интеллектуальные способности и умения, готовность и стремление к самостоятельности, корректировка деятельности, владение приёмами познавательной деятельности, обобщённые методологические знания, самоконтроль. С точки зрения синергетики, итоговым результатом проявления самостоятельности в образовательном процессе служит степень осознания обучающимся значимости учения, умение учиться, формирование индивидуального стиля познавательной деятельности. Достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения в настоящее время невозможно без овладения методами информационно-компьютерных технологий. Благодаря использованию новых информационных технологий в учебном процессе достигается более интенсивное использование аудиторного и внеаудиторного времени. Активное использование информационных технологий в учебном процессе способствует повышению интереса и мотивации к обучению, является хорошей подготовкой для будущего специалиста к самостоятельной деятельности и самообразованию. Идеи синергетики в данном случае будут востребованы и на уровне осуществления педагогической дистанционной поддержки.

Таким образом, идеи синергетики все больше привлекают внимание педагогов в образовательных учреждениях, проникают в дидактику, организацию процессом обучения. Они становятся востребованными при планировании и управлении образовательным процессом.

#### Список литературы

1. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод, пособие. М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.
2. Семенова, Н.Г. Влияние технологий мультимедиа на познавательную деятельность и психофизиологическое состояние обучающихся. / Н.Г. Семенова, Т.А. Болдырева, Т.Н. Игнатова. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 4. – С.34 – 38.

## СЕКЦИЯ №7.

### ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

#### ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЗАРУБЕЖНОГО ВУЗА В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ушакова Е.В.

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

В последнее десятилетие в трудах зарубежных учёных приобрели особую актуальность идеи, связанные с изучением вовлеченности студентов университетов в образовательный процесс. Понятие вовлеченности находит применение не только в организационной, но и в образовательной сфере, поскольку в настоящее время вовлеченность студентов становится все более востребованной в зарубежных университетах. Это связано с все возрастающей конкуренцией между университетами, их стремлением найти решение проблемы успеваемости и снижения процента исключенных студентов.

Результаты последних исследований показывают, что вовлеченность в учебную деятельность является неотъемлемым условием успеваемости студентов в зарубежных вузах, снижения выгорания и улучшения их психологического состояния. Зарубежные университеты все более заинтересованы не просто в вовлеченности, но именно в эмоциональной вовлеченности студентов не только на занятиях, но и в жизни университета.

В большинстве зарубежных источников прослеживается устойчивая связь между вовлеченностью студентов в образовательно направленную деятельность и положительными результатами успеха и развития студентов, включая удовлетворенность, упорство, академические достижения и социальную вовлеченность (Astin, 1984, 1993; Bergerand Milem, 1999; Chickeringand Gamson, 1987; Goodsell, Maherand Tinto, 1992; Kuh, 1995; Kuhetal., 2005;Kuhand Vesper, 1997; Pace, 1995; Pascarellaand Terenzini, 1991, 2005).

За последние годы проблема вовлеченности студентов вызвала много дискуссий среди зарубежных ученых. Они пытаются выделить факторы, которые могли бы прогнозировать, какие студенты будут преуспевать за все время обучения (Astin, 1973, 1975, 1977, 1993; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Kuh, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991; Umbach & Wawrzynski, 2005). По мнению А. Астина, вовлеченность относится к количеству физической и психологической энергии, которую студент отдает учебной деятельности. Вовлеченность – это не столько, что студент чувствует или думает, а что он делает и как себя ведет. Студенты, которые тратят много времени и усилий, занимаясь учебной деятельностью, более вовлечены, чем студенты, которые тратят меньше времени и усилий, несмотря на то, что студенты чувствуют или думают о своем академическом опыте.

Понятие «вовлеченность студентов» впервые встречается в работах, получивших распространение в Северной Америке, где оно прочно закрепилось благодаря ежегодным широкомасштабным национальным опросам. Исследователи Джордж Кух, Хамиш Коатс, Краузи другие являются членами организаций, которые разрабатывают, применяют и поддерживают национальные исследования вовлеченности студентов в университетах.

Д. Кух рассматривает вовлеченность студентов как «участие в образовательной деятельности, как на занятии, так вне его, которое ведет к ряду положительных результатов; «степень, с которой студенты вовлечены в деятельность, которая, как показало исследование в области высшего образования, связана с высококачественными результатами обучения»; «качество усилий, которые студенты вкладывают в образовательную деятельность, которая приводит к получению желаемых результатов».

Х. Коатс описывает вовлеченность студентов как «широкий конструкт, направленный на привлечение академических и неакадемических аспектов студенческого опыта», который характеризуется следующими аспектами:

- активное и совместное обучение с другими студентами;
- участие в разнообразных академических видах деятельности;
- продуктивное общение с преподавателями;
- заинтересованность в улучшении учебно-воспитательного опыта;
- ощущение поддержки со стороны учебного сообщества.

Коатс выделяет следующие стили вовлеченности:

1) интенсивный (студенты высоко заинтересованы в университетском образовании, они склонны считать преподавателей отзывчивыми, а образовательную среду поддерживающей и стимулирующей);

2) независимый (характеризуется более академичным, но менее социальным подходом к обучению; студенты рассматривают себя участниками образовательного сообщества, но менее склонны работать совместно с другими студентами на занятии или быть вовлеченными в деятельность студенческого городка);

3) совместный (студенты склонны предпочитать социальные аспекты жизни и работы в университете, высокий уровень общей совместной вовлеченности; высокий уровень совместной вовлеченности отражает позитивное состояние студентов внутри университетского сообщества, особенно при участии во внеаудиторной развивающей деятельности и взаимодействии с преподавателями и студентами);

4) пассивный (редко участвует в деятельности и в условиях, связанных с продуктивным обучением).

Исследователи Фредрикс и Блюменфельд (Fredricks, Blumenfeld) рассматривают три вида вовлеченности:

1) поведенческая вовлеченность (в поведении) (студенты демонстрируют вовлеченность в поведении, такие поведенческие нормы, как посещаемость и заинтересованность, отсутствие негативного поведения);

2) эмоциональная вовлеченность (студенты демонстрируют такие эмоции, как интерес, удовольствие, чувство принадлежности);

3) когнитивная вовлеченность (когнитивнововлеченные студенты выходят за рамки требований, находят удовольствие от трудностей).

На проблему вовлеченности и выгорания студентов обратили внимание европейские ученые В. Шауфели, А. Бэккер, М. Саланова. Вовлеченность студентов они приравнивают к вовлеченности работников, поскольку учебную деятельность студентов они сравнивают с работой. Студенты способны испытывать большую нагрузку, нехватку времени на восстановление сил, цинизм и усталость, с одной стороны, и полную поглощенность, интерес к учебной деятельности и оптимизм, с другой. Они рассматривают именно эмоциональную вовлеченность студентов в учебную деятельность, когда студент испытывает удовольствие и желание выполнять ту или иную деятельность на занятиях и вне стен университета.

Результаты международного исследования вовлеченности и выгорания у студентов, проведенного Шауфели, Бэккером и др., показали взаимосвязь между вовлеченностью студентов в учебную деятельность и повышением их успеваемости. В исследовании приняли участие 1661 студент из европейских вузов Испании

(623), Португалии (77) и Нидерландов (311), из которых 77% составили девушки и 23% юноши, средний возраст которых 23 года. Участие приняли студенты психологических, педагогических, социологических, филологических специальностей в Португалии, факультетов компьютерной инженерии, туризма, химии, делового администрирования и гуманитарных наук в Испании, педагогических, социологических и антропологических специальностей в Нидерландах.

Основной целью исследования было изучить вовлеченность как противоположность выгоранию, то есть противопоставить компоненты выгорания К. Маслач – истощение, цинизм, потеря эффективности - и компоненты вовлеченности В. Шауфели – энтузиазм, энергичность и поглощенность. Одной из выдвинутых гипотез была следующая: успешная учебная деятельность положительно соотносится с вовлеченностью и негативно - с выгоранием. Исследование подтвердило способность студентов университетов испытывать вовлеченность и выгорание во время учебы, выдвинутая гипотеза была подтверждена.

Формирование вовлеченности студентов может стать решением многих проблем, таких как успеваемость, посещаемость занятий и лекций, эмоциональное присутствие на занятиях, удовлетворение от учебы, успешная сдача экзаменов, благополучие студентов. По мнению зарубежных исследователей, вовлеченность студентов представляет перспективную область для исследований, поскольку вовлеченность может стать необходимым условием их успешной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Kuh, G.D. (2009a) What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*. 50 (6), pp. 683–706.
2. Schaufeli W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
3. Trowler V., Department of Educational Research, Lancaster University. Student engagement literature review. *The Higher Education Academy* – 2010, pp. 2-8.

## **ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ПУТЬ К ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Тихонова В.И.**

Институт заочного экономического образования  
(Воронежский государственный университет), г. Воронеж

Современный мир вступил в полосу глубоких перемен, которые затрагивают самые различные сферы жизнедеятельности человека, включая профессиональную. Новое время требует качественно подготовленного специалиста, как разносторонне развитой личности, обладающей высоким интеллектом, широким спектром социальных качеств (мировоззренческих, нравственных, этических и др.), необходимых для осуществления профессиональной деятельности, духовно-нравственной и профессиональной культурой. Соответствовать данным требованиям будущий специалист сможет лишь в том случае, если будет осуществлять непрерывное саморазвитие.

Являясь природной потребностью человека, саморазвитие выступает как важнейший фактор усиления интеллектуального потенциала личности, как гарант ее самостоятельности. Саморазвитие является сложнейшей формой преобразования внутреннего мира человека, это состояние человеческой психики, в котором личность способна к эволюции, имеет желание воплотить в жизнь собственные способности и возможности, построить собственный план жизни. В мире человека саморазвитие имеет особое значение и смысл, оно представляет системно организованный процесс, в основе которого лежит воспроизводящая, постоянно усложняющаяся деятельность, являющаяся условием становления самого человека.

Понятие «саморазвитие» появилось в научном аппарате, начиная с работ, определяющих изначально этот феномен как процесс активного качественного изменения личности, которое является не результатом внешних воздействий, а ее собственных усилий.

В этой связи С. Смайлс справедливо утверждает: «Саморазвитие, как и всякая другая самостоятельная работа, укрепляет собственные силы и характер. Собственные усилия человека – вещь самая важная; ни книги, ни учителя, ни посторонняя помощь, никакие уроки не могут заменить самостоятельный умственный труд» [5, с. 273]. Такого же мнения придерживается М.К. Мамардашвили, рассматривая саморазвитие как процесс изменения

личности, который обусловлен ее социальной природой. Он отмечает: «Человек есть движение. Человек – это «среднее», выпадающее в остаток в результате движения «Я», которое проявляется как остаток в этом движении, должно само себя сотворить» [3, с. 57].

Большое значение для решения проблемы саморазвития имеют труды С.Л. Рубинштейна, в которых исследуется влияние внешних и внутренних условий на этот процесс. К числу внешних условий С.Л. Рубинштейн относит природную и социальную среду, биологические и социальные факторы. В качестве важнейших внешних условий выступает активность личности, мотивационные и ценностные ориентации. Л.И. Анцифирова изучает саморазвитие с позиции динамического подхода, делая акцент на значимости качественных изменений личности, которая, по мнению ученого, является «автором собственных изменений» [1, с. 24].

Сегодняшняя реальность указывает на необходимость духовно-нравственного саморазвития личности, предоставляющего ей возможность свободно самоутвердиться «... во всей совокупности человеческих отношений» [4, с. 9].

Проблема духовно-нравственного саморазвития чаще рассматривается исследователями с позиции религиозного мировоззрения. Так, Вазина К.Я. трактует духовное саморазвитие как деятельность человеческого сознания. Согласно К.Я. Вазиной, сознание включает аксиологический аспект, в котором выражается: а) избирательность сознания, его ориентация на выработанные обществом и принятые человеком ценности: духовно-нравственные, эстетические, научные, религиозные и др.; б) отношение человека к этим ценностям, к самому себе. Именно сознанием обеспечивается познание окружающего мира и самого себя» [2, с. 8].

Сущность религиозной модели духовно саморазвития личности, по мнению ученого, сводится к следующему: «человек должен непрерывно в течение своей жизни трудиться над душой для «стяжания Духа Святого», вырабатывая тем самым духовную энергию для гармонизации жизни на Земле и во Вселенной» [Там же].

В философской научной литературе духовно-нравственное саморазвитие человека, как правило, связывают с общественным и творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью человека в мир культуры. В.А. Кругликов подчеркивает, что для развития и саморазвития человека важным является «встреча с культурой», что характеризует динамику культурного развития как общества, так и человека. Исследуя данную проблему, ученый предлагает авторскую модель анализа различных ситуаций «человека культуры». Первую ситуацию автор рассматривает как «погружение индивидуальности в культуру», в ходе которой происходит самоопределение личности. Однако человек приходит к выводу, что жизнь не имеет смысла, так как культура, по его мнению, выступает негативным опытом человечества. Тогда оказывается, что история ничему не учит, что человек не способен разумно устроить свою жизнь, что идеалы, выработанные им, разрушаются, а жизнь абсурдна. «Абсурдист» живет в бессмыслице, во зле, не имея надежды. Во второй ситуации, встречаясь с культурой, и самоопределяясь, человек устанавливает для себя, что смысл жизни в самой жизни, что жизнь наполнена смыслом. Социальную значимость «Деятель» получает в процессе и результате своей деятельности, а культурно значимым становится уже потому, что соотносится с вопросом о смысле жизни и в свехчувственном переживании решил этот вопрос для себя. Третья ситуация протекает как диалогически бесконечный процесс. В этой ситуации человек решает, что ценность – это поиск. Смысл жизни в том, чтобы находить и создавать этот смысл. В процессе этой встречи человека с культурой человек формирует себя как «Творца». Он также как и «Деятель» постоянно находится в процессе деятельности, но его деятельность имеет больший диапазон. Он переживает «акт призвания» [6, с. 12]. Таким образом, В.А. Кругликов акцентирует внимание на значимости сложившейся ситуации культуры для выбора индивидуального пути саморазвития, который порождает уникальность каждого человека.

В рамках акмеологической науки (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), саморазвитие личности рассматривается как основное условие становления ее как полноценного субъекта своей жизни и профессиональной деятельности, способной достичь вершин мастерства, личностной и профессиональной зрелости, реализовать свой творческий потенциал.

На наш взгляд, проблема духовно-нравственного саморазвития лежит в основе гуманизации образования, которое обращено к глубинам человеческого, самостного в человеке. Отношение к человеку как ценности, а также как носителю и творцу этих ценностей, являющееся фундаментом гуманистической парадигмы, напрямую связано с идеей духовно-нравственного саморазвития. [7, с. 74.].

В контексте гуманизации образования проблема духовно-нравственного саморазвития личности была поставлена такими видными зарубежными и отечественными философами и психологами, как Г. Олпорт, Г. Мюррей, А. Маслоу, К. Роджерс, Тейяр де Шарден, В. Франкл, Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, М.В. Розин, А.А. Деркач, Е.В. Селезнева и др., исходной методологической позицией которых, является подход, основанный на признании приоритета саморазвития личности в деятельности в рамках гуманистической системы ценностей.

Исследователи отмечают, что выдвижение в качестве целевого приоритета в профессиональном образовании категории «саморазвитие», требует обеспечения педагогических условий для реализации механизмов становления профессионального самосознания будущего специалиста, формирующегося в самостоятельной творческой деятельности.

В рамках профессионального образования решение этой проблемы возможно через обращение будущих специалистов к текстам культуры. Тексты культуры тонко реагируют на различные перемены в духовно-нравственном климате общества, позволяют создать коммуникативную среду, направленную на развитие личности. Проблематика текстов обеспечивает адекватный отбор социокультурного, профессионально направленного материала. В рамках одной и той же темы студенты могут обсуждать различные проблемы, соответствующие их возрасту и интересам. Удачно подобранные тексты способны обеспечить получение информации по широкому спектру обсуждаемых вопросов, служить содержательной опорой для духовно-нравственного саморазвития будущего специалиста. Выход на содержательную интерпретацию текста предполагает анализ отдельных моментов смыслового поиска, что в некоторых случаях требует осмысления текстового содержания в более широком контексте. Коллективная мыслительная деятельность студентов позволяет достигать более совершенного понимания текста, аргументировано строить стратегию его интерпретации.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что работа с текстами профессионально направленного содержания способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации будущего специалиста, формирует его профессиональную компетенцию, положительно воздействует на эмоциональное состояние, обеспечивает обращение к духовно-нравственной культуре, позволяет в комплексе и более эффективно решать стоящие перед высшей школой образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

#### Список литературы

1. Анцифирова Л.И. Системный подход в психологии / Л.И. Анцифирова. – М.: Наука, 1990. – С. 24.
2. Вазина К.Я. Саморазвитие человека как природный феномен / К.Я. Вазина. – М.: ВЛАДОС, 2006. – С. 8.
3. Мамардашвили М.К. Необходимость себя / М.К. Мамардашвили. – М.: Лабиринт, 1997. – С. 57.
4. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа / В.И. Слободчиков // Человек. – 1994. - №5. – С.9.
5. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс. – Минск: Изд-во «Университетское», 2000. – С. 273.
6. Тихонова В.И. Формирование нравственной культуры будущего учителя в учебном диалоге: дис. ...канд. пед. наук / В.И. Тихонова. – Воронеж. – 1998. – С. 12.
7. Тихонова В.И. Гуманизация как стратегия профессионального образования / В.И. Тихонова // Инновационный Вестник Регион. – 2014. - № 2 (36). – С. 74.

## СЕКЦИЯ №8.

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

#### СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

**Павлова О.В., Капичникова О.Б.**

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

Глобальное информационное поле порождает кардинально иное сознание современного поколения молодых людей. Результаты исследований в области воздействия информационных технологий на психику и интеллект человека чрезвычайно важны для педагогов, изучающих влияние Интернета на формирование различных компетенций будущих выпускников вузов. Разработка инновационных технологий с учётом требований нового времени, привлечение сетевых сервисов в образовательный процесс является необходимым условием обучения и воспитания студентов цифровой эры.

Преподаватели кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского давно ищут инновационные пути подачи своего предмета. Интернет-сервисы являются одними из ведущих в данном решении вопроса. Но какой из этих

Интернет-сервисов является наиболее эффективным? Сами студенты предлагают решение данного вопроса. Из опыта преподавателей английского языка, ведущих занятия на факультетах компьютерных наук и информационных технологий, экономического факультете, стало ясно, что они готовы активно использовать не все сетевые технологии, а лишь наиболее популярные в студенческой среде. Студенты создают сайты группы, изучающей иностранный язык, общаются с преподавателями по электронной почте, но на практике создаваемые сайты остаются, как правило, не очень ими востребованными; в то время как социальные сети гораздо популярнее среди студентов вузов. И этому есть подтверждение социологических исследований. Например, по данным исследовательской компании Online Market Intelligence в России лишь 8% Интернет-пользователей ни разу не заходили в социальные сети «ВКонтакте», «Одноклассники» и «Facebook» за три месяца, в то время как остальные 92% респондентов регулярно используют данные социальные сети, причём на первом месте по популярности стоит соцсеть «ВКонтакте», на втором – «Одноклассники», на третьем – «Facebook». [2] Кроме того, социальная сеть в «ВКонтакте» наиболее востребована среди аудитории от 16 до 24 лет: по данным исследования 91% респондентов этой возрастной группы посещал эту соцсеть в течение трёх месяцев подряд. [2]

В отличие от других Интернет-технологий, социальные сети являются во многом универсальным средством коммуникации: они позволяют получать информацию, объединяться в сообщества, создавать свой творческий контент, обмениваться различными цифровыми материалами, презентовать себя, свои интересы, позиционировать свои взгляды, обмениваться мнениями, знакомиться и заводить дружеские и деловые связи и многое другое. Преподаватели Российских вузов понимают всю значимость изменений, связанных с распространением влияния Сети на жизнь и времяпрепровождение студентов. Поэтому Интернет-технологии становятся частью образовательной среды. Ресурсы социальных сетей также привлекают педагогов и они начинают включать их в свою практику.

Нами также было принята идея использовать социальные сети в качестве инструмента при формировании коммуникативной компетенции студентов бакалавриата. Причём, эта инициатива исходила и от самих студентов. Была замечена следующая практика: поступая в вуз, студенческие группы почти сразу же создают свои сообщества в соцсети для оперативного взаимодействия друг с другом. Создание студенческой группы в соцсети решает несколько задач: молодые люди знакомятся, узнают интересы, увлечения, образ жизни друг друга; сообщество решает организационные, учебные, социальные и личные вопросы. Общение в сетевом сообществе учит их работе в команде; способствует творческим идеям, на которые они мгновенно находят отклик от других членов сообщества; прививает умение вести дискуссию на заданную тему, а также полемизировать (корректно формулировать свою точку зрения и отстаивать её в споре).

Учитывая существующую студенческую практику пребывания студентов в социальных сетях значительную часть своего учебного и свободного времени, мы на базе факультетов компьютерных наук и информационных технологий и экономического факультета создали студенческие сетевые сообщества с несколькими целями: образовательной и научной. Образовательная цель включает в себя задачу овладения иностранным языком, а научная - изучение формирования коммуникативной компетенции студентов в сети Интернет. До начала проекта и во время его внедрения нами проводились наблюдения, беседы и анкетирования со студентами и преподавателями. Результатами этих методов исследования стали интересные факты. Например, 100% респондентов среди студентов бакалавриата являются пользователями социальных сетей. Основные цели использования соцсети: личное общение, получение и обмен различной информацией: новости, музыка, кинофильмы и т.п. Важным преимуществом соцсетей среди студентов считаются бесплатные сервисы, которые дают возможность осуществлять коммуникацию с пользователями (друзьями, родственниками), проживающими в других городах и странах. Среди преимуществ социальных сетей студенты видят возможность круглосуточной связи, скорость, бесплатные сервисы, психологическую и операциональную комфортность, а также возможность подготовки к общению.

Для большинства студентов бакалавриата (около 98%) социальная сеть - это всего лишь продолжение общения в виртуальной среде с друзьями и знакомыми, контакт с которыми был установлен ранее в базовой реальности. Процентное соотношение связей, установленных в «реале» и поддерживаемых в Сети и связей, установленных непосредственно в виртуальной реальности составляет у студентов бакалавриата примерно 95% - 5%. Также было установлено, что 98% респондентов-студентов всё-таки считают сетевое общение неполноценным, среди ответов на вопрос полноценности/неполноценности общения в Сети характерны такие высказывания как: «ты не видишь этого человека живую, а вдруг он террорист?», «я не вижу собеседника», «общение должно быть живым», «ты не видишь эмоций и жестов человека», «это не заменит встречу и общение с человеком живую», «живое общение всегда лучше», «нужен личный контакт». Есть и уточнения по поводу общения в Сети: один из респондентов написал, что всё зависит от собеседника, и с некоторыми из них лучше общаться в Сети.

Кроме того, у социальной сети очень развит игровой элемент, игровая атмосфера присутствует во многих сервисах соцсети, не являющихся по функции игровыми. Даже в том, сколько «лайков» (одобрений) получит ваш контент на страничках профиля (например, ваши фото или цитаты) есть что-то от игровой соревновательности. Также в соцсети пользователи могут играть и в настоящие игры.

Интересные факты наших исследований касаются такой проблемы как идентичность студента в Сети. На вопрос «Ваш аватар – это Ваше подлинное изображение?» около 80% респондентов ответило утвердительно. Чуть более 10% время от времени меняют свое фото профиля на иные изображения (природы, символов и др.) и чуть менее 10% не размещают свое фото в аватаре (хотя в фотоальбомах профиля могут присутствовать личные фото): чаще всего это связано с культурно-религиозными установками некоторых студентов. Следует заметить, что по результатам опроса примерно 90% студентов не проводят различия между «онлайновой» и «офлайновой» версией своей личности в Сети, т.е. лишь немногие из них создают иные виртуальные образы своей личности. Они просто творчески раскрывают новые грани своего «Я» в сетевой реальности. Кроме того, именно Интернет позволяет создавать несколько вариантов онлайн-идентичности в зависимости от аудитории того или иного Интернет-сообщества: для «Facebook», являющейся международной соцсетью с превалированием международных контактов – один онлайн-образ, для «Одноклассников», где пользователями чаще всего могут быть родственники среднего и старшего поколения – другой образ, для социальной сети «ВКонтакте» с преобладанием молодежной школьной и студенческой аудиторией – третий. Но все эти образы будут формировать единую идентичность.

Студенты вступают в различные тематические сообщества в социальных сетях, где происходит постоянный обмен информацией. Сообщества по интересам стимулируют познавательный процесс, так как создается группа, объединённая общей идеей и имеющая общую цель – получать знания и совершенствоваться в определенном аспекте. Совместное творческое познание даёт хороший результат: формируется новое знание, а также коммуникативные навыки, социальные связи и т.п.

Таким образом, можно констатировать, что социальная и познавательная деятельность в соцсетях является важной для развития студентов, где соцсети можно отнести к такому фактору развития личности как среда. Среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. Выделяют разные виды сред, каждая из которых по-своему влияет на развитие человека: макросреда – страна, этнос, общество, государство; мезосреда – регион, СМИ, субкультуры, тип поселения; микросреда – семья, соседство, группы сверстников. [1]. Интернет можно отнести к среде, объединяющей признаки макро-, мезо- и микросред, так как он есть продолжение жизненной реальности.

#### Список литературы

1. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика: Учеб. для бакалавров. // М.: Издательство Юрайт, 2012. – 724.
2. [Электрон. ресурс] <http://adindex.ru/news/digital/2014/03/28/108501.phtml> (дата обращения 26.08.2014)

### ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Мантулова В.И., Гусакова Н.Е., Боровец О.С.**

Муниципальное образовательное учреждение «Разуменский межшкольный учебный комбинат Белгородского района Белгородской области», пгт.Разумное

Самостоятельный выбор профессии – это «второе рождение человека». Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависит общественная ценность человека, его место в социуме.

Разработанная технология организации процесса профессионально-личностного самоопределения старшеклассников успешно реализуется в условиях образовательной среды межшкольного учебного комбината.

Межшкольный учебный комбинат имеет для этого все необходимые ресурсы.

Во-первых, это опыт сетевого взаимодействия с общеобразовательными школами, учреждениями дополнительного и профессионального образования, учреждениями и организациями Белгородского района.

Во-вторых, кадровые ресурсы представлены инженерно-педагогическими работниками и специалистами различных профессиональных сфер деятельности, прошедшими обучение и повышение квалификации по проблемам профессионального образования.

Педагогический коллектив Разуменского межшкольного учебного комбината стал участником научного поиска в рамках опытно-экспериментальной работы по теме «Профессионально-личностное самоопределение сельских школьников в условиях образовательной среды межшкольного учебного комбината».

Организация нашей исследовательской работы предусматривала три этапа: организационный, процессуальный и контрольно-результативный.

Программные документы по модернизации российского образования определили новую парадигму, которая предполагает формирование у обучающихся ключевых компетенций, овладение которыми является необходимым условием социализации выпускников.

Поэтому на первом этапе были разработаны концепция и программа эксперимента, методологическая база исследования; на основании проведенной диагностики выявлены особенности личностного и профессионального самоопределения школьников, обучающихся в МОУ «Разуменский МУК». По результатам констатирующего эксперимента построен проект модели организации процесса самоопределения старшекласников.

Также проводилось изучение особенностей образовательной среды межшкольного учебного комбината, потребностей учащихся, их родителей в аспекте самоопределения школьников.

Была проведена диагностика по выявлению приоритетных направлений экспериментальной работы, в частности по определению педагогических условий эффективного профессионально-личностного самоопределения старшекласников, потребностей и склонностей обучающихся и их родителей, что позволило реализовать намеченные задачи.

Второй этап экспериментальной работы был как раз и нацелен на проведение формирующего эксперимента, апробации технологии организации процесса профессионально-личностного самоопределения сельских школьников.

На третьем этапе эксперимента были подведены результаты работы учителей-экспериментаторов; апробация полученных данных на научно-практических конференциях и методических семинарах.

Были определены педагогические условия профессионально-личностного самоопределения школьников:

1. Индивидуальное сопровождение школьника в его профессионально-личностном самоопределении (коучинг), ориентированное на модель выпускника комбината.
2. Взаимодействие комбината с общеобразовательными учреждениями, УПО, производственными предприятиями, родителями обучающихся, направленное на формирование позитивного отношения к будущей профессии.
3. Разработка и реализация технологии профессионально-личностного самоопределения в условиях комбината.
4. Совершенствование профессионально-педагогической культуры учителя.
5. Система деятельности психологической службы, обеспечивающей мониторинг изменений ценностных ориентаций школьников в отношении к туру. К будущей профессии на основе разработки и применения диагностических материалов.

Для получения положительных результатов в реализации педагогических условий организации процесса профессионально-личностного самоопределения школьников организована научно-методическая работа в коллективе по совершенствованию профессионально-педагогической культуры учителя. С этой целью разработан цикл занятий:

- обучающие семинары: «Исследовательский подход к организации профессионально-личностного самоопределения», «Педагогическая компетентность»;
- тематические семинары: «Педагогическое содействие профессионально-личностному самоопределению сельских школьников»;
- педагогические советы «Учебно-дидактические игры в развитии профессиональной направленности обучающихся», «Психологический комфорт на уроке как условие развития личности ребенка», «Профессиональная ориентация как условие профессионально-личностного самоопределения школьников»;
- различные виды индивидуально-групповой работы с учителями;
- разработка методических рекомендаций.

Учителя активно внедряют в работу информационно-коммуникационные технологии (учитель Гусакова Н.Е., учитель Рябинин А.И.), метод проектов (учитель Боровец О.С., учитель Четина М.В.), технику арт-терапии, компьютерную диагностику (педагог-психолог Тычинина Г.А.).

В целях развития личности обучающегося используются разнообразные формы воспитательной работы:

- выставки

- встречи
- демонстрация моделей
- игры
- конкурсы
- олимпиады
- экскурсии
- ярмарки и др.

Создание творческой группы учителей в составе Гусаковой Н.Е., Тычиной Г.А., Боровец О.С. позволило углубить работу по проблемам: «Профессиональная направленность учащихся», «Формирование умений самоанализа и самоконтроля в процессе учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности».

Разработанная, теоретически обоснованная технология позволила нашим выпускникам сделать выбор профессии более осмысленным, мотивированным, соответствующим их интересам, желаниям и возможностям.

За последние два года более 30% обучающихся выбрали для дальнейшего обучения в учреждения профессионального образования профессию, освоенную в учебном комбинате.

#### **Список литературы**

1. Беянина О.А. К вопросу психологической поддержки юных людей в их профессиональном самоопределении. Пенза: Приволжский дом знаний, 2008. – с. 73 – 78.
2. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
3. Скаткин Н.М. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 2003. – 152 с.

## **СЕКЦИЯ №9.**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.**

#### **ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Монахов Д.Н., Монахова Г.А., Монахов Н.В.**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г.Москва

Академия социального управления, г.Москва

Дистанционные образовательные технологии обеспечивают целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося (школьника, студента, слушателя курсов повышения квалификации) и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации. [1]

Дистанционные образовательные технологии (далее ДОТ) позволяют индивидуализировать учебный процесс. Рассмотрим некоторые инструменты, которые позволяют разрабатывать электронные курсы (лекционное сопровождение, интерактивности, тесты и т.д.) на основе Power Point для дистанционного обучения. [1, 2, 5]

Остановимся на наиболее часто встречающихся инструментах: Articulate Studio'13, Adobe Presenter 9 и iSpring Suite 7.

Adobe Presenter 9 предлагает пользователю большое количество функций: Конвертация PowerPoint во Flash; добавление аудио- и видеофайлов, медиафайлов, внешних ресурсов и персонажей; настраиваемый плеер для просмотра курсов и тестов; публикация в системы Дистанционного Обучения.[3, 4]

Несмотря на достоинства у данного программного обеспечения имеется ряд недостатков: полноценное использование некоторых функций требует наличие дополнительного инструментария (например, Adobe Captivate 6 для тренажерной работы); возможность коллективной работы в реальном времени доступна только для тех, кто зарегистрирован в Adobe Connect; отсутствие поддержки формата HTML5 ограничивает применение мобильного обучения.

Articulate Studio '13 обладает более расширенными функциями по сравнению с Adobe Presenter 9, а именно возможностью конвертировать PowerPoint в формат HTML5, использовать приложение для iPad; переводить презентацию на другие языки; записывать видео с экрана.

В то же время, Articulate Studio не позволяет в должной мере использовать возможности PowerPoint, так как не поддерживает многие эффекты перехода и анимации. Недостатком является и самая высокая цена из данных трех инструментов.[4]

iSpring Suite 7 позволяет превратить презентацию PowerPoint в профессиональный учебный курс нелинейного характера, осуществляющий на практике сценарии с ветвлением, готовый для просмотра в интернете или на компьютере. При этом появляется возможность прикреплять необходимые ресурсы для обучения (например, задания для выполнения практических работ или дополнительный материал по теме). [2, 3]

iSpring Suite 7 позволяет быстро конвертировать PowerPoint в формат HTML5. Это дает возможность разрабатывать современные, качественные электронные материалы для онлайн презентаций и дистанционного обучения в том числе и с помощью мобильных устройств. Разработчики - учителя и методисты - могут выбрать наиболее подходящий метод публикации готовых курсов, тестов, анкет, интерактивностей: Web для размещения в интернете на сайте или в авторском блоге; СДО с использованием пакетов SCORM-, AICC, Tin Can API или СДО iSpring Online с публикацией.[3]

В зависимости от целей создания учебного пособия можно выбрать один из режимов конвертации, предлагаемых iSpring:

- Один Flash-файл – презентация со всеми внешними файлами (аудио, видео) будет упакована в единый Flash-файл, который можно отправить по e-mail, вставить в другой проект или опубликовать на сайте.
- Создание HTML – iSpring сгенерирует HTML-код, готовый для размещения на сайте. Вам необходимо лишь скопировать его и вставить в исходный код страницы.
- Создание EXE – в этом случае iSpring создаст файл, который можно будет проигрывать на ПК без предварительной установки Flash-плеера.
- Полноэкранный режим – эта опция позволяет использовать учебное пособие для просмотра в полноэкранном режиме.
- Отдельные Flash-файлы – на основе каждого слайда будет создан отдельный Flash-файл. Такие файлы могут быть загружены во Flash-приложения, управлять которыми можно только с помощью API, предоставляемого iSpring Presenter или iSpring SDK.
- ZIP – сохранения в одном архивном файле. [5]

Не нужно разрабатывать несколько вариантов курса под компьютеры, планшеты, смартфоны. Всего одна включенная опция, и контент можно смотреть на компьютерах и ноутбуках, мобильных устройствах (iPad и iPhone, Windows и Android-устройствах). Это позволяет использовать данные авторские учебные разработки в мобильном обучении. [2, 3]

Появившаяся новинка этого года возможность оживлять курсы и тесты разными персонажами, которые можно анимировать. Библиотека персонажей прилагается, но можно создавать новые и оригинальные анимации по желанию.

При этом любые учебные пособия становятся более наглядными за счет использования аудио и видео информации, гиперссылок, анимации. Это обеспечивает мультимедийность данным образовательным продуктам.

Для повышения эффективности процесса обучения преподаватель может создавать интерактивные тесты и опросы, которые помогают не только проверять знания, но и закреплять изученный материал (если использовать сценарии с ветвлением). При этом преподаватель выстраивает своеобразную программу обучения. Разветвлённый сценарий теста ведёт обучающихся разными траекториями в зависимости от их ответов и ошибок и приобретает функцию не столько контроля, сколько обучения. Достоинство тестов с разветвленным сценарием, прежде всего, заключается в активизации учебной деятельности учащихся. Обязательный характер усвоения каждого шага программы позволяет достичь более высокого уровня знаний. Процесс обучения для каждого индивидуален по темпу и характеру продвижения от первого шага к последующим. При этом более подготовленный учащийся продвигается быстрее, а тот, кто менее подготовлен - медленнее; но он тоже проходит все запрограммированные шаги полностью и в конечном итоге без ошибок усваивает весь материал на хорошем уровне. Следование принципу индивидуального темпа и управления в обучении создает условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

В этом году появилась новая опция (для её включения в окне Публикация необходимо установить Проигрывание и навигация) - восстановление просмотра при повторном запуске теста. В случае прерывания

тестирования при его повторном запуске, учащемуся будет предложено продолжить тестирование с того вопроса, на котором он остановился в прошлый раз. При этом все отмеченные ранее ответы сохраняются.

Кроме того, преподаватель может настроить получение результатов теста таким образом, чтобы они приходили одновременно на сервер школы, вуза, ФПК и указанную электронную почту.

Новшество этого года в iSpring Suite 7 заключается в возможности создавать эффектные интерактивности, которые включаются в дистанционный авторский курс.

Еще одним достоинством данного инструмента является русскоязычный интерфейс программы.

К недостаткам можно отнести отсутствие записи видео с экрана и инструментов аннотирования слайдов презентации.

Итак, эволюция ДОТ детерминирована с одной стороны, техническим прогрессом средств коммуникации, с другой стороны, процессами информатизации и демократизации образования. Переход от одного исторического этапа развития к другому обусловлен развитием информационно - коммуникационных технологий.

### Список литературы

1. Монахов Д.Н. Мобильное обучение в условиях информационного неравенства// Высшее образование в России. № 4. 2014. С. 157-159
2. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Сетевая парадигма образования: инструментарий обучения// Профессиональное образование. Столица. №4. 2014. С.22-24
3. Режим доступа: <http://www.ispring.ru>, 21.01.2014.
4. Режим доступа: <http://www.ispring.ru/articles/ispring-suite-vs-articulate-studio-and-adobe-presenter.html>, 22.12.2014.
5. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СКРИНКАСТИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Хасанова О.В., Ахсанова З.И.**

Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г.Казань

В связи с активным развитием информационных технологий, качественно изменяются методы и организационные формы обучения. Интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей может сказываться и на способах организации самостоятельной работы учащихся. Одним из современных средств, которые можно успешно использовать в данном виде работы, является использование скринкаста (англ. screencast) — цифровой видеозаписи информации, выводимой на экран компьютера, также известной как videoscreen capture (досл. «видеозахват экрана»), часто сопровождается голосовыми комментариями.

В 1680-х годах Дуглас Карл Энгельбарт, американский исследователь, был одним из первых, кто использовал технологию «скринкастинга». Свою демо-версию он назвал “shared-screencollaboration” (взаимодействие через общий экран). Термин «Screencast» в обиходе может использоваться как альтернативное название скринкаста: изначально так называлась одна из первых программ, использовавших технологию «записи с экрана». Само понятие «screencast» было введено в оборот автором, журналистом InfoWorld, Джоном Уделлом в 2004 году. Автор охарактеризовал данную технологию как «видеоролики о софте, записанные с речевым сопровождением».

Джон Уделл приводит целый список жанров скринкастов, большинство которых могут успешно использоваться в образовании:

- Руководство - скринкаст, демонстрирующий работу приложений программ или сервиса.
- Наглядное пособие – небольшой скринкаст, демонстрирующий последовательность действий пользователя приложения, ведущих к достижению определенного эффекта.
- Обзор программного обеспечения - реализуется в виде текста со скриншотами. Скринкаст делает его более наглядным и динамичным.

- Анимированная доска преподавателя - наглядное средство, транслирующееся одновременно нескольким пользователям (учащимся).
- Скринкаст-видео - представляет собой сочетание видеофрагментов и последовательностей скриншотов с экрана компьютера.

Технология скринкастинга изначально была направлена на разработку интерактивных демонстраций программных продуктов, и до сих пор она применяется в первую очередь при создании обучающих материалов по владению компьютерными программами. Но использование скринкастинга не ограничивается только этой областью. Скринкастинг можно с успехом использовать при разработке самых различных учебных материалов применительно к разным отраслям знаний.

На наш взгляд, скринкаст является удачным решением при организации самостоятельной работы. По мнению Г.В. Роговой, развитие самостоятельной деятельности учащихся при изучении английского языка невозможно без соблюдения определенных условий:

1. Важно понимание цели выполняемой деятельности, каждого конкретного упражнения. Учащийся должен иметь представление о том, что он будет делать, в какой последовательности, каков будет конечный результат и чем данное задание обогатит его опыт.
2. Необходимо знание процедуры выполнения задания. Учителю нужно ознакомить учащихся с рациональными приемами учебной деятельности, исходя из характера самой деятельности и их опыта в иностранном языке.
3. Важно умение пользоваться соответствующими средствами обучения для выполнения задания, такими, как звукозапись, учебный дидактический материал для парной работы и т.д.
4. Необходимо умение видеть опоры в материале заданий, которые облегчают преодоление трудностей в ходе самостоятельной работы; в этом случае одинаково важно научиться пользоваться готовыми (объективными) образцами и создавать свои (субъективные).
5. Важно предусмотреть адекватные дидактические условия для успешного самостоятельного выполнения заданий, т.е. прежде всего определить подходящее место для них: в классе, дома или в лингафонном кабинете. В данном случае домашняя работа приобретает индивидуальную форму, которая должна быть обеспечена и подготовлена под руководством учителя в классе.

Следует сказать, что использование технологии скринкастинга полностью учитывает данные условия.

Во время прохождения практики в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №146 с углубленным изучением отдельных предметов» г.Казани в 6 А классе нами были проведены занятия английского языка с использованием скринкастинга как элемента самостоятельной работы учащихся.

Тема урока была обозначена как “Famous people”. Во время занятия использовался учебно-методический комплекс «Английский в фокусе (Spotlight)» предназначенный для 6 класса, авторами которого являются Ю.Е. Ваулина, Дули Дж. и др.

На заключительном этапе урока был продемонстрирован скринкаст на тему “Cinquain” (пятистрочная стихотворная форма). Данный скринкаст был предварительно создан при помощи программы “Screencast-O-Matic” и размещен в личном электронном кабинете преподавателя “Knowledge is a power” на основе сайтов Google (<https://sites.google.com/site/kabinetahsanovojz>). Нужно отметить, что все учащиеся класса имели доступ к Интернету, а соответственно и к электронному материалу данного ресурса.

Скринкаст представлял собой обучающее видео по созданию стихотворной формы «синквейн». Комментарии и изображение преподавателя сопровождалось наглядным описанием процесса создания данной стихотворной формы с использованием примеров. На основе представленной в скринкасте информации учащиеся должны были выполнить следующее домашнее задание: создать свою стихотворную форму «синквейн» на тему «Famous person I like».

По результатам последующего опроса домашнего задания была выявлена лучшая работа:

Зубаерова Камила  
 « Elton John,  
 Singer and star,  
 Famous, unusual, unique.  
 His songs make us cry.  
 A brilliant. »

Использование технологии скринастинга на данном уроке способствовало успешному выполнению самостоятельной работы учащихся, а также реализации поставленных целей:

- образовательные - познакомить с некоторыми фактами из жизни знаменитых людей (скринкаст содержал сведения о принцессе Диане);

- развивающие - стимулировать навык критического мышления и самостоятельного осмысления полученной информации;
- воспитательные: повысить мотивацию учащихся к изучению английского языка; создавать возможность для проявления индивидуальных способностей учащихся.

Как показала практика, использование такой формы работы как скринкастинг является эффективным средством для самостоятельной работы учащихся и повышения их мотивации к процессу обучения, так как наблюдая за каждым движением и словом, представленным в скринкасте обучающийся сам внедряется в процесс; может неоднократно прокручивать видео, заостряя внимание на наиболее сложных для него моментах, а также изучать материал в индивидуальном темпе. Применение данного средства оказывает наиболее сильное обучающее воздействие, так как оно обеспечивает образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания.

Важно, чтобы учебный материал, представленный с помощью технологии экранного видео и применяемый как элемент самостоятельной работы учащихся, носило структурированный, последовательный, целостный и законченный характер. При перечисленных условиях данное средство будет положительным образом сказываться на восприятии материала учащимися.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что дидактически правильное и корректное использование технологии скринкастинга благотворно влияет на образовательный процесс в целом. Применение данного средства как элемента самостоятельной работы повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, развивает навык самостоятельного осмысления и анализа полученной информации.

#### **Список литературы**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей // Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2001.-С.86
2. Мозолевская А.Н. Скринкастинг как элемент образовательной технологии // Проблемы и перспективы развития регионального отраслевого университетского комплекса ИрГУПС. – Иркутск: ИрГУПС, 2011. – С. 49-55
3. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: учеб. пособие // Р.К. Потапова. -2-е изд. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 320 с.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе// Г.В. Рогова. – М.:Просвещение, 1991. – С.53
5. Notess Greg R. Screencasting for Libraries // ALA TechSource. – Chicago, 2012. – P. 110.

### **МЕТОД КЕЙС – СТАДИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

**Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В.**

Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт (НИМИ ДГАУ), г.Новочеркасск

В связи с развитием новых требований к системе высшего профессионального образования, когда целью обучения студентов иностранному языку становится формирование коммуникативных умений и навыков, целесообразно использовать на занятиях по иностранному языку современные технологии и активные методы обучения (ролевая игра, проектная работа, конференция, дискуссия и т.д.). В этом ряду кейс-метод является неотъемлемой частью в преподавании иностранного языка. Метод кейсов – метод анализа ситуаций, который используется для решения различных типичных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением индивида различных социальных ролей.

Кейс представляет собой определенную ситуацию, подготовленную и разработанную преподавателем заранее, для того чтобы студенты могли осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает как проблему, так и актуализирует определенный набор умений и знаний студентов, который необходимо усвоить при решении данной проблемы.

По мнению Л.В. Покушаловой, сущность метод кейс-стади заключается в самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых в искусственно созданной профессиональной среде, которая даёт возможность соединить воедино теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной сфере. [4, с. 155-157].

По своей структуре кейсы могут быть структурированными и неструктурированными. Структурированные кейсы – кейсы, в которых ситуации излагаются кратко и с определенными цифрами или данными. Неструктурированные кейсы – это кейсы, где представлен большой объем материала с большим количеством цифр и данных. Основной целью таких кейсов является умение выделять главное от второстепенного. Наблюдение за решением такого кейса позволяет понять насколько человек способен мыслить и давать оценку ситуации за определенный промежуток времени.

По своему размеру кейсы могут быть полными и неполными (так называемые мини-кейсы). Полные кейсы предназначены для работы в команде в течение нескольких дней и требуют решения, вынесенного командой. Мини-кейсы предназначены для обсуждения проблемы на занятии с последующей дискуссией. Следует отметить, что кейсы имеют следующие отличительные особенности такие как: описание ситуации, требующей ее решения; вариативность путей решения ситуаций; работа в паре, группе, коллективе; групповое принятие решения ситуаций; оценка ситуации.

В описании кейса должна присутствовать проблема, а также ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения [1, с.61-69].

Ю.В. Рындина отмечает, что «одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщении готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту студентов» [5, с. 611].

В кейсах, как правило, описываются реальные события и ситуации, которые основываются на достоверных фактах. Источником ситуаций для кейсов могут быть газетные или журнальные статьи, новости, художественные или научно-популярные произведения, отчеты и т. д. Данный материал из выше указанных источников является одним из составляющих кейса.

Одним из преимуществ кейса является сочетаемость в нем теории и практики, что способствует развитию умений и навыков анализировать ситуации, выбирать наиболее приемлемый материал для решения проблемной ситуации, что ведет к формированию устойчивого навыка решения практических задач.

По мнению Е.Э. Пахтусовой метод кейсов служит для создания языковой среды и условий формирования потребности в использовании иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия, интеграции знаний учащихся из разных областей вокруг решения одной общей проблемы, а также развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках активной совместной исследовательской и творческой деятельности [3, с. 532-534].

Метод кейс – стадии приводит к совершенствованию и формированию навыков всех видов чтения и восприятию иноязычной речи, развитию умений разработки презентации на иностранном языке и повышению уровня профессионально-ориентированных знаний на иностранном языке, что немаловажно для молодого специалиста.

В деловой лексике понятие «кейс» прочно вошло в практику и обозначает конкретную ситуацию и способ ее разрешения. На кейсах давно тренируют студентов бизнес-школ, разбирая их и моделируя разное развитие ситуаций. «Кейс» - это некое «дело – папка», куда «подшиваются» вся информация о проблеме: материалы (документы, видео, аудио, фото, схемы и чертежи и др.), обсуждения задач кейса, участвующие в решении кейса люди, задействованные бизнес – процессы, которые выполнялись в ходе решения задачи.

Деловой иностранный язык является сейчас неотъемлемой частью курса обучения иностранному языку. В результате изучения дисциплины «Деловой иностранный язык» среди других умений студент должен воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи, а также выделять в них значимую/запрашиваемую информацию; вести запись основных мыслей и фактов (из аудиотекстов); самостоятельно вести деловое общение по телефону и с помощью других видов голосовой связи; активно участвовать в деловых встречах, переговорах, интервью на английском языке, с применением средств эффективной бизнес коммуникации; общаться с зарубежными партнерами в процессе неформального делового общения; применять английский язык в деловых командировках [2, с. 227- 235].

Так при изучении дисциплины «Деловой иностранный язык» метод кейсов помогает развивать навыки иноязычного делового общения, вести переговоры с зарубежными партнерами на встречах, переговорах, в командировках. С помощью этого метода обучаемые репродуцируют свои пассивные знания в активные. При изучении темы «Компании» на занятиях по деловому иностранному языку в НИМИ ДГАУ преподавателем был предложен один из кейсов, подготовленных для изучения лексико-грамматического материала по теме модуля. Цель занятия заключается в совершенствовании и закреплении навыков понимания и употребления лексики по

теме. Основная задача данного кейса – создать речевую ситуацию для устного монологического и диалогического высказывания по теме кейса.

Обсуждение кейса происходит только на английском языке; преподаватель выступает в качестве наблюдателя, и, если необходимо следит за ходом дискуссии и направляет ее для достижения решения проблемной ситуации. Работа над кейсом начинается с выявления проблемных сторон ситуации: «How has General Motors become one of the most profitable companies in the world? What is its success?». Далее студентам предоставляется сжатая «история кейса», происходит презентация целей и задач, объясняется проблема, которую необходимо решить.

Например: “General Motors (GM) has operations in 50 countries and worldwide employment of 608, 000 people. Best known as a full-line vehicle manufacturer, GM has worldwide factory sales of more than 8.5 million motor vehicles a year. It manufactures and sells cars and trucks through a variety of brands, including Chevrolet, Pontiac, GMC, Oldsmobile, Buick, Cadillac, Saturn, Opel, Vauxhall, Holden, Isuzu, and Saab“.

Problem: “How has General Motors become the world leader in transportation products and related services?”

Objective: to scrutinize the problem and find out answer to the question: “What is the essence of the success of GMs?”

В качестве подсказки студентам предлагается набор ключевых слов по теме, в котором содержится минимальный вокабуляр для обсуждения кейса. Например:

Keywords: vehicle, manufacture, truck, automotive, subsidiary, motor vehicle, manufacturer, General Motors Acceptance Corporation, Hughes Space and Communications Company, diesel-electric locomotives, annual net sales, heavy-duty vehicle transmissions, Allison Transmission.

В процессе работы над кейсом приводится дополнительная информация о компании и мнения известных людей по исследуемой проблеме (аудио, видеоматериалы, статьи из газет, журналов и т.). Далее происходит анализ ситуации и поиск возможных путей решения кейса.

На следующем этапе работы над кейсом студенты получают ряд вопросов для «мозговой атаки», а также обращаются к Интернет-ресурсам для получения более полного представления о компании.

Например: Questions for discussions:

1. Study the official site of General Motors.
2. Analyze the reasons of the financial state of General Motors.
3. Study the subsidiaries of the company and make the analyses of the revenue of General Motors.

На заключительном этапе работы над кейсом студенты делятся приобретенными знаниями с другими участниками, предлагаются пути решения поставленной задачи, обобщение собранного материала. Материал может быть представлен в виде научного исследования, статьи в журнале, отчетами и презентациями.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что метод кейс - стади дает студентам возможность креативно применять изученный языковой материал на базе своих профессиональных знаний. В ходе обсуждения кейса формируются социально – коммуникативные умения и навыки, то есть умения вести дискуссию, что помогает развивать речь с опорой на речевое клише и выражения.

#### Список литературы

1. Андюсов Б.Е. Кейс — метод как инструмент формирования компетентностей [Текст] // Директор школы. — № 4. — 2010. — С. 61–69.
2. Овчинникова В.Б. Формирование аудитивных умений студентов в ситуациях делового общения [Текст]/ В.Б. Овчинникова, В.В. Кульгавюк, Н.Ю. Павлова//Гуманитарные и социальные науки. – 2014. - №4. – С. 227- 235.
3. Пахтусова Е.Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе [Текст] / Е.Э. Пахтусова // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 532-534.
4. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов [Текст] / Л.В. Покушалова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 155-157.
5. Рындина Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Молодой учёный.- 2013. — № 10 (57). — С. 610–612.

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ СХЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

Владимиров Л.Г.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Программа развития Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), созданного путем объединения четырёх региональных вузов (Дальневосточного государственного университета, Дальневосточного государственного технического университета, Тихоокеанского государственного экономического университета и Уссурийского государственного педагогического института) предусматривает, что основной целью университета на период до 2019 года является его становление как ведущего научно-образовательного и инновационного центра региона и России, содействующего решению стратегических задач в соответствии со Стратегией социально-экономического развития Дальнего Востока и Байкальского региона на период до 2025 года (утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации 28 декабря 2009 г. № 2094-р)

Факторы достижения указанной цели – предусмотренные программой применение передовых образовательных технологий и трансформация схемы организации учебного процесса.

В связи с этим была осуществлена структурно-функциональная трансформация организации учебного процесса в университете. Вместо существовавшей ранее схемы: кафедры (с разделением их на общеобразовательные и выпускающие) и деканаты – предложена новая структура управления учебным процессом.

Упразднены деканаты, упразднено понятие «выпускающая кафедра», введено понятие студенческого офиса, учреждены новые (для университета) «функционалы» руководителя и администратора образовательной программы.

Указанная реорганизация, в целом, соответствует современным мировым тенденциям организации учебного процесса, однако организационно-технологическое обеспечение деятельности специалистов, вовлеченных в эти процессы, неудовлетворительно.

Принципиальная особенность новой схемы – введение институтов «руководителя» и «администратора» образовательной программы (ОП). При этом если содержание деятельности администратора ОП сравнительно легко наследуется из содержания деятельности сотрудников деканата, то «функционал» руководителя ОП практически полностью нов для ДВФУ, вследствие чего его бизнес-процессы недостаточно регламентированы и не имеют средств ИТ-поддержки.

Актуальна задача организационно-технологического обеспечения деятельности специалистов, вовлеченных в процесс организации учебного процесса и, в первую очередь, руководителя образовательной программы.

В частности, необходимо:

а) проанализировать содержание деятельности участников процесса с позиций: цели, результаты, критерии оценки её результативности и эффективности. При этом просматривается целесообразность рассмотрения деятельность руководителя ОП и его взаимодействие с подразделениями вуза с точки зрения теории практики проект-менеджмента (управления проектами);

б) проанализировать и специфицировать бизнес-процессы сотрудников, вовлеченных в организацию учебного процесса.

Следует отметить, что введение института «руководителя ОП» не вписывается непосредственно в традиционную организационную структуру вуза, основанную на отношении административной подчиненности. Более корректной представляется трактовка отношений «руководителя ОП» и функциональных подразделений вуза как отношения «заказчик – исполнитель». Фактически руководитель ОП - менеджер, отвечающий за реализацию проекта - «подготовка выпускника с заданными критериями качества, с помощью выделенных ресурсов и в установленные сроки».

В теории и практике управления проектами (проектного менеджмента) известны схемы взаимодействия специалистов и структур в учреждениях, сочетающих проектную и операционную деятельности.

Рассмотрение деятельности руководителя ОП и его взаимодействия с подразделениями вуза (кафедры, студенческие офисы, финансовые и планово-экономические службы, ...) с этой точки зрения дает, как понятийный аппарат (руководитель проекта, команда проекта, «треугольник» проекта и варианты его деформации, взаимодействие с организационной структурой вуза, ресурсы проекта, ...) регламентации его деятельности, так отработанные в проект-менеджменте инструментальные (программные) средства.

Анализ содержания деятельности руководителя образовательной программы позволяет выделить проектную и операционную составляющие в его деятельности.

Реализация учебного плана ОП (в отношении учебной группы и /или отдельного студента) обладает существенными признаками проекта (ограниченность во времени и ресурсах, индивидуальность (уникальность) образовательной траектории).

Спецификации ряда основных бизнес-процессов, составляющих операционную деятельность руководителя ОП, приведены в Табл.1.

Таблица 1

Описание основных бизнес-процессов (БП) руководителя ОП

| № | Наименование БП   | Чем инициируется  | Вход  | Выход  |
|---|---|---|---|--|
| 1 | Составление (корректировка) учебного плана (УП) ОП  | Регламент (ежегодно, до 01 июля)                        | 1.ФГОС (изменение), нормативные документы вуза.<br>2.Результат БП №5.<br>3.Существующий УП.   | Новый вариант УП   |
| 2 | Выбор преподавателя(-ей) для дисциплины   | 1. Регламент (ежегодно, до 01 июля).<br>2.Случаи замены | Учебный рабочий план (УРП) дисциплины   | 1.Представление в приказ о закреплении нагрузки.   |
| 3 | Распределение нагрузки по кафедрам и/или преподавателям (в том числе бюджета)                           | 1. Регламент (ежегодно, до 01 июля).                    | 1.Результаты БП № 2.  | План реализации образовательного процесса на учебный год (дисциплины, виды занятий, исполнители, сроки, ресурсы) |
| 4 | Оценка результативности и эффективности реализации ОП (для руководителя ОП, как элемент обратной связи) | Регламент   | 1.Результаты мониторинга сведений о выпускниках (трудоустройство, история успеха...).<br>2.Прямые оценки работодателей (ассоциаций работодателей).<br>3. Исходные данные для расчета рейтинга ОП.   | Значения критериев оценки.   |
| 5 | Выработка рекомендаций по корректировке УП  | Регламент   | 1.Рекомендации конкретных работодателей.<br>2.Рекомендации ассоциаций работодателей (АПКИТ, ТПП,...).<br>3.Предложения преподавателей.<br>4.Тенденции, прогнозы развития отрасли (результат БП № 4).<br>5.Результат БП№ 4.<br>6.Рекомендации УМО. |  |
| 6 | Контроль исполнения расписания занятий  | Регламент (еженедельно/ежемесячно)                      | 1.Расписания.<br>2.Отчет о фактическом проведении занятий преподавателями.  | Запросы на предоставление объяснительных записок.<br>Организационные решения (проекты приказов, распоряжений)    |

# ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ПРОЕКТА В ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

**Афанасьева Д.П., Макаренко Т.А.**

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г.Якутск

Особенностью современного образовательного пространства стало внедрение процесса обучения в интерактивную среду. Поэтому вопрос: как это сделать? стоит перед учителями очень остро, так как ломаются привычные и отработанные методы и приемы обучения. Несомненно, происходит переориентация на получение знаний учениками посредством самостоятельной работы. Учитель начинает играть роль направляющего в этом процессе. Поэтому мы согласны с мнением А.А. Кузнецова, А.Л. Семенова, А.Ю. Уварова, что новые информационные технологии, мультимедийные продукты — это шаг к повышению качества обучения школьников и в конечном итоге к воспитанию новой личности — ответственной, способной решать новые задачи, быстро осваивать и эффективно использовать необходимые для этого знания [1].

Для решения данной задачи все чаще стали использоваться учителями технологии проектного обучения, которые имеют большое количество вариаций по схеме построения. Главной целью проектов является конкретный результат. Проекты, которые можно осуществить за один или несколько уроков наиболее востребованы в школе и интересны с дидактической и методической точки зрения. Важным является то, что каждый ученик самостоятельно овладевает и пропускает через себя полученные знания, которые становятся собственными.

Предмет физика позволяет применение современных информационных технологий в разнообразных видах работ с учениками, в том числе и в выполнении компьютерного физического лабораторного эксперимента. Лабораторный эксперимент, в данном случае, заменяется на математически смоделированные физические процессы. При которых, с помощью программного обеспечения, может осуществляться виртуальное взаимодействие учащегося с лабораторным оборудованием. Урок, реализованный методом проектов, может быть, как уроком освоения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач.

В этом учебном году вместе с учащимися 8-го класса мы осуществили квест-проект в рамках изучения темы «Тепловые явления». Творческое название проекта «Тепловые явления с героями Мадагаскар». Квест, или приключенческая игра — один из основных жанров компьютерных игр, представляющий собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком; при этом ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий.

Мы ориентировались на этапы технологии организации квеста предложенные Н. Ходсоном, К. Джонсом:

1. Определение направления квеста.
2. Определение возрастной категории учащихся.
3. Определение темы.
4. Направление работы. Каждое направление будет оформлено в конкретную роль, которой надо будет дать интересное название
5. Порядок (план) работы для каждой роли, иными словами, инструкции с указанием пошаговых действий, конечного результата и оформления их работы.
6. Критерии оценки квеста [2].

Цели квеста:

Образовательная цель: отработка а практической работе понятия «тепловые явления»при выполнении интерактивной лабораторной работы.

Развивающая цель: восприятие физической картины мира и развитие логического мышления.

Воспитательная цель: формирование умения работать в коллективе.

В организационном плане для проведения квеста класс был поделен на 4 группы. Каждая команда выбирает себе героя. После этого на экране появляется меню с заданиями (с разным уровнем сложности), чтобы ускорить процесс работы, учащиеся могут разделить задания. Разрешено начать игру с любого задания, главное им нужно пройти через все испытания. В ходе решения заданий, за каждый правильный ответ они получают прибор, который в дальнейшем будет нужен для выполнения интерактивной лабораторной работы. Данная лабораторная работа выполняется с помощью 6-ти приборов, поэтому квест состоит из 6 заданий.

Если учащийся выберет неправильный ответ, то к нему может прийти на помощь его команда. Собрав все нужные приборы, команда приступает к выполнению интерактивной лабораторной работы. Оформление данного квеста:

1. Title (Стартовая страница). Название: «Тепловые явления с героями Мадагаскар» для учащихся 8 класса. Квестразработан для закрепления пройденного материала по теме тепловые явления.
2. Introduction (Введение). Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме. Распределяются роли по командам.

Прежде чем приступить к выполнению квеста, прочтите инструкцию:

- Класс делится на четыре группы.
- Каждая группа выбирает себе одного из предложенных героев мультфильма «Мадагаскар».
- Учащиеся, в группе, делят задания между собой и приступают к выполнению.
- За каждый правильный ответ вы получаете прибор для лабораторной работы.
- На выполнение заданий вам дается 5 минут.
- Команда, которая решит все задания, получает весь комплект приборов и приступает к выполнению интерактивной лабораторной работы.

Предисловие:

На уроке физики Алексу, Глорие, Марти и Мелману Манкевичу III учитель дал лабораторную работу, но для того, чтобы приступить к работе, они должны узнать какие приборы им нужны. Чтобы узнать это, им нужно решить задания, где спрятаны приборы. Они решили устроить состязание между собой. Кто первым решит задания и сделает интерактивную лабораторную работу, тот и выигрывает. Так как они самостоятельно не могут их решать, они просят вас им помочь. Ребята, помогите героям мультфильма «Мадагаскар» решить задания.

3. Task (Задание). В этом разделе объясняется, что учащиеся должны сделать в процессе работы. На экране появляется меню с заданиями. Задания даются в виде теста с разным уровнем сложности: 3 вопроса и 3 задачи. Чтобы ускорить процесс работы, учащиеся могут разделить задания между собой.
4. Process (Процесс работы). Команды выбирают роль и выполняют задания по ходу следования за героем выбранной роли. Разрешено начать игру с любого задания, главное им нужно пройти через все испытания. В ходе решения заданий, за каждый правильный ответ они получают прибор, который в дальнейшем будет нужен для выполнения интерактивной лабораторной работы.
5. Estimation (Оценивание). Описание критериев оценки выполнения квеста дается в виде бланка для оценивания. Критерии оценивания устанавливаются в зависимости от сложности вопроса. Чтобы ребятам были понятны критерии оценивания, учитель пишет комментарии к тому, что нужно сделать на каждом этапе работы, чтобы получить оценку «Плохо», «Удовлетворительно», «Хорошо», «Отлично». Так как игра командная, оценка выставляется всей команде.

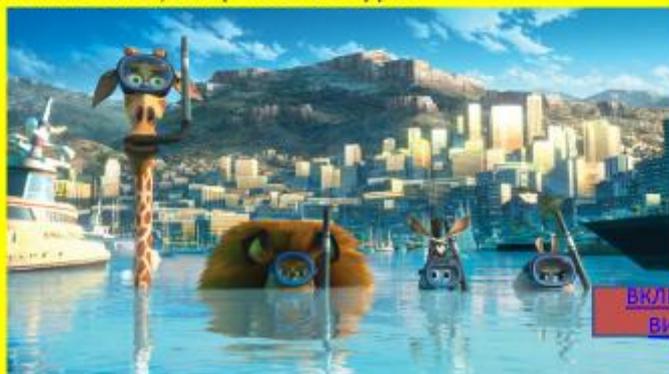
#### 6. Conclusion (Вывод).

Мы отмечаем следующие положительные моменты такой работы:

- стимулирование исследовательской и творческой деятельности;
- развитие познавательного интереса учеников;
- программное обеспечение будет незаменимыми при отсутствии лабораторного оборудования;
- интерактивные опыты можно использовать для демонстрации на уроке;
- позволит оптимально организовать рабочее время;
- можно использовать интерактивные лабораторные работы в самостоятельной работе учащихся.

## ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА «ИЗМЕРЕНИЕ УДЕЛЬНОЙ ТЕПЛОЕМКОСТИ ТВЕРДОГО ТЕЛА»

- Цель работы: определить удельную теплоемкость металлического цилиндра.
- Приборы и материалы: стакан с водой, калориметр, термометр, весы, разновесы, металлический цилиндр, стакан с горячей водой.
- Выполните опыт, опираясь на видео.



Таким образом, образовательный квест помогает вести детей в активную групповую работу без участия педагога, при которой обучающиеся учатся самостоятельно решать задания и поступенчато выполняют интерактивную лабораторную работу. Квест – это удобная форма работы для активизации учебной деятельности, повышения интереса к предмету.

### Список литературы

1. Кузнецов, А.А, Семенов, А.Л., Уваров. А.Ю. О проекте концепции образовательной области «Информатика и информационные технологии» // Информатика – 2001. - № 17. – С. 21 \
2. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В., Петров, А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Митрофанов Д.В., Невзоров Н.Н.**

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г.Воронеж

В современных условиях развития военно-профессиональной деятельности: ускорения процесса «устаревания» профессиональных знаний, непрерывного повышения уровня ее сложности, внедрения новых подходов к внезапным проверкам боевой готовности соединений и воинских частей Вооруженных Сил России, определяющими становятся задачи подготовки специалистов, обладающих глубокими знаниями, высоким уровнем общего образования и культуры, способных действовать в условиях неопределенности[2]. Именно поэтому становится актуальной проблема информатизации современного военного образования.

Основным требованием предъявляемым к информатизации образования в настоящее время является внедрение и применение информационных технологий (ИТ) во всех сферах военной деятельности. Обладание необходимой информацией, полученной из достоверных источников или в результате сбора и обобщения ее, умение мыслить, опираясь на данную информацию и правильно ее использовать, позволяет решать конкретные задачи в учебной деятельности или в процессе проведения исследования. Это, несомненно, расширяет возможности не только педагогов, но и, обучающихся в учреждениях высшего военного образования.

В высшей военной школе педагог получает абсолютно новые возможности по формированию и совершенствованию познавательной деятельности курсантов и слушателей, которые различаются с традиционными моделями обучения. Исходя из этого, резко повышается необходимость решения вопросов связанных с объемом, качеством, способами получения и представления изучаемой информации курсантами высших военных учебных заведений. Существующие подходы к информатизации образования, которые сегодня применяются в военных вузах, требуют нового взгляда на их реализацию направленных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

В результате анализа научной и научно-популярной литературы, посвященной проблемам информатизации высшего профессионального образования (труды Б.С. Гершунского, С.Р. Домановой, М.И. Жалдакова, Г.В. Кольцовой, В.П. Кулагина, Б.Б. Овезова, И.В. Роберт, А.Н. Тихонова, В.Ф. Шолоховича, Е.Л. Федотовой, В.Г. Юрасова и др.), выявлено, что точного толкования понятия информационная технология обучения в современной дидактике не дано. Разные авторы вкладывают различный смысл в раскрытие ее сущности и содержания. Например, Е.Л. Федотова рассматривает информационную технологию обучения как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности [3, с.128]. Согласно определению И.В. Роберт, средства информатизации образования – это средства информационных технологий (ИТ) совместно с учебно-методическими материалами, обеспечивающими их педагогически целесообразное использование. В.Ф. Шолохович, применяя терминологию И.В. Роберт, определяет информационные технологии (ИТ) обучения как отрасль дидактики, занимающуюся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения, и усвоения знаний в котором находят применение средства информатизации образования. М.И. Жалдаков понимает под ней совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания обучающихся по управлению техническими и социальными процессами. Каждое из приведенных определений имеет право на существование и может быть использовано в качестве определения для информационных технологий, но нам ближе и мы будем придерживаться формулировки данной Е.Л. Федотовой.

Проблема информатизации образования в высших военных учебных заведениях характеризуется следующими факторами:

- отсутствием единой системы и методологии внедрения информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс и среду;
- слабым взаимодействием военных учебных заведений между собой и с другими образовательными учреждениями;
- недостаточной подготовленностью преподавательского состава к внедрению и использованию информационных технологий (ИТ) в учебном процессе;
- малым количеством современной вычислительной и мультимедийной техники, а также профессионального и специализированного программного обеспечения поступающего в военные учебные заведения.

Современный этап реформирования Вооруженных Сил России характеризуется значительным усилением внимания к проблеме совершенствования профессионального становления офицера. Повышаются требования к морально-психологической, педагогической и профессиональной подготовке военного специалиста, его готовности и способности к выполнению задач в любых условиях. В связи с этим необходимо совершенствовать учебную и воспитательную работу в военных вузах, внедрять эффективные педагогические технологии в образовательный процесс [1].

Информационные технологии (ИТ) играют главную роль в процессах получения, накопления и распространения новых знаний в различных направлениях, среди которых информационное моделирование, искусственный интеллект и когнитивная графика. Применение данных технологий в процессе обучения позволяют решать дидактические задачи на технологической основе.

Основными задачами информатизации образовательного процесса в военном учебном заведении являются:

- повышение качества подготовки военных специалистов с использованием информационных технологий (ИТ);
- использование активных методов обучения, развитие творчества и интеллекта в процессе обучения;
- интегрированность различных видов образовательной деятельности;
- адаптивность технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого;
- внедрение и разработка новейших информационных технологий (ИТ) обучения, активизирующих познавательную деятельность курсантов и их мотивацию к освоению средств информационных технологий (ИТ)

и методов;

- разработку технологий для дистанционного обучения курсантов;
- совершенствование программно-методического обеспечения процесса обучения;
- внедрение информационных технологий (ИТ) обучения в подготовку военных специалистов всех профилей.

Развитие информационных технологий (ИТ) на данный момент основано на применении электронно-вычислительной техники, а также методов и средств автоматизации всех информационных процессов.

Целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационных технологий (ИТ) в учебный процесс в военном учебном заведении – это основное направление в информатизации высшего образования, которое способствует ускорению научно-технического прогресса, обеспечению сферы образования методологией и практикой целенаправленного и обоснованного использования современных разработок как в процессе обучения, так и в процессе дальнейшей военной службы в мирное и военное время военнослужащего.

Возможности использования современных информационных технологий не имеют ограничений, а их потенциал растет с каждым днем и имеет многоплановый характер, открывая дополнительные возможности:

- создание принципиально новых методических систем обучения, способствующих развитию интеллекта у курсантов, формирование у них умений и навыков самостоятельного поиска, приобретения знаний, осуществлять учебную деятельность, обрабатывать получаемую информацию;
- усовершенствование механизма управления образовательной среды, используя при этом специализированные информационные банки данных, а также коммуникационные сети;
- совершенствование методов и форм обучения;
- создание условий для эффективного и качественно-нового учебного процесса за счет внедрения информационных технологий (ИТ);
- реализацию основных образовательных программ в области подготовки военных специалистов.

В заключение отметим, что централизованное и координированное внедрение информационных технологий в учебный процесс в высших военных учебных заведениях позволит улучшить качество знаний, как курсантов, так и преподавателей, а также окажет положительное влияние на модернизацию современной российской образовательной системы.

#### **Список литературы**

1. Зибров Г.В. Педагогика. Учебное пособие для вузов / Г.В. Зибров, Н.В. Зиброва, Л.А. Колосова. – ВАИУ, 2012. – 160с.
2. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. Столичный выпуск № 5708 от 17 февраля 2012 г.
3. Федотова Е.Л., Федотов А. А. Информационные технологии (ИТ) в науке и образовании // М.: ИД «Форум»: Инфра-М, 2011. 336 с.

### **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Кюршунова В.В.**

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Информатизация образования как составная часть информатизации общества предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки школьных учителей. Очевидно, что в современных условиях информационная компетентность педагога рассматривается как неотъемлемая часть его профессиональной компетентности.

Под информационной компетентностью учителя мы понимаем профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной образовательной деятельности. Следовательно, информационную компетентность учителя можно структурно представить в виде совокупности двух блоков: блока «базовых» компонентов и блока «специальных» компонентов.

Блок базовых компонентов информационной компетентности учителя включает в себя умения, связанные с выполнением различных видов информационной деятельности с целью расширения профессионального кругозора и самообразования. Это умения, связанные с получением, переработкой и освоением имеющейся информации, созданием нового знания и его передачей профессиональному сообществу. Блок специальных компонентов информационной компетентности учителя включает в себя умения, связанные с грамотным и эффективным использованием ИКТ в учебно-воспитательной деятельности.

В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» отмечается, что учитель должен осуществлять обучение и воспитание обучающихся, используя современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы (ЦОР); обоснованно выбирать программы и учебно-методическое обеспечение, включая ЦОР; осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, формирование специальной информационной компетентности учителя является одной из приоритетных задач.

Полноценное решение этой задачи невозможно без дополнительных усилий по совершенствованию методической подготовки будущих учителей, обучению их методам работы с современными коллекциями цифровых образовательных ресурсов, методике педагогического проектирования учебного процесса на основе использования ИКТ при проведении конкретного урока. Система подготовки учителя должна осуществляться с учетом изменений основных функций и компонентов профессиональной деятельности (гностического, проектировочного, конструктивного, организационного, коммуникативного), которые существенно меняются в условиях информатизации образования, во многом определяют квалификационную характеристику современного учителя и связаны с такими видами деятельности, как работа с использованием средств ИКТ как на уроке, так и при подготовке к нему.

Рассмотрим структуру деятельности учителя по использованию ИКТ в учебном процессе через педагогические умения в соответствии с моделью Н.В. Кузьминой [3]. Следует отметить, что компоненты информационной деятельности учителя практически не зависят от профиля его специальности, они одинаковы и для гуманитарных специальностей, и для естественнонаучных.

Гностический компонент.

Гностическая деятельность учителя связана с получением и анализом информации об учебно-воспитательном процессе в целях определения проблем, для решения которых необходимо использовать те или иные средства ИКТ. Учитель должен уметь анализировать учебный материал и определять формируемые у учащихся знания и умения, осуществлять диагностику учебных возможностей учащихся, анализировать процесс обучения на уроке, определять затруднения свои и учащихся, предвосхищать результат обучения с использованием конкретных цифровых образовательных ресурсов, предвидеть возможные отклонения и нежелательные последствия.

Следует отметить, что применение ЦОР на уроке далеко не всегда педагогически оправдано. Но эта проблема, как показывает практика, еще недостаточно осознается учителями. Очень важным является вопрос о педагогической целесообразности представления того или иного учебного материала в качестве ЦОР.

Представление учебного материала в виде ЦОР призвано придать этому материалу какие-то новые качества, которыми не обладает этот же материал при его традиционном бумажном представлении. Но в понимании многих ЦОР все еще остается только лишь «оцифрованным» материалом, независимо от того, придает ли ему эта оцифровка новые качества. А в итоге – мы получаем, например, комплекты ЦОР по математике, где те или иные объекты представляют собой скопированные из учебника абзацы с текстом определений, «отсканированные» из того же учебника чертежи графиков функций или записи. Получается, что ученик может прочитать этот текст и формулы или рассмотреть графики на страницах учебника. При этом учебник – доступнее: для работы с ним не нужен ни компьютер, ни проектор [4].

Поэтому учитель должен обладать способностью провести анализ предметной области (то есть той учебной дисциплины, изучение которой будет поддерживаться ЦОР), процесса обучения по данному предмету, качества усвоения материала учащимися с целью отбора тем и разделов, изучение которых будет более эффективным с использованием ЦОР.

Проектировочный компонент

Ключевую роль в профессиональной деятельности современного учителя начинают играть умения проектирования образовательного процесса в новой образовательной среде на основе средств ИКТ. Проектировочный компонент включает в себя умения, связанные с постановкой учителем конкретных психолого-педагогических целей и задач применения средств ИКТ в педагогической деятельности, проектированием новых

видов учебной деятельности, ориентированных на современные образовательные результаты, подбором средств ИКТ для осуществления планируемой учебной деятельности и решения поставленных задач.

Говоря об отборе учителем цифровых образовательных ресурсов, нельзя обойти вниманием такую важную тему, как их качество. Это и качество с методической точки зрения, и качество представленного содержательного материала, и качество их технической реализации. В настоящее время в сети интернет появилось множество различных цифровых образовательных ресурсов, однако многие из них не пригодны для использования в учебном процессе. Главная проблема в том, что эти продукты не интегрированы в учебный процесс: в них присутствует учебный материал, обеспечивается обратная связь, используется и звук, и анимация, и видео, но совершенно отсутствует сколько-нибудь серьезная методическая основа. Часто ЦОР оказываются перегруженными в технологическом плане.

Поэтому к числу новых видов профессиональной деятельности учителя, ставших в последние годы неотъемлемой ее частью, следует отнести и экспертную деятельность. Она заключается в анализе и комплексной оценке качества цифровых образовательных ресурсов по совокупности параметров: педагогических (дидактических, методических, содержательных), эргономических (психологических, физиолого-гигиенических, сервисных), эстетических и технических. На основе такой экспертизы учителем принимается решение о возможности и целесообразности применения ЦОР в учебном процессе для достижения конкретной педагогической задачи.

В настоящее время современный учитель не только активно использует в своей деятельности готовые цифровые образовательные ресурсы, но и является разработчиком собственных продуктов с помощью прикладных программ общего назначения (или учебных программных сред).

Проектирование и создание ЦОР требует от разработчиков самых разнообразных знаний и умений. Прежде всего, требуется хорошее знание предметной области и опыт преподавания учебной дисциплины, для которой создается ЦОР. При разработке ЦОР необходимо учитывать психологические факторы, связанные как с педагогикой, так и с особенностями взаимодействия человека с ЭВМ. Использование графики, цвета требуют определенной подготовки в области дизайна. Кроме того, возможно использование анимации, видео, звукового оформления. Часто при подготовке учебных презентаций их разработчики слишком увлекаются богатством шаблонов слайдов и анимационных эффектов, предоставляемых в современных версиях PowerPoint. В результате внимание учеников рассеивается, а содержание презентации оказывается потерянным за излишними «украшательствами».

Создав ЦОР, учитель должен уметь разработать методические рекомендации по его использованию в учебно-воспитательном процессе. Сейчас в школах создаются электронные банки ЦОР, что существенно облегчает их использование в учебном процессе. При наличии методических рекомендаций, учитель может воспользоваться ЦОР, разработанным его коллегой, в готовом виде или изменив его учетом особенностей своего класса.

#### Конструктивный компонент

Конструктивная деятельность учителя связана с подготовкой содержания, планирования и разработки методики проведения урока (уроков) или внеклассных занятий с использованием ИКТ. Психологическим механизмом реализации этой деятельности служит мысленное моделирование учебно-воспитательного процесса. В этот компонент входит деятельность учителя по структурированию урока с использованием ИКТ, подбору конкретного содержания, выбору форм проведения занятий, определению, на каком этапе урока будет использоваться компьютер и т. п.

Каким бы ни был совершенным программный продукт, некоторые важные, по мнению учителя, учебные элементы могут выпасть из поля зрения его автора. Задача учителя – сконструировать такой урок, который, на его взгляд, мог бы наиболее эффективно достичь поставленной учебной цели.

К примеру, гораздо эффективнее продемонстрировать небольшой фрагмент, нежели использовать полностью цифровой образовательный ресурс, рассчитанный на целый урок, тем более что согласно санитарно-гигиеническим нормам определены временные ограничения по работе школьников различных классов за компьютером. Учитель может произвести своеобразный монтаж мультимедийного занятия, причем рассчитать его с точностью до секунды, с учетом особенностей конкретного класса и каждого ученика в отдельности [2].

Для организации учебной деятельности с использованием ИКТ необходимы компьютер с мультимедийным проектором и/или компьютерный класс. В подавляющем большинстве учреждений образования созданы компьютерные классы, оснащенные 10-12-ю компьютерами. Поэтому при планировании урока учитель должен решить, в какой форме будет осуществляться работа за компьютером: фронтальной, групповой, индивидуальной и т.п. Также учитель должен продумать, как он будет управлять учебным процессом, каким образом будут

обеспечиваться педагогическое общение на уроке, постоянная обратная связь с учащимися, развивающий эффект обучения [1].

В настоящее время в школах все активнее используется новое техническое средство обучения – интерактивная доска. Она позволяет эффективно интегрировать ИКТ в образовательный процесс, разнообразить формы учебной работы, активно влиять на учебное содержание, активизировать познавательную деятельность учащихся с помощью постановки учебных задач [1]. Будущие учителя должны знать возможности интерактивной доски, формы работы с ней, методические приемы ее использования с учетом специфики своего предмета, уметь грамотно спланировать урок с применением данного средства.

#### Организаторский компонент

Организаторская деятельность учителя, осуществляемая в ходе обучения, предполагает организацию преподавательской деятельности и деятельности обучаемых.

При использовании ИКТ преподавателю необходимо оптимально распределить учебное время, сбалансировать применение данных технологий с другими средствами обучения, использовать их сочетания и соблюдать определенную последовательность предъявления. В процессе компьютерного урока учитель должен уметь организовать самостоятельную групповую и индивидуальную работу учащихся, инструктировать учеников при работе с вышеназванными средствами, а также организовать контроль и управление учебно-воспитательным процессом с помощью программных продуктов.

В настоящее время в ряде образовательных учреждений накоплен богатый опыт по применению метода проектов на основе ИКТ. При использовании метода проектов учителю необходимо организовать деятельность учащихся по поиску информации в сети Интернет, по оформлению результатов проведенных исследований с помощью различных прикладных программ общего назначения, координировать работу учащихся за компьютером.

#### Коммуникативный компонент

Коммуникативный компонент обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса в условиях информационно-коммуникационной среды школы.

Прежде всего, коммуникативная деятельность учителя охватывает область взаимоотношений с учащимися в условиях использования ИКТ. Вместо диалога в системе учитель-учащийся учителю необходимо организовать рациональную коммуникацию в условиях, когда в эту схему диалога внедряется дополнительный коммуникативный посредник – компьютер. От коммуникативной деятельности зависит легкость установления контактов учителя со школьниками, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач.

Коммуникативный компонент предполагает не только новые виды коммуникации учителя и ученика, обусловленные изменением характера их взаимодействия в новой среде, но и общение учителя со своими коллегами, с родителями в рамках всевозможных образовательных проектов. Коммуникативный компонент деятельности предполагает умение в сжатой форме выражать мысли, ориентироваться в Интернет-сообществах, консультироваться по всем возникающим вопросам с коллегами по работе, владеющими этими технологиями, тиражировать педагогические технологии, расширять свои профессиональные контакты и повышать свою профессиональную квалификацию.

Предъявление новых требований к образовательным результатам, в частности, необходимость формирования и развития коммуникативных компетенций требует от учителя обеспечения коммуникаций учащихся со своим сверстниками, в том числе, со сверстниками из других школ, городов, стран посредством средств телекоммуникаций.

Т.о., в условиях становления новой системы образования направленность, содержание и характер деятельности учителя существенно меняются. В частности, педагогу приходится реализовать ряд функций, которые при традиционном обучении, как правило, отсутствуют. Подготовка учителя к использованию средств ИКТ связана не с включением средств ИКТ в традиционно построенный образовательный процесс, а с проектированием нового образовательного процесса, ориентированного на современные результаты, выстроенного с учетом возможности реализации принципиально новой учебной деятельности, поддерживаемой средствами ИКТ.

#### Список литературы

1. Аствацатуров Г.О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков/ Г.О. Аствацатуров.- Волгоград: Учитель, 2009.- 133 с.
2. Аствацатуров Г.О. Технология конструирования мультимедийного урока/ Г.О. Аствацатуров// Учитель.- 2004.- № 2.- С. 10-14.

3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности/ Н.В. Кузьмина.- Л.: ЛГУ, 1967.- 183 с.
4. Усенков Д.Ю. ЦОРы? ЦОРы...ЦОРы!!! [Электронный ресурс] / Д.Ю. Усенков // Электронный альманах «Вопросы информатизации образования».- 2007 г.- № 9.- Режим доступа: [http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?article\\_key=214&ind=articles](http://www.npstoik.ru/vio/inside.php?article_key=214&ind=articles)

## **СЕКЦИЯ №10.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.**

#### **К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ДИСЦИПЛИНАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

**Леденев В.В., Косибород О.Л.**

Московский городской педагогический университет, г.Москва

Особые трудности в изучении дисциплин гуманитарного цикла испытывают часто студенты творческих вузов, т.к. это обусловлено содержательной спецификой их образования. У студентов данных вузов имеется установка на то, что гуманитарные дисциплины являются не более чем «информационный шум» и что они занимают в их специальной подготовке второстепенное место. Это является проверенным фактом в результате многолетней педагогической деятельности авторов данной статьи, т.е. хотим мы этого или не хотим, но это своего рода «феномен реальной действительности». Поэтому педагогам, ведущим эти дисциплины, нельзя, на наш взгляд, рассчитывать только на риторические, убедительные аргументы о значимости и важности гуманитарных предметов в образовательном, гражданском и профессиональном развитии будущих бакалавров, в частности бакалавров социально-культурной деятельности. Думаем, что определенный эффект в оптимизации усвоения студентами творческих вузов методологии и содержания гуманитарных предметов могут иметь и специальные педагогические приемы активизации внимания студентов на учебных занятиях.

Проблема гуманитаризации образования еще более обостряется в негуманитарных вузах, где гуманитарные дисциплины вообще воспринимаются студентами как некая просветительская разрядка в их узкоотраслевой специальной подготовке. Интересно, что ведя гуманитарные дисциплины и в творческом и в негуманитарном вузе, мы убедились, что «сопротивление материала», т.е. установки студентов этих, казалось бы, совершенно разных по содержательному профилю вузов, на значение негуманитарных предметов в их профессиональном образовании примерно одинаковы. Интерес к этим предметам у студентов, как правило, познавательный, как у ребенка, начинающего осваивать мир: «Так, а это что такое? Зачем это нам? Может оно пригодится?». Но работать в режиме некогда популярного тележурнала «Хочу все знать» можно достаточно эффективно лишь на первоначальной пропедевтической стадии преподавания предмета, имеющего не менее важную образовательную функцию, чем дисциплины специализаций. Как активизировать интерес студентов к изучению гуманитарных дисциплин? Как увечь их, например, абстрактной наукой об этике?

На учебных занятиях по этике и этикету, проводившихся нами в течение 2012-2014 гг. в Московском городском педагогическом университете, мы разработали и применили ряд педагогических приемов организации более активного включения студенчества в изучение излагаемого нами и достаточно сложного для усвоения теоретического материала. В совокупности эти приемы составили своеобразную авторскую технологию развития познавательной активности студентов.

Во многом эта технология была разработана нами с учетом двух характерных особенностей самого учебного курса этической направленности. Во-первых, курс этики в современных вузах читается прежде всего как история этических учений, как «исторический обзор взглядов о том, как понимался ее предмет» [4, 5]. Во-вторых, авторы этих учений, так называемые «учителя человечества», которые «заложили нравственные основы различных культур и религий, дали начало и имя цивилизациям» [2, 43], такие как Конфуций, Будда, Моисей, Иисус Христос, Мухаммед, являясь общепризнанными моральными авторитетами, у студентов, только начинающих знакомиться с их жизнеучениями, вызывают, естественно, с одной стороны, огромный пиетет, а с другой, отчуждение и даже боязнь как недоступные им боги, далекие от них во времени, пространстве и в масштабе мысли.

Как преодолеть эту ученическую богобоязнь, как сложное, «чужое», сделать простым, «своим», для студентов? Решению этой трудной дидактической задачи и были предназначены служить разработанные нами педагогические приемы.

Опишем некоторые из них в той последовательности, в которой они применялись на учебных занятиях по этике, но оговоримся, что названия этих предметов даны условно как составные элементы механизма познавательной деятельности студентов, который в их работе над учебным материалом «приводит в движение» педагог:

1. Очеловечивание Бога. Готовя устный или письменный реферат по содержанию того или иного этического учения, студент в первую очередь должен ознакомиться с историей реальной жизни и нравственных поисков его первооснователя. Постигая жизнеописание прежде жизнеучения Великого Учителя Нравственности, студент тем самым очеловечивает недоступного ему мудреца, как бы он ни назывался: Богом, пророком, учителем человечества, великим моралистом, современным мыслителем и т.д. Собственно на этом дидактическом принципе основаны все историко-этические очерки содержательных учебников по этике А.А. Гусейнова и его коллег, которые предваряются ими таким установочным пояснением: «Конкретные этико-нормативные программы рассматриваются в их классических первоисточниках, на примере жизни и творчества их создателей» [2, 43].

Ознакомившись с непростой, но вполне реальной жизнью постигаемого Бога, очеловечив его, студент должен прийти примерно к такому выводу, чуть перефразировав поэтические строки Е. Винокурова: «А если умер он? Ну что же тут такого? Он жил. Он был. Он мыслил. Он ушел [1, 330].

2. «Открытие» студентом этического учения. Постигая вместе с жизнеописанием и жизнеучением Мыслителя (таким собирательным термином мы впредь будем называть всех основоположников этических учений), студент впервые «открывает» его для себя, испытывая при этом огромное удовлетворение, что все сложное оказывается так просто, а все, казавшееся ему недоступным, вполне может быть постигнуто. И тогда студент вслед за героем Е. Винокурова тоже может воскликнуть: «Я сам ее добыл. Вот истина моя! Вы ж до сих пор банальностью владели» [1, 141].

3. Овладение навыками компаративизма. Первые два приема ориентированы педагогом на получение естественных реакций студента на неизвестный ему ранее и оказавшийся интересным для него познавательный материал. В дальнейшем, уже учитывая появившийся в ходе практических занятий интерес и к другим этическим учениям, педагог организует их историко-сравнительный (компаративистский) анализ по заданным студентам критериям, учит их овладению навыками компаративизма. Установка педагога здесь такая же, как и у Винокурова: «Всемирной кладовой овладевай смелей!» [1, 363].

4. Нравственно-ценностное ориентирование личности. Побывав на наших занятиях Конфуциями, Буддами, Сократами, Эпикурами, Ницше, Толстыми, Швейцерами, постигнув гуманность христианской этики любви, проверив свои собственные нравственные установки теми или иными этическими концепциями, студенты под руководством педагога начинают формировать и свое личное отношение к изучаемым этическим программам. Тем самым хотя бы на учебном уровне организуется процесс нравственно-ценностного ориентирования личности студента.

5. Имитационное моделирование современных ситуаций по нормам этического учения. Очень эффективен, на наш взгляд, прием «проигрывания» учебного проживания острых современных ситуаций межличностных отношений, или задаваемых педагогом, или излагаемых студентами, по нормам и принципам определенного этического учения. Имитационное моделирование этих ситуаций и их оценивание с позиций изучаемой этической концепции, нормы, категории значительно повышают уровень понимания и освоения студентами существа познаваемой ими этической программы. Этот прием активно используется в учебном пособии по этике И.Л. Зеленковой и Е.В. Беляевой во множестве тестовых заданий, иллюстрирующих основные положения пособия [3].

6. Адаптация этических норм к профессиональной деятельности студента. Очень сложно адаптировать нормативные положения, казалось бы, далекого от современных реалий жизни и потому абстрактного этического учения к будущей профессии студента и к его конкретной практической деятельности. Тем не менее, показывая студентам, что профессиональная этика неизменно вытекает из этики своего времени и своей среды, мы иллюстрируем этот тезис ролевыми играми, имитируя отношения между руководителем и подчиненными, между сотрудниками профессионального коллектива, которые регулируются этическими нормами определенной общественной нравственной программы. И изучая, таким образом, историю этики, студент, надеемся мы. Может, как и поэт Е. Винокуров, сделать такой вывод: «Я верю, знаю, ощущаю: там в глубине твоей закон» [1, 199]. Нравственный закон как историко-культурная норма человеческих отношений из предмета этики может стать и этикой предметной деятельности молодого дипломированного профессионала. Во всяком случае по итогам

наших знаний, анализируя их уже со студентами, мы с удовлетворением слышали и читали (мы проводили и устный, и письменный опросы студентов), по существу, общую положительную оценку студентами прочитанного им гуманитарного учебного курса, который, как заключил один из них, «теперь пригодится нам и в жизни, и в профессиональной деятельности».

#### Список литературы

1. Винокуров Е.М. Избранное. – М.: Художественная литература, 1974. – 495 с.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
3. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: Учебное пособие. – Минск: ТеатраСистемс, 2013. – 368 с.
4. Этика: Учебник / Под общей ред. Гусейнова А.А. и Дубко Е.Л. – М.: Гардарики, 1999. – 496 с.

### СЕКЦИЯ №11.

### СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

#### СЕМЬЯ КАК ГЛАВНЫЙ СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДОУ

Сермеева Т.Ф.

МБДОУ "Детский сад №66 "Радость", г.Норильск

«Педагогическая культура родителей оказывает большое влияние на правильность воспитания ребенка. Познать педагогику, овладеть секретами воспитательного воздействия – вовсе не роскошь, а практическая необходимость. В возрасте от 2 до 6 лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависят от элементарной педагогической культуры отца и матери...»

В.А. Сухомлинский

Сотрудничество педагогов и родителей на основе принципов партнерства, равенства, равнозначности и взаимной дополняемости – важнейшая проблема современной образовательной системы. На сегодняшний день в педагогической теории и практике коррекционно-образовательного обучения и воспитания детей с нарушениями речи существует явное противоречие между особыми образовательными потребностями детей и психолого-педагогической неподготовленностью родителей к их удовлетворению.

Опыт практической работы показывает, что семья не в состоянии (в силу разных причин) оказывать действенную помощь ребенку в развитии речи и коррекции речевых дефектов; большинство родителей не понимают реальных причин, из-за которых у их ребенка те или иные речевые нарушения; многие родители достаточно хорошо осознают недостатки в воспитании своих детей, беспомощность в устранении речевых нарушений; родителям не хватает психолого – педагогической грамотности.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи должно осуществляться одновременно с психолого-педагогическим сопровождением детей с недостатками речи и строится на основе понимания, сотрудничества и взаимодействия. Актуальность воспитательной значимости семьи особенно возрастает при формировании личности детей с недостатками речевого развития.

Для оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями речи необходимы разработка и внедрение в практику эффективной модели взаимодействия с семьей с целью ее активного включения в процесс воспитания и создания на этой основе единого коррекционно-развивающего пространства в ДОУ.

Итак, цель нашего исследования:

Создание коррекционно-развивающего пространства в ДОУ и семье на основе раскрытия потенциала их взаимодействия.

Задачи:

1. Конструктивное изменение позиции и тактики общения педагогов и специалистов ДОО по отношению к семье детей с проблемами речевого развития.
2. Изучение психолого-педагогических позиций родителей и проблем семей детей с нарушениями речевого развития.
3. Создание психолого-педагогических условий для эффективного взаимодействия педагогов, специалистов ДОО и семьи в процессе целенаправленного воспитания детей.
4. Определение содержания и способов сотрудничества между семьей и ДОО, способствующего развитию ребенка с нарушениями речи.

Содержание работы:

Ключевые позиции в организации коррекционно - речевой работы в ДОО принадлежат логопеду (см. приложение), однако не следует забывать и о достаточно сильном потенциале других участников (субъектов) коррекционно-образовательного процесса - педагогического коллектива ДОО, родителей и, наконец, самого ребенка, которые самым существенным образом могут влиять на сроки и результативность, логопедической работы.

Логопедическая работа с детьми подчиняется общей логике развертывания коррекционно-образовательного процесса и, следовательно, представлена в виде алгоритма с разбивкой на ряд этапов, которые для достижения конечного результата – устранения недостатков в речевом развитии дошкольников – реализуются в строго определенной последовательности.

Основное содержание организационного этапа – это стартовая психолого - педагогическая и логопедическая диагностика детей с речевыми нарушениями. Формирование информационной готовности педагогов групп и родителей к проведению эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми.

В этот период проходит родительское собрание, которое организуется в форме «Круглого стола» — это действенная форма работы с коллективом родителей, организованного ознакомления их с задачами, содержанием и методами воспитания детей, имеющих речевые нарушения.

В ходе работы «Круглого стола» активно используется потенциал наших родителей, среди которых есть специалисты, имеющие отношение к дошкольному детству (невролог, врач, учитель начальных классов). Обмен опытом, возможность проконсультироваться у разных специалистов, получить ответы на вопросы, значительно повышают эффективность данной формы работы. Существуют и другие интересные формы проведения первого родительского собрания в нашем ДОО, как то родительская гостиная «Ваш ребенок познает мир речи», ток – шоу «Говорят наши дети» и др. мы накопили на региональном уровне свой опыт проведения родительских собраний без педагогических нотаций и лекций в виде монологов.

Следующая форма работы, ставшая традиционной на данном этапе, – праздник «День рождения звука». Известно, что у всех детей посещающих логопеда нарушено звукопроизношение. При соответствующей работе то у одного, то у другого ребенка начинает появляться нормальное произношение. Это большое, радостное событие в жизни ребенка и его семьи. Оно не может быть не замеченным окружающими. Этому событию обязательно посвящается групповой праздник «День рождения звука». Ребенок, виновник торжества, готовит дома с родителями концертный номер. Например, стихотворение, в котором часто встречается определенный звук, песню и даже небольшие инсценировки, которые вместе с родителями демонстрирует в ходе праздника. Достижения своих детей родители могут увидеть так же на экране звукопроизношения «День рождения звука».

Немаловажное значение на организационном этапе приобретает формирование информационной готовности родителей к логопедической работе с детьми дома. С этой целью в начале учебного года проводится выставка книг, методических пособий, дидактических игр под названием «Добрые советы». Эта наглядно-информационная форма взаимодействия позволяет родителям сделать правильный выбор в многообразии предлагаемых на сегодняшний день игр и литературы.

Одной из форм организации взаимодействия с родителями, направленной на решение задач речевого развития детей, а именно активизация и обогащение словаря, отработка правильных грамматических конструкций, является участие родителей в подготовке и проведении познавательных занятий. Родители с должным вниманием относятся к такой форме сотрудничества. Так на занятиях по теме «Овощи» и «Фрукты» мамы вместе с детьми готовят винегрет, фруктовый салат. Во время приготовления решались не только учебные, но и коррекционные задачи через такие игры как: «Узнай на ощупь», «Узнай на вкус», «Скажи какая» (свекла – круглая, красная; морковь – продолговатая, оранжевая), «Где растет и как собирают» (картошка растет на огороде в земле, ее выкапывают; огурец растет в огороде на грядке, его срывают), «Скажи ласково» (огурец – огурчик, картошка – картошечка), «Скажи много». Во время изучения лексической темы «Одежда» дети

совместно с родителями делают выкройки одежды, а уже потом на занятии пришивают пуговицы, а на тему «Библиотека» издают самописные книжки. Тоненькая книжка, сделанная своими руками (не без помощи взрослого) приоткрывает для ребенка механизм этого процесса. Познавательное занятие «Зимние забавы» проходит на участке детского сада с обязательным участием родителей. Дети с родителями соревнуются, кто быстрее слепит снеговика, играют в снежки, катаются на санках. Удовольствие получают не только дети, но и взрослые.

В своей работе используем весь арсенал форм работы с родителями: индивидуальные и групповые консультации. Каждую неделю вкладываю в индивидуальные тетради рекомендации родителям на все лексические темы, которые мы проходим в течение года. И чтобы родители могли не только прочитать, а еще и использовать в своей домашней работе с детьми эти рекомендации, уже третий год выпускаются буклеты «Поиграем дома». Очень хорошо зарекомендовала себя картотека для родителей по формированию у детей фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза, обучению грамоте, а также еженедельные методические рекомендации по всем лексическим темам по Нищевой Н.В., которые вывешиваются на информационный стенд для родителей под рубрикой «Логопед советует».

Содержание основного этапа коррекционно-образовательного процесса включает в себя решение задач, заложенных в индивидуальных коррекционных программах; психолого-педагогический и логопедический мониторинг; согласование, уточнение (при необходимости — корректировка) меры и характера коррекционно-педагогического влияния участников коррекционно - образовательного процесса.

К числу наиболее целесообразных средств организации практической помощи родителям на данном этапе относятся: семинары-практикумы («Подготовка органов артикуляции к постановке звуков», «Формирование звукового анализа и синтеза» и т.п.), тренинги, а также дни открытых дверей. Уже сам перечень форм работы свидетельствует о том, что акцент в содержании встреч переносится с информационно-ознакомительной на практическую, т.е. активное включение родителей в решение непосредственных задач коррекционно – образовательного процесса, оказание помощи в овладении конкретными приемами коррекционно - речевой работы. Логопед обсуждает с педагогическим коллективом группы и родителями способы достижения коррекционных задач в интересах каждого ребенка и помогает им овладеть конкретными приемами коррекционно - речевой работы. Если раньше не предполагалось, что родители могут быть активными участниками жизни в группе, то сегодня мы не просто демонстрируем коррекционно-образовательный процесс родителям, но и вовлекаем в него. Так, в день открытых дверей «Учитесь папы, учитесь мамы, чтобы потом заниматься с нами» родители воспитанников имеют возможность посещать занятия логопеда не только в день открытых дверей, но и в любое удобное для них время. Наблюдая деятельность педагога и детей, могут сами поучаствовать в играх, занятиях и т.д.

Активно используется и такая форма взаимодействия, как «Почтовый ящик». Родители не только задают свои вопросы в письменной форме, но также с помощью «анонимной почты» могут высказать свое независимое мнение о работе логопеда. Логопед отвечает на все возникшие у родителей вопросы в личной беседе или в форме консультаций, памяток и буклетов. Когда родители видят, что на их замечания реагируют, то у них возникает уважительное отношение и доверие к коллективу ДОО.

Совместными усилиями педагогов и логопеда создан специальный фонд материалов, обеспечивающий работу родителей с ребенком в домашних условиях:

- библиотечка книг для родителей по проблемам речевого и общего развития;
- картотека методических рекомендаций по формированию у дошкольников грамматического строя речи в форме дидактических игр («Скажи наоборот», «Подскажи словечко», «Два и пять», «Большой – маленький» и т.д.), дидактические игры на формирование фонематических представлений (звуковые домики, слоговые и звуковые линейки), настольно-печатные игры типа «Логопедическое лото».
- материалы для развития мелкой моторики рук (шнуровки, цветные прищепки, игры «Золушка», «Собери бусы» и др.);
- буклеты-методички по каждой лексической теме «Поиграем дома».

Родители активно пользуются материалами фонда для реализации совместного с детским садом плана действий по развитию речи своего ребенка.

Следующей формой взаимодействия, обеспечивающей сотрудничество детей и родителей в домашних условиях, является «Копилка слов». Дети вместе с мамой или папой подбирают осенние, зимние, вкусные, мягкие и другие слова и соответствующие им картинки или рисунки детей, которые объединяют в книжечки. Например, книжка про «Мягкие слова» - на всех картинках этой книжки предметы и объекты соотносятся с прилагательным мягкий (-ое, -ая, -ие): мягкий диван, мягкое кресло, мягкая подушка, мягкие игрушки. Такие книжки обогащают развивающую среду групп. Рассматривая их в самостоятельной деятельности, дети упражняются в умении

соотносить прилагательные с существительными, описывать предметы подбирать другие определения к ним, называть части предметов.

На данном этапе проводится родительское собрание, на котором в качестве наглядности используем видеоматериалы: демонстрируем родителям фрагменты логопедических занятий, занятий по развитию речи, различных режимных моментов. Родители видят достижения и трудности своего ребенка. И только после этого им обязательно даются рекомендации по закреплению приобретенных детьми навыков в домашних условиях.

Заключительный или итоговый этап предполагает качественную оценку результатов проведенного логопедического воздействия.

В качестве экспертов на данном этапе помимо членов ПМПК выступают и наши родители. На итоговом родительском собрании «Это мы, а это наши успехи», или на развлечении «Праздник правильной речи» родителям представляется объективный анализ данных логопедического мониторинга в течение всего учебного года, где оценивается качество коррекционно-педагогической деятельности всех его участников.

Об эффективности взаимодействия участников коррекционного процесса говорит:

1. Изменение характера вопросов родителей к воспитателям и логопеду, как показатель роста педагогических интересов, знаний о коррекционном процессе и желания их совершенствовать.

2. Рост посещаемости родителями мероприятий по психолого-педагогическому просвещению. Стремление родителей анализировать собственный опыт и опыт других родителей.

3. Проявление у родителей осознанного отношения к коррекционно-образовательной деятельности, стремление к пониманию ребенка, анализу своих достижений и ошибок; использование родителями психолого-педагогической литературы;

4. Участие родителей в смотрах, конкурсах, праздниках организуемых детским садом, осознание не только практической, но и воспитательной значимости их помощи коррекционной работе.

Таким образом, проведение с родителями, во-первых, дифференцированной (с отдельными подгруппами родителей, выделяемыми в соответствии с различиями в речевом развитии детей и уровнем коррекционно-педагогической подготовки родителей), а во-вторых, индивидуализированной работы, означающей ориентацию на культурный и образовательный ценз каждой семьи, отношение ее членов к речевым трудностям ребенка и пр., в совокупности помогает установлению между логопедом и родителями системы непрерывной и эффективной обратной связи по превращению семьи в активного субъекта коррекционного процесса.

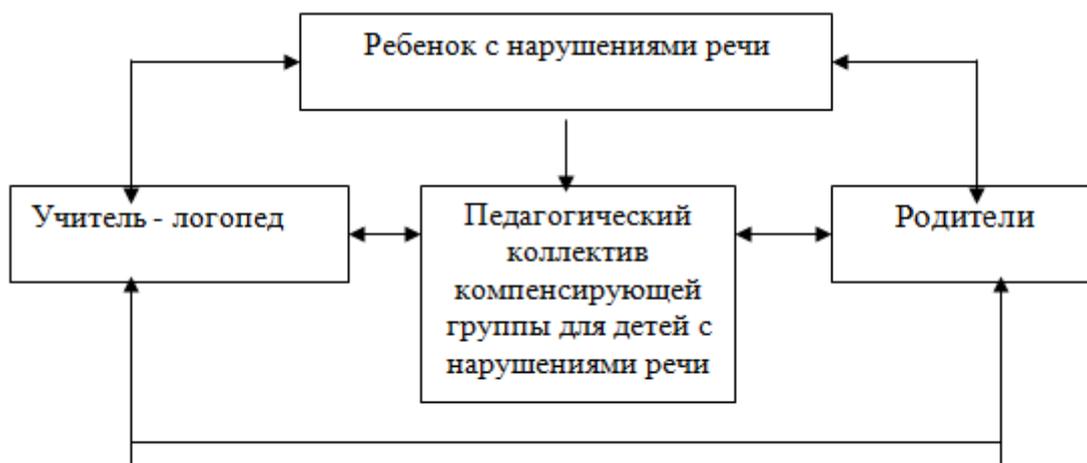


Рис.1. Модель взаимодействия субъектов коррекционно-образовательного процесса в группе для детей с нарушениями речи.

#### Список литературы

1. Доророва Т.Н. Дошкольное учреждение и семья - единое пространство детского развития: Методическое руководство / Т.Н. Доророва, Е.В.Соловьева, А.Е. Жичкина и др. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. - С.25-26.
2. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. - М.: Сфера, 2005. - 80 с.
3. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / О.Л. Зверева // Воспитатель ДОУ. - 2009. - № 4. - С.74-83.

4. Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: Сфера, 2004.- с.10

## **СЕКЦИЯ №12.**

### **СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)**

## **СЕКЦИЯ №13.**

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

## **СЕКЦИЯ №14.**

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ЧЕЛОВЕКА**

**Макласова Е.В.**

Сибирский федеральный университет, г.Красноярск

В настоящее время вопросы развития человека все чаще рассматриваются во взаимосвязи с положительным влиянием музыки на его духовное, психическое и физиологическое состояние.

Вопросами о положительном влиянии музыки на человека занимались ученые многих эпох. Всех ученых, что видят пользу в музыке можно разделить на три группы: первая - это те, кто считают, что ведущая роль заключается в духовном развитии человека (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М. Румер, Н. Доломанова, В. Шацкая, Н. Брюсова, Б.В. Асафьев, В. Вюнш, Н.В. Маляренко, М. Лазарев и др.); ко второй группе относятся ученые, которые считают, что музыка призвана обеспечивать психическое здоровье человека (З. Фрейд, О.Ранк, М. Румер, В. Шацкая, И.М. Трахтенберг, С.М. Рашман, Н.В. Шутова, Л.Н. Трегубова, В.П. Петрушина, Э.В. Вебер, Е.В. Беляков, О.Е. Дрень и др.); третья группа ученых пришли к выводу, что музыка имеет большую значимость для физического развития человека (Дон Кэмбелл, А.С. Догель, П.Н. Анохин, П. Павлов, В.М. Бехтерев, Ф. Раушер, Г. Шоу и др).

И, несмотря на то, что накоплен значительный объем как теоретических знаний, так и результатов практических исследований в области влияния музыки на здоровье человечества, мы не можем утверждать, что ее применение с целью изменения состояния человека в трех вышеназванных аспектах имеет высокую востребованность в современном мире. Данному исходу событий способствует факт того, что потенциал музыки не осознан до конца, для чего требуется понимание основных механизмов ее воздействия на живой организм.

Целью нашей работы является раскрытие механизмов воздействия музыки на состояние человека.

Прежде, чем непосредственно переходить к рассмотрению механизмов воздействия изучаемого объекта, необходимо пояснить, что мы понимаем под музыкой.

Музыка - это вид искусства, в котором художественные образы передаются при помощи особой организации звуков и тишины. Исходя из этого определения, так как звук является минимальной единицей музыки, мы будем рассматривать именно его.

В широком смысле, звук - это упругие волны, распространяющиеся в среде и создающие в ней механические колебания; в узком смысле - субъективное восприятие этих колебаний специальным органом чувств человека, а также животных.

Всякое колебание связано с нарушением равновесного состояния системы и выражается в отклонении её характеристик от равновесных значений.

Одним из свойств живого вещества является раздражимость. Раздражителем живой клетки или организма может оказаться любое изменение внешней среды или внутреннего состояния организма, если оно достаточно велико, возникло достаточно быстро, и продолжается достаточно долго.

Музыка является внешним раздражителем с неадекватным физиологическим значением, так как организм человека не приспособлен к ее влиянию на его структуры и функции. Исходя из того, что музыка влияет на организм, значит в нем должны быть структуры способные к осуществлению быстрых реакций на раздражение, а именно обладающие возбудимостью. Возбудимость - это свойство клеточной мембраны отвечать на действие раздражающего (возбуждающего) фактора изменением проницаемости и своего электрического состояния. Таким свойством обладают клетки нервной, мышечной и железистой тканей.

Из физиологии центральной нервной системы, мы можем узнать о таких явлениях как потенциал покоя и потенциал действия.

Потенциал покоя, или мембранный потенциал, - это разность потенциала между наружной поверхностью клетки и ее протоплазмой в состоянии покоя, причем поверхность клетки заряжена электроположительно по отношению к протоплазме.

Потенциал действия - это быстрое колебание потенциала покоя в момент возникновения на участке нервного или мышечного волокна возбуждения под воздействием на него достаточно сильного раздражителя.

В потенциале действия принято различать его пик и следовые потенциалы. Пик потенциала действия имеет восходящую и нисходящую фазы. Восходящая фаза характеризуется изменением исходной поляризации мембраны и называется фазой деполяризации. Нисходящая фаза характеризуется восстановлением исходной поляризации мембраны и называется фазой реполяризации. Как правило последняя фаза по времени длится дольше.

Кроме пика, в потенциале действия различают два следовых потенциала - следовой деполяризации (следовой отрицательный потенциал) и следовую гиперполяризацию (следовой положительный потенциал).

Почему возникает потенциал действия? При действии на клетку раздражителя проницаемость мембраны для ионов  $\text{Na}^+$  резко повышается, и в конечном итоге становится примерно в 20 раз больше проницаемости для  $\text{K}^+$ . Поэтому поток ионов  $\text{Na}^+$  в клетку начинает значительно превышать направленный наружу поток  $\text{K}^+$ . Одновременно несколько уменьшается выход  $\text{K}^+$  из клетки. Все это приводит к извращению (реверсии) мембранного потенциала, и наружная поверхность мембраны становится заряженной электроотрицательно по отношению к внутренней поверхности. Указанный сдвиг и регистрируется в виде восходящей ветви пика потенциала действия (фаза деполяризации). Таким образом, причиной возникновения потенциала действия является изменение ионной проницаемости мембраны.

Почему возможно стабилизация состояния клетки? Фаза деполяризации сменяется так называемой натриевой инактивацией. Натриевая инактивация - это процесс кратковременного открытия  $\text{Na}^+$ -каналов с последующей ее заменой на открытие  $\text{Na}^+$ -пор с помощью H-ворот, в результате чего прекращается поток  $\text{Na}^+$  в клетку. Этот процесс одновременно сопровождается увеличением  $\text{K}^+$ -проницаемости, за счет которой происходит усиленный выход положительных ионов  $\text{K}^+$  из протоплазмы во внешний раствор. В итоге этих двух процессов происходит восстановление поляризованного состояния мембраны (реполяризация), и наружная ее поверхность вновь приобретает положительный заряд.

Скорость, с которой происходит деполяризация мембраны, зависит от силы раздражающего тока. При слабой силе деполяризация развивается медленно, и поэтому для возникновения потенциала действия такой стимул должен иметь большую длительность. Но, если мы будем наблюдать кратковременные раздражения возбуждение не возникнет, как бы ни была велика сила раздражения.

Таким образом, главным условием возникновения возбуждения является достижение мембранного потенциала критического уровня деполяризации. Чем меньше разность между мембранным потенциалом и потенциалом действия, тем меньшую силу нужно приложить к клетке, чтобы сдвинуть мембранный потенциал до критического уровня, и, следовательно, тем больше возбудимость клетки. При длительном действии раздражителя эти электротонические изменения возбудимости извращаются, то есть разность потенциалом может либо сближаться, либо отдаляться друг от друга.

Ранее в работе обсуждалось, что определенные составляющие музыки могут содержать в себе информацию, которая обходит сознание человека и попадает сразу в бессознательное. Это можно объяснить некоторыми свойствами нервных центров нашего организма. Например, таким свойством является утомление нервных центров. Утомление нервного центра проявляется в постепенном снижении и в конечном итоге полном прекращении рефлекторного ответа при продолжительном раздражении афферентных нервных волокон. Утомление нервных центров связано прежде всего с нарушением передачи возбуждения в межнейронных синапсах. Такое нарушение зависит от уменьшения запасов синтезированного медиатора, уменьшением чувствительности к медиатору постсинаптической мембраны, уменьшением энергетических ресурсов нервной клетки. Таким образом, информационная накладная, которую содержит в себе музыка на не слышимых диапазонах легко может обойти сознательную цензуру и попасть в бессознательное. Учитывая то, что число афферентных

нейронов и так преобладает над эфферентными, можно сказать, что информационная накладка будет очень велика и сознание с этим не справится точно.

Подводя итог вышесказанному, мы можем сказать, что музыка имеет вполне объяснимые механизмы воздействия. Так же стоит помнить, что она воспринимается не только.

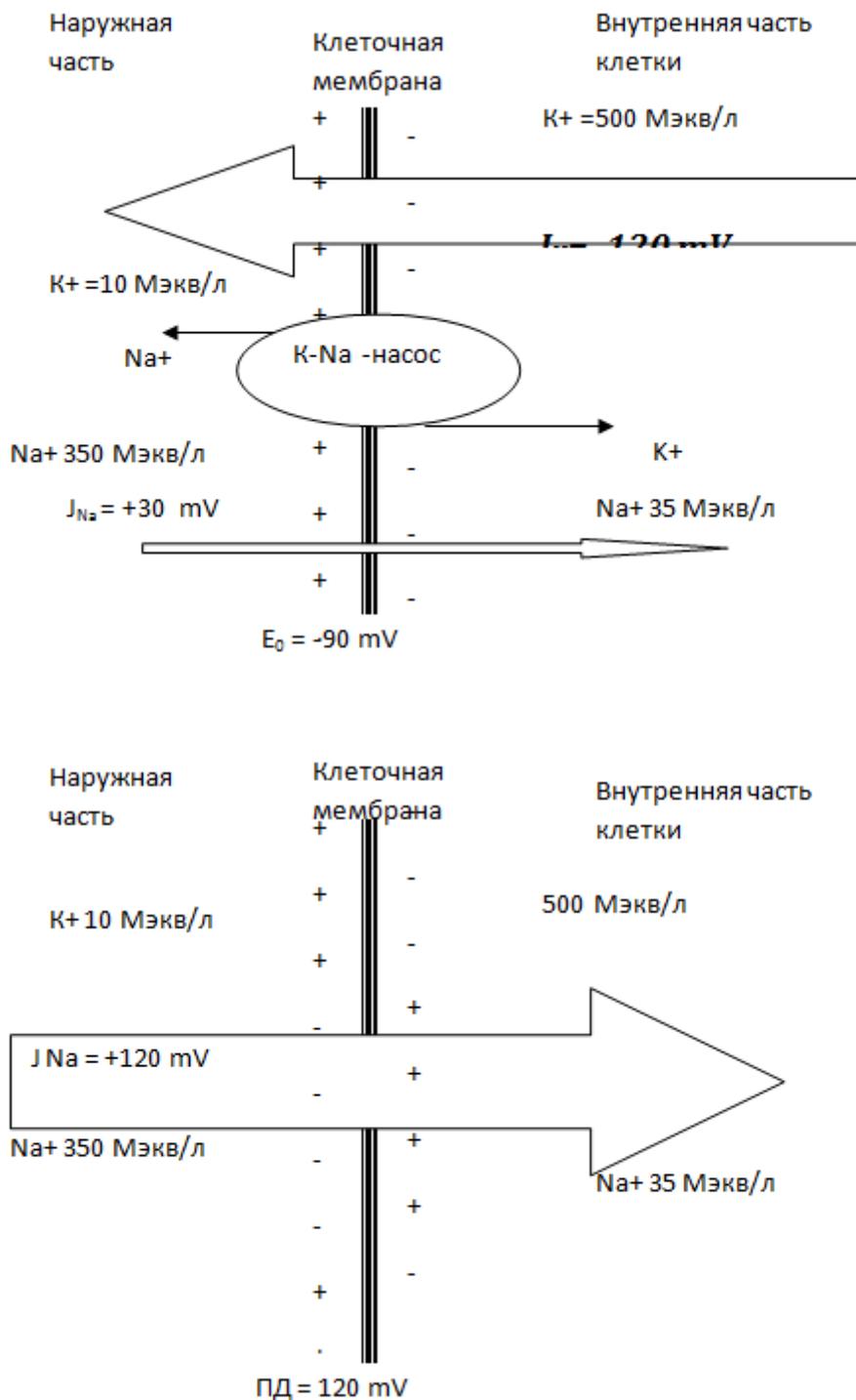


Рис.1. Схема механизмов возникновения мембранного потенциала в покое (А) и потенциала действия при возбуждении (В) [16]

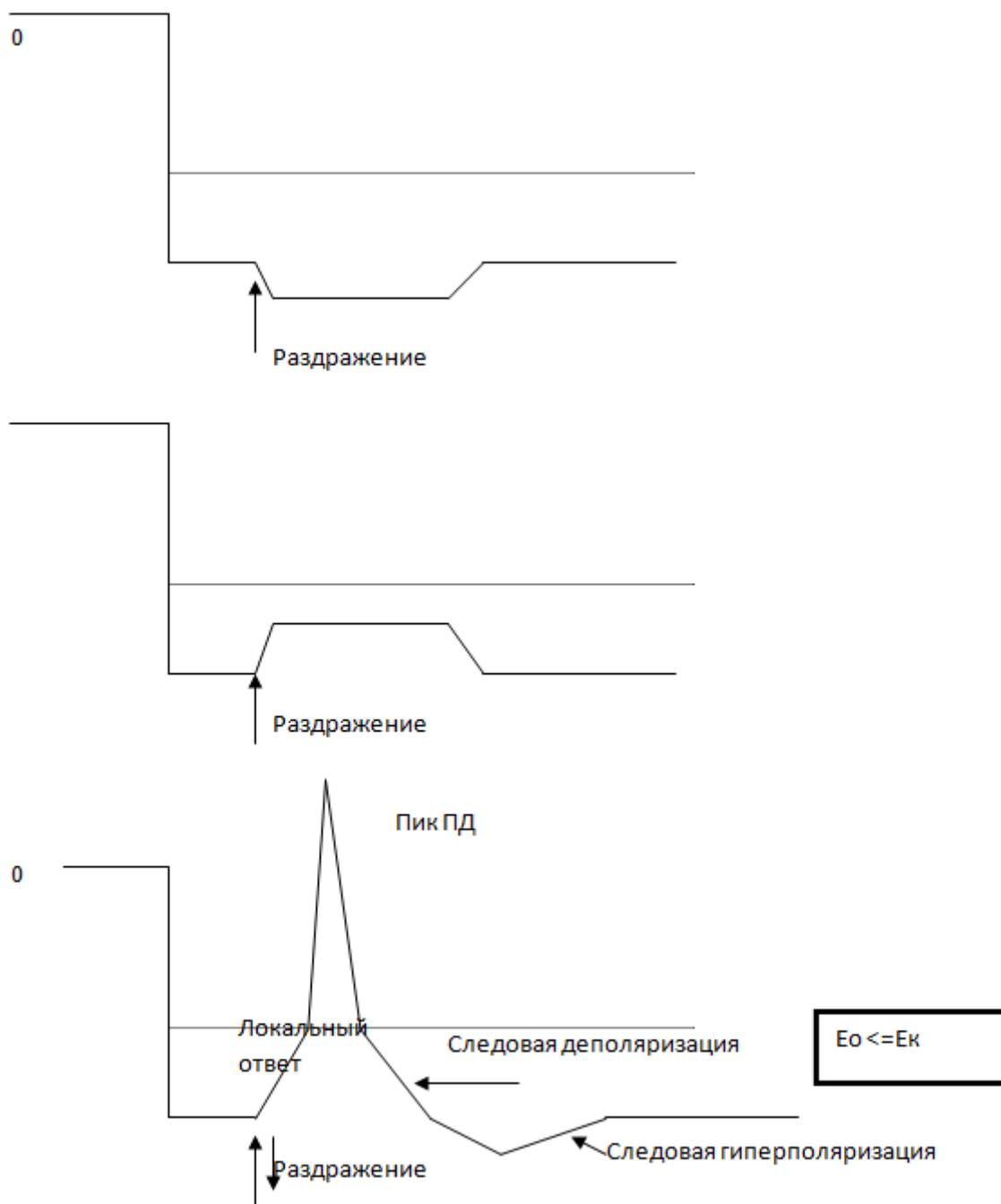


Рис.2. Изменения мембранного потенциала при раздражении возбудимой мембраны: 1) Гиперполяризация; 2) Деполяризация; 3) Возбуждение (ПД) [16].

Анализ психолого-педагогической, методической, социологической и медицинской литературы показал, что музыка имеет огромное влияние на жизнь человека.

И, если мы говорим о том, что ее потенциал во многом скрыт от нас, то эти слова носят прямой смысл, так как она состоит из некоторого числа диапазонов, каждый из которых влечет за собой ряд как положительных, так и отрицательных последствий.

Говоря о том, что музыка воздействует на человека, мы подразумеваем наличие в ней конкретных механизмов действия. При определенных параметрах она является эффективным раздражителем как организма в целом, так и его различных систем в частности, и это, безусловно, влечет за собой нескрываемые последствия для человека.

### Список литературы

1. Глазунова, Л.И., Поддубная О.А. Музыкальная психотерапия: педагогический аспект // Интеграция образования, 2006. – №2. 144-148 с.
2. Глазунова, Л.И., Поддубная О.А. Модель музыкально-психотерапевтического занятия // Интеграция образования, 2007. – №1. 67-73 с.
3. Глазунова, Л.И. Музыка как средство психоэмоциональной коррекции педагога //Интеграция образования, 2004. – №1. 143-148 с.
4. Деревянченко, К.И. О некоторых аспектах преподавания музыки в США // Альманах: Пространство и время, 2013. Т.2.– №1. 1-3 с.
5. Дуборызова, Г.Н. Проблемы музыкального воспитания в педагогических работах 20-х годов // Вестник Адыгейского государственного университета, 2007. – №3.
6. Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика, 2003. - №1. 21-30 с.
7. Захарюта, Н.В. Возможности и пути развития творческого потенциала личности детей дошкольного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2009. – №4. 1-9 с.
8. Зимина, А.Н. основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста // М.: ВЛА-ДОС, 2000.
9. Измайлов, Ч.А. Соотношение звуков с базовыми эмоциями // Психологический журнал, 2006. Т.27. – №4. 59-66 с.
10. Маляренко Г. Музыка и мозг ребенка // Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1998. 94 с.
11. Панюшева, Т.Д. Музыка и функциональная пластичность мозга в слуховой сфере: потенциал для восстановительного обучения //472-477 с.
12. Петрушин, В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии, 1988. №5. 141-145 с.
13. Привес, М.Г. Анатомия человека // Учебная литература для студентов медицинских институтов, под редакцией М.Г. Привеса. Москва «Медицина», 1985. 671 с.
14. Радченко, Г.С. Психофизиологический анализ влияния типа вегетативной регуляции на результат прослушивания музыкального произведения // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. Рос. акад. наук. Ин-т психологии, Моск. гор. психолого- пед. ун-т; Рос. акад. наук. Ин-т психологии, Моск. гор. психолого-пед. ун-т. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2010. 864–868 с.
15. Савельев, В.В. Восприятие эмоционального компонента музыкального лада //Психология, 2012. №6. 107-117 с.
16. Савченко, Ю.И. Физиология центральной нервной системы и принципы регуляции физиологических функций (курс лекций для студентов психологов). Учебное пособие // Изд. КрасГМУ. Красноярск, 2000. 200с.
17. Саранин, В.П. Музыка и здоровье // Журнал. 1-8 с.
18. Gaser Ch., Schlaug G. Brain structures differ between musicians and non-musicians // The journal of Neuroscience, 2003. October 8. С. 9240–9245.
19. Ho Yim-Chi, Cheung Mei-Chun, Chan A. S. Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children // Neuropsychology, 2003. Vol. 17. N 3. 439–450 p.
20. Norman M. Weinberger. What is the secret of the mesmerizing power of music? // Neuroscience, 2005. № 2. February.
21. Sacks O. Musicophilia. Tale of music and the brain, PICADOR, 2007. 381 p.

### СЕКЦИЯ №15.

### ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

## **СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА БОЛЕЗНЬ ПАЦИЕНТОВ С ТЕРМИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ**

**Соловьева А.Г.**

ФГБУ Приволжский федеральный медицинский исследовательский центр Минздрава России,  
г.Нижний Новгород

Исследования последних лет показывают, что проблема ожогового травматизма и его профилактика по своему социальному значению является особо важной для общества. Авторы, изучающие ожоговую болезнь, указывают на рост этого вида травм (Дмитриев Г.И. с соавт., 2002; Meyers-Peal R. et al., 2000). Термическая травма (ТТ) – это тяжелый стресс, как для пострадавшего, так и его близких родственников, так как ожоги представляют значительную угрозу жизни и здоровью пациента, а их лечение является длительным и болезненным. Ожоговая болезнь, вызванная термическим поражением кожи, может негативно повлиять на эмоционально-личностное благополучие, если своевременно не создать условия для психологического восстановления (Лафи С.Г., 1993; Зборовский А.М., 2002; Брычева Н.В., 2005).

Цель исследования – изучение эмоционально-личностных особенностей посттравматического стрессового расстройства у людей, получивших термическую травму.

В обследовании приняли участие 41 человек 20-52 лет с термической травмой ожогового отделения ФГБУ «ПФМИЦ» Минздрава России, среди которых мужчин 38 человек в возрасте 20-52 лет и 3 женщины с возрастом 25, 37 и 51 год. Контрольную группу составили 23 здоровых человека 23-42 лет.

Для анализа первичных данных (медицинских, биографических, психологических) о людях, получивших термическую травму и находящихся на лечении в стационаре, использовали медицинскую документацию, направленную на сбор сведений о диагнозе, плане лечения, течении болезни и прогнозе заболевания, а также психофизическом состоянии пациентов. Для изучения эмоционально-личностной сферы больных с ожогом были использованы следующие методики: шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (адаптация Т.И. Балашовой), модифицированный восьмицветный тест Люшера, методика Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко для самооценки терпеливости, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (Практикум..., 2002). Статистическую обработку результатов проводили с помощью программ Microsoft Excel и STATISTICA.

При организации исследования нами учитывались периоды ожоговой болезни (острый, промежуточный и восстановительный) и тяжесть полученной травмы (площадь поражения не менее 10% поверхности тела в сочетании со II – III А, Б степенью глубины поражения тканей кожи).

Анализ медицинских карт свидетельствует, что наибольший процент травматизации людей с термической травмой происходил на производстве (53,7% испытуемых). Второе место по частоте получения ТТ занимает травма в быту (36,5% пострадавших). К третьей группе причин, повлекших за собой ожог, относятся травмы при дорожно-транспортных происшествиях (9,8% испытуемых).

Среди больных с термическим поражением преобладают пострадавшие с электроожогом (31,7%); с ожогом пламенем в эксперименте приняло участие 26,8%; химический и термический ожоги наблюдались у 17,1% пострадавших; контактный термический ожог – у 14,6% пациентов; ожог кипятком – у 7,3% больных; обморожение – у 2,4% пострадавших.

Проведенное исследование показало, что большая часть (41,50%) пациентов с ТТ не имели в момент исследования сниженного настроения. Однако у 36,60% обследованных отмечалось незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения, из чего делался вывод о наличии легкой депрессии. Значительное снижение настроения и как следствие субдепрессивное состояние обнаружено у 17,10% больных с термической травмой. Истинное депрессивное состояние выявлено у 4,90% пациентов.

У пациентов с ТТ показатель депрессии выше, чем у здоровых людей на 31%, свидетельствуя о явно выраженном снижении настроения.

Полученные данные показали, что 4,90% обследованных с ТТ не испытывали особой тревоги. Преобладающее большинство (51,20%) пострадавших от термической травмы имело умеренную тревожность. В

то же время у значительного количества (43,90%) больных наблюдалась высокая тревожность. Выявлено, что средние значения показателя ситуативной тревожности у пациентов с термической травмой по сравнению со здоровыми людьми выше на 85% (при уровне значимости  $p \leq 0,000$ ). Вероятно, это связано не только с последствиями травматического стресса, вызывающего чувство беспомощности и страха, но и с формированием нового «Я» - концепции индивида.

У 43,9% пациентов с ТТ преобладает средний уровень терпеливости, что позволяет испытуемым легче адаптироваться к сложившейся ситуации. При этом высок процент (31,7%) больных с низким уровнем терпеливости, что может затруднить процесс выздоровления и адаптации их в социуме. 24,39% больных с ТТ обладали высоким уровнем терпеливости. Средние значения показателя терпеливости у пациентов с ТТ на 25% ниже, чем у здоровых людей (на уровне значимости  $p \leq 0,000$ ).

Исследование уровней разных аспектов социально-психологической адаптации у больных с термической травмой показало, что в большинстве случаев (61,5%) преобладает средний уровень социально-психологической адаптации по таким аспектам как адаптивность и дезадаптивность в сложившейся травматической ситуации, самоприятие себя и других, эмоциональный комфорт, внешний контроль и уход от решения проблем (эскапизм). По таким показателям социально-психологической адаптации как неприятие себя, эмоциональный дискомфорт, доминирование и ведомость отмечен высокий уровень их проявления.

Сравнивая средние показатели по всем аспектам социально-психологической адаптации в группе здоровых людей и больных с термической травмой, выявлены статистически значимые различия между этими группами по таким показателям как адаптивность, принятие себя и других, неприятие себя и других, эмоциональный комфорт и дискомфорт, внутренний и внешний контроль, ведомость и эскапизм.

Сравнивая средние значения, видно, что при термической травме по сравнению со здоровыми людьми ниже: адаптивность на 21% (при уровне значимости  $p \leq 0,000$ ), самоприятие себя и других ниже соответственно на 25% и 14% ( $p \leq 0,000$  и  $p \leq 0,010$ ), эмоциональный комфорт – на 31% ( $p \leq 0,000$ ), внутренний и внешний контроль – на 24% и 14% соответственно ( $p \leq 0,000$ ;  $p \leq 0,051$ ), уход от проблем – на 25% (при уровне значимости  $p \leq 0,000$ ). Однако, в группе больных с термической травмой по сравнению со здоровыми людьми средние значения показателя неприятия себя и других выше на 32% и 28% соответственно (при  $p \leq 0,000$  и  $p \leq 0,000$ ), эмоциональный дискомфорт выше на 42% (при  $p \leq 0,000$ ), ведомость выше на 31% (при  $p \leq 0,000$ ).

Показано, что при термической травме у большинства обследованных самооценка по таким параметрам как ум, авторитет, умелые руки, внешность и уверенность в себе находится на низком уровне, что может свидетельствовать о крайнем неблагополучии в развитии личности.

Использование теста Люшера помогло выявить направленность испытуемых на определенную деятельность, их настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Как показали полученные данные пациенты с термической травмой отдают предпочтение желтому цвету (22,5%), фиолетовому (18,7%), темно-синему (17,5%) и сине-зеленому (16,3%). Предпочтение желтого говорит о надежде или ожидании благополучия в будущем. Преобладание желтого цвета в роли компенсирующего (50%) выявляет нетерпеливость и беспокойство у больных с термической травмой. Наличие основных цветов далее пятой позиции свидетельствует о наличии источников стресса и тревоги, проявляющихся при термической травме в 68,3% случаев. Компенсация тревоги за счет дополнительных цветов (32%) может служить признаком негативного состояния пациентов, негативного отношения к окружающей ситуации.

Таким образом, для пациентов с ожогом характерна умеренная тревожность, повышение которой связано в первую очередь с внешними изменениями, негативное самоотношение, подавленность, плаксивость, обидчивость, неуверенность в себе, подозрительность и замкнутость.

#### Список литературы

1. Брычева Н.В. Психологическая дезадаптация при ожоговой травме у детей и подростков и пути ее коррекции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. –21 с.
2. Дмитриев Г.И., Зольцев Ю.К., Дмитриев Д.Г. и др. Хирургическая реабилитация больных с последствиями ожогов // Матералы международной конференции «Актуальные проблемы термической травмы». – С.Петербург, 2002. – С.419-421.
3. Зборовский А.М. Психические расстройства при ожоговой травме в результате техногенных аварий и их коррекция //Актуальные проблемы термической травмы: Материалы междунар. конф., посвящ. 70-летию НИИ скорой помощи им. И.И. Джанелидзе и 55-летию ожог. центра. – СПб.,2002. – С. 147 – 149.
4. Лафи С.Г. Психологические особенности травматического стресса при ожоговой болезни: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М. – 1993. – 22 с. 4.

5. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 624с.
6. Meyers-Peal R., Blakeney P., Robert R., Murphy L., Chinkes D., Meyer W., Desai M., Herndon D. Physical and psychologic rehabilitation outcomes for pediatric patients who suffer 80% or more TBSA, 70% or more third degree burns // Journal of burn care & rehabilitation. 2000. V.21. №1. Part 1. P.43-49.

## УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ЮНОШЕЙ ПРИЗЫВНОГО ВОЗРАСТА С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ГИПОКСИЧЕСКОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦНС

**Косенкова Т.В.<sup>1</sup>, Фёдорова Е.А.<sup>2</sup>, Овчинников Б.В.<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный медицинский исследовательский центр им. В.А. Алмазова», г.Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Смоленская государственная медицинская академия, г.Смоленск, Россия

<sup>3</sup>Санкт-Петербургская Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г.Санкт-Петербург, Россия

Перинатальные поражения ЦНС гипоксического генеза, вызывая формирование нарушений нейрорегуляторного и психомоторного характера, могут приводить к изменениям различной степени выраженности как динамики, так и последовательности созревания высших психических функций у детей. Следствием этого может быть не только нарушение становления ВПФ в периоде раннего детства, но и неблагоприятное воздействие на устойчивую работоспособность мозговых структур и мыслительные способности у детей более старшего возраста, в том числе и юношей [Кравцов, Ю.И, 2004, Барашнев Ю.И. 2007; Бабинцев, М.В. 2009; Самсонова А.В., 2009, Гомбалевкая М.С. 2012,].

Целью данного исследования является изучение особенностей мышления у юношей призывного возраста, в анамнезе которых имеется указание на перенесенное перинатальное гипоксическое поражение ЦНС (ППП ЦНС).

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе ОГБУЗ «Психоневрологического диспансера» г.Смоленска. Всего обследовано 220 юношей 17-18 лет. Основную группу составили 140 юношей призывного возраста, в анамнезе которых имеется указание на наличие ППП ЦНС средней степени тяжести. В группу сравнения вошли 80 юношей с благополучным перинатальным анамнезом. Все юноши основной и контрольной не имели хронических соматических заболеваний, черепно-мозговых травм, проживали в семьях со средним материальным достатком. Обследование проводилось в условиях районной военной комиссии (РВК).

Все юноши обследовались в утренние часы, после лёгкого завтрака, при отсутствии жалоб, не менее чем через день после повышенных физических или психоэмоциональных нагрузок, при условии отсутствия любой фармакотерапии, обладающей церебротрофическим действием.

Для проведения исследования мышления были использованы следующие диагностические методики: «Исключение лишнего»; «Толкование пословиц»; «Кубики Коса» (взрослый вариант: 16-75 лет).

Результаты и их обсуждение. При оценке уровня развития операций обобщения было установлено, что как в основной, так и контрольной группах количество обследованных с различными уровнями развития операций обобщения было практически одинаковым (Табл.1).

Таблица 1

Количество обследованных с различными уровнями операций обобщения в основной и контрольной группах

| Уровни операций обобщения | Основная группа,<br>(n=140) |    | Контрольная группа,<br>(n=80) |    |
|---------------------------|-----------------------------|----|-------------------------------|----|
|                           | Абс. показ                  | %  | Абс. показ                    | %  |
| Низкий уровень            | 33                          | 24 | 17                            | 21 |
| Средний уровень           | 65                          | 46 | 39                            | 49 |
| Высокий уровень           | 42                          | 30 | 24                            | 30 |

Однако при сравнении средне-групповых показателей уровня развития операций обобщения в основной и контрольной группах было установлено, что юноши с ППП ЦНС характеризовались более низкими значениями данного параметра, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности у них аналитико-синтетической деятельности мозга (Табл.2).

Таблица 2

Оценка средне-групповых значений уровня развития операций обобщения у респондентов основной и контрольной групп,  $M \pm \sigma$

| Параметры   | Основная группа,<br>(n=140) | Контрольная группа, (n=80) |
|---|-----------------------------|----------------------------|
| Средне- групповые значения уровня развития операций обобщения | 43,2 $\pm$ 5,721*           | 50,975 $\pm$ 4,778         |

\*- $P < 0,05$  (Непараметрический критерий Манна-Уитни)

При исследовании способности понимать отвлеченный смысл пословиц было установлено, что юноши основной группы испытывают сложности в трактовке отвлеченного смысла пословиц (Табл.3).

Таблица 3

Результаты толкования пословиц респондентов основной и контрольной групп,  $M \pm \sigma$

| Уровень толкования пословиц | Основная группа<br>(n=140) |    | Контрольная группа<br>(n=80) |    |
|-----------------------------|----------------------------|----|------------------------------|----|
|                             | Абс. показ                 | %  | Абс. показ                   | %  |
| Отвлечённое толкование      | 50                         | 36 | 51                           | 64 |
| Ситуативное толкование      | 58                         | 41 | 18                           | 23 |
| Буквальное толкование       | 32                         | 23 | 11                           | 13 |

Как показали проведенные исследования, юноши основной группы в большинстве случаев трактовали переносный смысл пословиц с применением ситуационных примеров (41%) или понимали их буквально (23%), в то время как отвлеченный смысл смогли передать только 36% обследуемых, что позволяет предполагать наличие недостаточной сформированности процессов отвлечения у юношей с ПП ЦНС в анамнезе. В группе контроля способность понимать и трактовать переносный смысл пословиц отмечалась у большинства обследованных (64%) (Табл.3).

При анализе количественных показателей уровня развития пространственного мышления было отмечено, что в основной группе преобладали обследованные с низким уровнем показателей, в то время как в контрольной группе – с высоким (Табл.4).

Таблица 4

Количество обследованных с различными уровнями количественных показателей пространственного мышления

| Уровни количественных показателей пространственного мышления | Основная группа<br>(n=140) |    | Контрольная группа<br>(n=80) |       |
|--|----------------------------|----|------------------------------|-------|
|  | Абс. показ                 | %  | Абс. показ                   | %     |
| Низкий уровень   | 25                         | 18 | 11                           | 13,75 |
| Средний уровень  | 39                         | 28 | 18                           | 22,5  |
| Высокий уровень  | 76                         | 54 | 51                           | 63,75 |

Однако при изучении средне-групповых значений показателей уровней пространственного мышления было установлено, что как в основной, так и контрольной группах данные параметры, во-первых, не имели достоверного отличия ( $p > 0,05$ ), а во-вторых, находились в пределах 33-42 баллов, что свидетельствует об уровне развития пространственного мышления выше среднего у обследованных обеих групп (Табл.5).

Таблица 5

Количественные показатели уровня развития пространственного мышления у респондентов основной и контрольной группы,  $M \pm \sigma$

| Параметры  | Основная группа,<br>(n=140) | Контрольная группа,<br>(n=80) |
|--|-----------------------------|-------------------------------|
| Средне-групповые значения уровня развития пространственного мышления | 38,492 $\pm$ 2,648          | 39,112 $\pm$ 2,989            |

При оценке качественных показателей уровня развития пространственного мышления было установлено, что 21% юношей основной группы выполняли тест правильно, в то время как большинство обследованных с последствиями ПГП ЦНС (79%) характеризовались невысокими возможностями зрительной памяти, на что указывает частое прикладывание к образцу (34%), проговаривание своих действий, комментирование решений (22%), т.е. привлечение вербальных функций во время работы с невербальным материалом (Табл.6).

Таблица 6

Качественные показатели уровня развития пространственного мышления юношей основной и контрольной групп

|  | Основная группа<br>(n=140) |    | Контрольная группа<br>(n=80) |    |
|--|----------------------------|----|------------------------------|----|
|  | Абс. показ                 | %  | Абс. показ                   | %  |
| Выполняет тест молча, в равномерном темпе, без особенностей      | 30                         | 21 | 44                           | 55 |
| Слишком часто рассматривает кубики                               | 48                         | 34 | 12                           | 15 |
| Работает неровно: одни задания выполняет быстро, другие медленно | 19                         | 14 | 9                            | 11 |
| Проговаривает свои действия вслух, комментирует решение          | 31                         | 22 | 13                           | 16 |
| Напряжённая работоспособность, неловкие движения                 | 12                         | 9  | 2                            | 3  |

Для юношей основной группы было характерно в большей степени напряжённая работоспособность с неравномерным темпом выполнения задания в сочетании с неловкими движениями, что указывает, прежде всего, на невысоко развитую моторику, а также наличие утомляемости (Табл.6).

Таким образом, проведённый анализ показателей особенностей мыслительной деятельности позволяет сказать, что у юношей, в анамнезе которых отмечается наличие перинатального гипоксического поражения ЦНС, отмечались достаточно сформированные операции аналитико-синтетической деятельности и пространственного мышления при недостаточно развитых процессах отвлечения и невысоких возможностях зрительной памяти.

#### Список литературы

1. Бабинцев, М.В. Особенности состояния здоровья юношей, перенесших перинатальные поражения центральной нервной системы, на этапе подготовки к военной службе/Дис. канд. мед.наук, 2009
2. Барашнев Ю.И., Перинатальная патология головного мозга: предел безопасности, ближайший и отдаленный прогноз/ Ю.И. Барашнев, Н.И. Бубнова, З.Х. Сорокина//Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2007. - №4. - С.6-12.
3. Гомбалева М.С. Психологические особенности детей с последствием перинатального гипоксического поражения ЦНС/ Дис. канд. псих. наук, 2014
4. Кравцов, Ю.И. Клинические и нейропсихологические проявления дезадаптации у детей с отягощённым перинатальным анамнезом. Текст/ Рос. педиатрический журнал- 2004, №4. с 14-17
5. Самсонова, Т.В. Клинико-функциональная характеристика, прогнозирование и коррекция неврологических нарушений у детей с перинатальными гипоксическими поражениями головного мозга, их отдалёнными последствиями: Автореферат дис. д-ра мед. Наук.- Иваново, 2009

**СЕКЦИЯ №17.  
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Бисерова Г.К.**

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального Университета, г.Елабуга

Для современной России сегодня характерны преобразования во всех сферах общественной жизни, демократизация и гуманизация общества. Это не могло не сказаться на системе высшего образования и потребовала от высшей школы, как общественного института, осуществления своих внутренних преобразований.

Принцип гуманизации образования выражается в предоставлении вузами таких условий, которые обеспечивают развитие индивидуальности во всех проявлениях личности: как субъекта труда, как субъекта познания и как субъекта общения. Для осуществления этой цели требуются высокий профессионализм, глубокие знания педагогики и психологии и новые подходы к обучению.

Одним из таких подходов является гендерный подход. Проблема гендера в образовании возникла из более глубокого понимания роли личности и ее качеств в развитии способностей. Исследовались роли, личностные качества, предписываемые обществом женщинам и мужчинам, культурные ценности и символы, позволяющие выстраивать традиционную гендерную асимметрию.

Для нашей страны характерен тот факт, что одинаковой карьеры в профессии не обеспечивают даже равные стартовые позиции мужчин и женщин после окончания вуза: мужчины делают карьеру значительно быстрее.

При этом, по данным Росстата женщины в России составляют 54% населения [5.]. Из этого следует, что женщины – это крупная социальная общность, которая владеет разнообразными ролевыми функциями, имеет особые психические свойства и особый социальный статус. Образование – это главный фундамент, на котором строится их карьера.

По проведенной в конце 20 века микропереписи населения, уровень образования мужчин был значительно выше, чем уровень образования женщин. Но исследования последних десятилетий показывают, что гендерный разрыв в уровне образования значительно сократился (Табл.1)[6].

Таблица 1

Численность и структура занятых в экономике мужчин и женщин с высшим (включая послевузовское) образованием в 2000-2012 годах

| Годы/Пол       | Численность занятых мужчин и женщин (тыс. чел.) | В том числе с высшим образованием (тыс. чел) | Проценты |
|----------------|---|--|----------|
| <b>Мужчины</b> |   |  |          |
| 2000           | 33754   | 6738   | 20,0     |
| 2005           | 34710   | 7747   | 22,3     |
| 2006           | 34996   | 8212   | 23,5     |
| 2007           | 35704   | 8983   | 25,2     |
| 2008           | 35869   | 9051   | 25,2     |
| 2010           | 355000  | 9105   | 25,6     |
| 2011           | 36032   | 10613  | 26,3     |
| 2012           | 36470   | 10927  | 26,7     |
| <b>Женщины</b> |   |  |          |
| 2000           | 31519   | 7426   | 23,6     |
| 2005           | 33893   | 9210   | 27,2     |
| 2006           | 34161   | 9521   | 27,2     |
| 2007           | 35110   | 10694  | 30,5     |
| 2008           | 34734   | 10655  | 30,7     |
| 2009           | 34226   | 10705  | 31,3     |
| 2010           | 34304   | 11060  | 32,2     |
| 2011           | 34824   | 11766  | 33,5     |
| 2012           | 35075   | 12345  | 32,4     |

По данным Табл.1 наблюдается прирост доли дипломированных работников в российской экономике с 2000 до 2012 г.г. В 2000 году среди них лишь каждый пятый мужчина имел диплом о высшем образовании (20,0%). В 2012 году – уже почти каждый четвертый (26,7%). Рост доли дипломированных женщин вырос еще больше и к 2012 году уже практически каждая третья женщина (32,4%) имела высшее (включая послевузовское) образование. Численность высокообразованных мужчин с 2000 по 2012 год выросла с 6,7 до 10, 9 млн. человек, или на 62, 7%, а количество женщин – с 7,4 до 12,3 млн. человек, то есть на 66,2%. Эти цифры указывают на опережающий темп прироста численности женщин с высшим образованием по сравнению с мужчинами. Это обусловлено, прежде всего, экономическими причинами. В советское время была прямая зависимость между уровнем образования женщин и уровнем оплаты их труда. У мужчин такая зависимость не была четко выражена. И раньше, и сейчас, выпускник средней школы, работающий, к примеру, в шахте, может иметь заработную плату выше, чем молодой человек с университетским дипломом. Налицо отсутствие экономических стимулов к повышению образования у мужчин и их отставание (в среднем) от уровня профессионального образования у женщин.

Если же рассматривать систему высшего образования, то можно отметить, что организация вузов отражает гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус женщин и мужчин, гендерную стратификацию педагогической профессии, гендерную асимметрию педагогических кадров и обучающихся студентов [7]

Для современной отечественной высшей школы характерно наличие довольно многочисленной группы преподавателей – женщин. При этом, сегодня не существует научно разработанной и обоснованной методики для определения оптимальной половозрастной структуры научных и учебных подразделений, которая обеспечила бы максимально эффективный процесс обучения, воспитания и приобщения студенческой молодежи к научной работе.

При достаточно большом количестве женщин – преподавателей вуза, мы все же можем говорить о наличии гендерной асимметрии, выражающейся в недостаточном количестве женщин - профессоров, женщин - руководителей научных и учебных подразделений. Это можно объяснить такими явлениями российской действительности, как, существующие до сих пор, патриархальные традиции общества, двойная занятость женщин, т.е. работа и семья.

Проведенные в 2012 году исследования показали, что количество женщин, работающих в системе высшей школы составляет 62%. При этом, ректоров вузов – всего 11%, а заведующих кафедр – 39% (Табл.2)[3, с. 86].

Таблица 2

Распределение по полу персонала вузов

| Занимаемые должности           | 1999-2000у.г. |    | 2005 – 2006у.г. |    | 2009-2010у.г. |    | 2011-2012у.г. |    |
|--------------------------------|---------------|----|-----------------|----|---------------|----|---------------|----|
|                                | Ж             | М  | Ж               | М  | Ж             | М  | Ж             | М  |
| Численность работников (в %)   | 48            | 52 | 53              | 47 | 55            | 45 | 62            | 38 |
| ректоры                        | 5             | 95 | 8               | 92 | 9             | 91 | 11            | 89 |
| Проректоры, директора филиалов | 16            | 84 | 26              | 74 | 29            | 71 | 30            | 70 |
| Деканы факультетов             | 22            | 78 | 34              | 66 | 37            | 63 | 39            | 61 |
| Зав. кафедрами                 | 26            | 74 | 33              | 67 | 37            | 63 | 39            | 61 |

Данные в Табл.2 указывают на прирост доли женщин за период с 1999 г. по 2012 г. на всех должностях внутривузовского управления. Более значительные изменения наблюдаются на должностях деканов факультетов (17%), проректоров и директоров филиалов (14%). На должностях заведующих кафедрами прирост доли женщин составил 13 %, на ректорских должностях – 6 %.Эти цифры говорят о гендерной асимметрии в системе внутривузовского управления. Чем выше должность, тем меньше женщин представлено в руководстве высшими учебными заведениями. Ситуация в высшей школе отражает гендерную стратификацию общества в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус женщин и мужчин [4].

Исследования гендерного аспекта в системе образования выявили, что наиболее гендерно-симметричными являются должности доцента, но при этом все же российское образование носит абсолютно феминный характер. Удельный вес женщин в этой сфере в 1,6 раза больше, чем удельный вес женщин, занятых в экономике в целом.

Например, ассистенты и преподаватели в российском образовании составляют 67%; старшие преподаватели – 71%.

Однако, преобладание мужчин в управлении вузами является неоспоримым фактом. Это можно объяснить, в первую очередь, тем, что у них имеется больше времени и возможностей для карьерного роста. Второй причиной можно считать наличие определенных социокультурных традиций, сложившихся в нашей стране. Третья, немаловажная причина такой сложившейся практики, на наш взгляд, является наличие неких внутренних барьеров у самих женщин, например, собственная убежденность в том, что семья первична – карьера вторична или же сомнения в том, справится ли она с такой важной сферой как высшее образование.

Однако, по-настоящему успешными становятся лишь те женщины, которые готовы преодолевать всевозможные препятствия и сложности и способны «держат удар» [1]. При этом всегда нужно помнить, что когда разговор идет о науке и об образовании, нельзя рассматривать мужчину и женщину как соперников. И те, и другие делают одно и то же дело. Если учитывать и правильно использовать их гендерные особенности, то образование смогло бы еще больше обогатиться и выйти на новый виток развития.

#### Список литературы

1. Женская доля – 9 %. Что мешает прекрасному полу использовать свой карьерный потенциал // Российская Бизнес-газета. – 2010. – № 769. – 28 сент. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/09/28/biznes-ledi.html>
2. Женщины и мужчины России : 2012 : стат. сб. /Росстат. – М., 2012. – 299 с.
3. Макарова С.Н. Женщины – руководители в системе внутривузовского управления: проблемный аспект/С.Н. Макарова. //Вестник ВГУ. – №1. – С.85-89
4. Мартынова Т.Н. Гендерные проблемы высшего образования / Т.Н. Мартынова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1. – С. 27–30. – Режим доступа: [www.rae.ru/fs/section=content&op=showarticle&articleid=5609](http://www.rae.ru/fs/section=content&op=showarticle&articleid=5609)
5. Россия в цифрах: краткий статистический сборник/ Росстат. – М, 2013. – 573 с
6. Труд и занятость в России -2011 г. [http://www.gks.ru/bgd/regl/b11\\_36/IssWWW.exe/Stg/d1/01-20.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_36/IssWWW.exe/Stg/d1/01-20.htm).
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. № 4, 2001. - С.102-110.

### СПЕЦИФИКА «Я» - КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ ДЕСТРУКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

**Логвинова М.И., Логвинова Т.И., Логвинов И.Н.**

Курский государственный университет, г.Курск

Лидерство – это один из наиболее активно изучаемых феноменов современной социальной психологии, например, О.В. Соловьева, К.В. Гаврилова исследуют генезис лидерства [8], О.В. Соловьева и К.В. Литвинова – развитие лидерского потенциала аспирантов – будущих преподавателей высшей школы [9], А.С. Чернышев, С.В. Сарычев, Ю.Л. Лобков – методологические и практические основы молодежного лидерства [10], гендерные аспекты молодежного лидерства изучались И.Н. Логвиновым [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Вслед за А.С. Чернышев под лидерством мы понимаем степень ведущего активного влияния личностей-членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач [10].

Лидер в любой ситуации, за редким исключением, ведет себя в соответствии собственной «Я» – концепцией. Поэтому, поведение лидера зависит от того, кем и как он себя осознает, как он сравнивает себя с теми, с кем он взаимодействует. Из этого следует, что особенно пристальное внимание при изучении особенностей участников образовательного процесса в высших образовательных учреждениях, следует уделять именно исследованию личностных характеристик студенческих лидеров, их представлению о себе.

«Я» – концепция – совокупность всех представлений человека о себе, включающая в том числе и оценку личных качеств. «Я»–концепция фактически состоит из набора установок, направленных на самого себя: 1) «образ Я» - представление индивида о самом себе (на основе сравнения с другими людьми); 2) самооценку - эмоционально окрашенную оценку этого представления; 3) потенциальную поведенческую реакцию - те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой [7].

Особый интерес сейчас представляет изучение особенностей «Я» – концепции деструктивных лидеров, так как знание её специфики даёт возможность прогнозировать поведение деструктивного лидера в будущем и

управлять им. Американские исследователи Д. Оффер и Ч. Строзаер, считают, что «образ Я» любого человека, в том числе и лидера, разделен на несколько различных частей, тесно взаимодействующих друг с другом: физическое «Я» представляет собой мысли лидера о состоянии своего здоровья и физической силе или слабости; семейное «Я» – отношения, складывающиеся в семье влияющие на формирование представления лидера о самом себе; социальное «Я» отражает актуальную способность индивида к совместной деятельности с другими; психологическое «Я» – представления лидера о своей картине мира, своем внутреннем мире, фантазиях и мечтах, желаниях, иллюзиях, страхах и др. (цит. по [7]).

Перечисленные составляющие «Я» – концепции отнюдь не исчерпывают всей ее сущности. Как и у любого другого индивида, сложность «Я» – концепции у лидера может быть различной — от самой низкой до высокой. Сложность «Я» – концепции связана с восприятием сходства с другими людьми, и чем более сложна «Я»– концепция, тем больше вероятность того, что лидер информацию от других воспримет. Лидеры с высокой сложностью «Я» – концепции легче, чем лидеры с низкой сложностью «Я» – концепции, ассимилируют как позитивную, так и негативную информацию и, таким образом, реагируют на ситуацию на основе обратной связи (цит. по [7]).

Исходя из этого, целью нашего исследования стало изучение специфики «Я» - концепции студенческих лидеров деструктивной направленности.

В качестве объекта исследования выступила «Я» - концепция личности студенческих деструктивных лидеров.

Предметом исследования являются самооценка, самоэффективность и жизнестойкость студенческих лидеров деструктивной направленности.

Базой исследования выступил ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты 2 – 4 курсов факультетов физики, математики и информатики и педагогики и психологии. Общий объем выборки составил 125 человек, из которых было выявлено 18 деструктивных лидеров.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что деструктивные студенческие лидеры имеют завышенную самооценку, высокую самоэффективность и средний уровень развития жизнестойкости.

Для выявления деструктивных лидеров нами использовалась методика «Карта-схема ...» [10], для изучения общей самооценки была применена методика Г.Н. Казанцевой, выявить уровень самоэффективности позволила шкала Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В.Г. Ромека), методика С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьевой, Е.И. Рассказовой) применялась для выявления уровня развития жизнестойкости деструктивных лидеров.

Рассмотрим сначала данные, полученные на основе изучения общей самооценки деструктивных студенческих лидеров.

Согласно результатам исследования, для абсолютного большинства опрошенных лидеров (75%) характерна завышенная самооценка. У 16% деструктивных студенческих лидеров наблюдается адекватная самооценка. Только почти каждый десятый респондент (9%), принявший участие в исследовании обладает заниженной самооценкой.

Таким образом, на основе проведенного эмпирического исследования, нами было установлено, что у деструктивных студенческих лидеров доминирует завышенная самооценка (75%).

Теперь проанализируем данные, полученные при исследовании самоэффективности деструктивных лидеров студенческого возраста.

Из эмпирических данных исследования следует, что большая часть представителей данной группы лидеров (64%) имеет высокую самоэффективность, что свидетельствует о том, что лидеры склонны положительно оценивать результаты своей деятельности и характеризуются верой в свои способности. Каждый четвертый опрошенный (25%) обладает средним уровнем развития этого параметра. 11% деструктивных студенческих лидеров имеют низкий уровень развития самоэффективности.

Следовательно, для большинства студенческих деструктивных лидеров характерна высокая самоэффективность (64%).

Изучение жизнестойкости деструктивных студенческих лидеров позволило получить нам эмпирические данные по таким параметрам референта, как вовлеченность, контроль и принятие риска. Проанализируем каждый параметр в отдельности.

Итак, абсолютное большинство опрошенных лидеров (47%) обладает средним уровнем развития такого показателя как вовлеченность, которая рассматривается как получение удовольствия от собственной деятельности. 37% деструктивных лидеров характеризуется низким уровнем данного параметра.

Почти каждый пятый (16%) из студенческих деструктивных лидеров имеет высокие показатели вовлеченности. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что для большинства деструктивных

студенческих лидеров (47%) характерна убежденность, что их действия дают возможность им максимально реализовать свои возможности.

Следующим анализируемым показателем стал контроль. Под ним понимается убежденность в том, что человек в силах повлиять на результат происходящего. Более половины респондентов (56%) анализируемой группы обладает средним уровнем развития контроля. Высокий и низкий уровень развития анализируемого параметра в равной мере представлены среди деструктивных студенческих лидеров (по 22% удельного веса соответственно). Это даёт возможность утверждать, что среди деструктивных лидеров лишь небольшая часть испытывает чувство беспомощности, что соответствует низкому уровню развития контроля (22%).

Еще одним изученным показателем стало принятие риска, который рассматривается как убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию. Почти каждый второй опрошенный (52%) характеризуется средним уровнем принятия риска. Каждый десятый (10%) деструктивный студенческий лидер имеет низкий уровень принятия риска и 38% респондентов данной группы обладают высоким уровнем развития анализируемого показателя. Таким образом, большинство студенческих деструктивных лидеров (52%) имеет средний уровень развития данного показателя и готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха.

На основе таких изученных нами параметров, как вовлеченность, контроль и принятие риска, нами был определен уровень жизнестойкости деструктивных студенческих лидеров. Большая часть респондентов (62%) характеризуется средним уровнем развития жизнестойкости (готовы активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей). Почти каждый четвертый опрошенный (23%) имеет высокий уровень развития жизнестойкости. Только 15% деструктивных студенческих лидеров облают низкими показателями жизнестойкости.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

- для абсолютного большинства деструктивных лидеров характерна завышенная самооценка и высокая самоэффективность;
- для большинства деструктивных студенческих лидеров характерен средний уровень развития вовлеченности, контроля и принятия риска;
- большинство респондентов имеют средний уровень развития жизнестойкости.

#### Список литературы

1. Логвинов И.Н. Влияние социальной ситуации образовательного учреждения на формирования гендерных особенностей ситуативной познавательной активности молодежных лидеров // Известия ЮЗГУ. Серия Экономика. Социология. Менеджмент. 2013. – № 2. – С. 138 – 145.
2. Логвинов И.Н. Исследование гендерных различий в уровнях развития эмоционального отношения к родителям, учителям, своему «я» молодежных лидеров подросткового возраста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2 (22). – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/024-037.pdf> (дата обращения: 21.11.2014).
3. Логвинов И.Н. Исследование потребности в достижении молодежных лидеров: гендерный аспект // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1274–1279.
4. Логвинов И.Н., Сарычев С.В. Гендерные особенности социальной установки молодежных лидеров студенческого возраста на поведение в конфликте // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 75–78.
5. Логвинов И.Н., Сарычев С.В. Гендерные особенности уровня дифференциации ценностей молодежных лидеров // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3 (19). – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/020-029.pdf> (дата обращения: 15.11.2014).
6. Логвинов И.Н. Влияние гендерных особенностей на эмоциональное отношение молодежных лидеров юношеского возраста к педагогам, родителям и своему «Я» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 1 (25). – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/029-037.pdf> (дата обращения: 12.11.2014).
7. Мошканцев Р.И., Мошканцева А.В. Социальная психология. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Инфра-М, 2001. – 408 с.
8. Соловьева О.В., Гаврилова К.В. Феноменология лидерства: проблемы генезиса // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2013.– N 1. – URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 11.11.2014).
9. Соловьева О.В., Литвинова К.В. Развитие лидерского потенциала аспирантов – будущих преподавателей высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №3 (40) - С. 211-212.

10. Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

## **СЕКЦИЯ №18.**

### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Гурьев М.Е.**

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации, г.Санкт-Петербург

В ходе анализа научных данных о возникновении профессиональной деформации в среде сотрудников органов внутренних дел была отмечена качественная неоднородность деформации.

В результате проведенных исследований А.И. Ушатиков разработал психологические критерии оценки степени профессиональной деформации:

1. Позитивная или негативная модальность профессиональной деформации.
2. Степень глубины и ширины психологических поражений личности.
3. Меры устойчивости психологических поражений личности.
4. Скорость наступления профессиональной деформации.
5. Отдельные изменения в сознании сотрудника, которые подвергаются изменениям (механизмы перцепции, памяти, внимания, мышления, ценностные ориентации, свойства и типы характера).
6. Степень выраженности профессиональной деформации.

Знание этих критериев необходимо для того, чтобы понять глубину изменений в личности сотрудника органов внутренних дел под воздействием профессионального стресса [13].

Наиболее полная классификация возможных деформаций личности была предложена А.В.Будановым. Им были сформулированы виды профессиональной деформации, среди которых выделяются следующие:

1. Должностные.
2. Собственно-профессиональные.
3. Адаптационные.
4. Депривационные [4].

Должностные виды профессиональной деформации, в основном, связаны с властными полномочиями, которые используют сотрудники в отношении объектов их воздействия. Они проявляются в: властолюбии; амбициозности; угодничестве; отсутствии зрелых служебно-деловых и нравственных взаимоотношений между сотрудниками; проявлении самодурства; чиновничеству; властности, упоении властью; чувстве вседозволенности; нетерпимости к критическим замечаниям, мнению других; ориентации на руководящее мнение; неограниченности своих властных возможностей и полномочий; отсутствии умения видеть, признавать, а тем более исправлять свои ошибки, поступаться амбициями и самолюбием; стремлении к подавлению достоинства, чести, самолюбия и воли других людей [1].

Собственно-профессиональные виды деформации обусловлены теми контактами, которые происходят у сотрудников с криминогенной средой и вытекают из специфики их профессиональной деятельности. Эти виды деформации проявляются в:

- использовании в речи, с другими людьми, нецензурной лексики;
- использовании в общении жаргона и бранных слов-кличек;
- скрытом или открытом пренебрежительном, уничижительном и враждебном отношении к сослуживцам и другим людям;
- проявлении грубости, моральном и физическом унижении достоинства человека, утрате способности чувствовать человеческое горе, беду, переживания, нравственно-психологические раны [8].

Адаптационные виды профессиональной деформации проявляются в пассивной форме приспособления личности к реальным условиям социальной среды и которые не преследуют намерений изменить самого себя, окружающих людей и сложившуюся ситуацию в положительном направлении. Не принимая внутренне те

ценности и нормы, которые доминируют в коллективе, личность, чтобы не оказаться за пределами данного коллектива, внешне приспосабливается к ним, что способствует развитию деформации. При этом адаптационные виды профессиональной деформации способствуют привыканию сотрудника к тем социально-психологическим отношениям, которые сложились в коллективе в процессе работы сотрудника длительное время на одном и том же месте [3].

Депривационные виды профессиональной деформации обусловлены теми проблемами которые возникают на пути удовлетворения потребностей различного содержания и уровня. Потребности, которые не удалось удовлетворить, замещаются другими, более доступными для удовлетворения. Так например, на место духовных потребностей и ценностей, приходят потребности: в алкоголе, в деньгах, в самоактуализации, в подкреплении властных полномочий, в неадекватном самоутверждении и многие другие [10].

Исходя от вида активности личности (личностной, социальной или адаптивной) выделяется пассивный или активный характер деформации, например, когда личность осознано принимает «правила игры» коллектива сотрудников, который имеет нездоровый нравственно-психологический климат.

Также необходимо учитывать глубину и широту деформации в волевой, интеллектуальной, эмоциональной и нравственной личностных сферах сотрудника. В реальности, все виды профессиональной деформации проявляются в совокупности. Любому сотруднику в какой-то степени присущи все виды деформации, которые проявляются в комплексе.

Профессиональная деформация у сотрудников органов внутренних дел, по мнению А.В. Буданова, проявляется в формах:

- стереотипности действий в различных ситуациях;
- изменения круга общения;
- ухудшения отношений с родными и близкими;
- склонности к агрессивным действиям;
- решения различных проблемных ситуаций при помощи словесных воздействий на граждан;
- изменения привычек на негативные;
- изменения манеры служебного общения (использование выражений и слов ненормативной лексики, жаргона, речевых штампов, появление властно-командного тона);
- профессионального огрубления личности (злоупотребление служебным положением; постоянный интерес к делам службы при нахождении в отпуске, в выходные дни; пребывание на службе сверх нормативного времени, под любым предлогом);
- измененного самомнения (завышенное самомнение; чрезмерно болезненная реакция на критику в свой адрес; снисходительность профессиональной оценки сослуживцев; чрезмерно завышенная профессиональная самооценка; вера в свою непогрешимость).

Крайними формами профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел А.В. Буданов считает: совершение аморальных поступков; личностную профессиональную деградацию; нарушение законности и правопорядка [2].

Другую классификацию профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел предложил В.С. Медведев, который свел ее к пяти группам:

1. Изменения в «Я» образе.
2. Профессиональное личностное «огрубление».
3. Произвольно субъективная интерпретация нормативно-правовой регламентации и нравственного поведения (понимаю, как считаю нужным, как хочу, а не как требуют правовые нормы).
4. Предвзятое отношение к объекту служебной деятельности.
5. Перенос способов и методов служебной деятельности, отдельных профессиональных приемов и методов во внеслужебные связи [9].

Показательны некоторые результаты проведенного исследования, среди практических сотрудников органов внутренних дел, М.П. Мелентьевым и В.С. Медведевым. В исследовании, направленном на выявление отношения практиков к уголовному наказанию, применялись следующие методы: опрос, выборочное выполнение стандартизованных заданий, беседа, интервью. Итоги проведенного исследования показали, что 85% обследованных (при условии гарантии полной анонимности) указали на наличие нарушений законности и несоблюдении прав по отношению к объектам деятельности. Одна треть практиков убеждена в необходимости ограничения правового положения осужденных, упрощения практики применения мер взыскания. Абсолютное большинство такой позиции придерживались представители оперативной службы. Это дает основание утверждать, что здесь имеет место устойчивая тенденция. У части сотрудников выявлен целый ряд

специфических изменений, например, утрата энтузиазма, возникновение или заострение таких черт, как жестокость, мстительность, догматизм, самоуверенность, подозрительность, цинизм.

Анализ литературных источников отечественных исследователей позволяет выявить факторы «риска», которые способствуют развитию «выгорания» или профессиональной деформации личности. Ряд авторов, в частности Т.В. Форманюк, выделяют три группы переменных, влияющих на синдром «выгорания» в деятельности типа «человек-человек»: личностные факторы; статусно-ролевые факторы и корпоративные (профессионально-организационные) факторы [6].

Личностные факторы риска «выгорания» включают:

- низкую или чрезмерно высокую эмпатию (способность сочувствовать другим людям, постигать их эмоциональные состояния);
- предрасположенность к интроверсии (заниженная адаптированность и социальная активность, социальная нерешительность, ориентировка на свой внутренний мир и др.);
- низкий уровень самооценки и самоуважения, авторитарность и жесткость в отношении других людей;
- особенности темперамента, проявляющиеся в скорости, силе и уравновешенности эмоциональных реакций [7].

Рядом проведенных исследований выявлено, что «трудоголики» больше подвержены риску «выгорания», то есть те, кто работает ответственно, с самоотдачей, установкой на карьеру, кто в полной мере увлечен работой.

К статусно-ролевым факторам риска «выгорания» относятся:

- низкий социальный статус;
- неудовлетворенность личностным и профессиональным ростом;
- неприятие значимой (референтной) группой;
- ролевой конфликт;
- ролевые поведенческие стереотипы;
- ролевая неопределенность;
- негативные гендерные установки, ограничивающие свободу и права личности [11].

Профессионально-организационные факторы риска «выгорания» включают переменные, ведущие к высоким показателям организационного стресса. Наблюдения, проведенные А.В.Будановым за сотрудниками разных отделов и служб органов внутренних дел, позволило выделить следующие факторы провоцирующие появление профессиональной деформации у сотрудников:

1. Обусловленные спецификой деятельности сотрудников органов внутренних дел:

- психические и психологические перегрузки (нарушение режима труда и отдыха, повышенные психо-эмоциональные перегрузки, нарушение режима активности в рабочее время, плохо продуманный график дежурств);
- недостаточное моральное и материальное стимулирование результатов деятельности сотрудника;
- властные полномочия, которыми наделен сотрудник;
- повышенная экстремальность деятельности сотрудника (дефицит положительных эмоциональных впечатлений; постоянное ожидание опасности и риска для жизни; чрезмерная эмоциональная насыщенность служебной деятельности);
- рост количества правонарушений среди граждан имеющих различные психические отклонения, наркотическую и алкогольную зависимость;
- высокая личная ответственность сотрудника в процессе выполнения обязанностей по службе;
- повседневное общение сотрудника с объектами своей профессиональной деятельности (лицами имеющими в своем багаже криминальное прошлое и которые способствуют негативному изменению структуры личности сотрудника);
- низкий уровень развития интеллекта объекта профессиональной деятельности сотрудника (как правило начальное или неполное среднее образование).

2. Обусловленные особенностями личности сотрудников органов внутренних дел:

- отсутствие установки на повышение уровня своего кругозора и развития;
- отсутствие уверенности в себе;
- недостаточная личная профессиональная подготовленность;
- низкий уровень самокритичности и самоконтроля;
- завышенность личных ожиданий от службы (отсутствие перспектив служебного роста);
- недостаточное развитие воли;

- ограниченность жизненного опыта (молодые люди не служившие в армии);
  - разочарованность избранной профессией;
  - конформность в отношениях (стремление к подражанию авторитетному сотруднику, вплоть до мелочей) [4].
3. Обусловленные той социально-психологической обстановкой, в которой находится сотрудник органов внутренних дел:
- глубокие и сложные конфликты с сослуживцами и в семье;
  - стиль руководства применяемый к коллективу не соответствует его структуре и особенностям;
  - низкая социальная оценка сослуживцев, способствующая появлению чувства неполноценности и бессилия.
4. Обусловленные окружающей средой в которой находится сотрудник органов внутренних дел:
- высокая степень закрытости;
  - тесный контакт с лицами имеющими криминальное прошлое;
  - хроническая стрессогенность профессиональной деятельности сотрудника;
  - высокий уровень эмоциональной окраски общения сотрудника.

Такие условия работы могут привести к появлению стойкой эмоциональной напряженности, стрессовым расстройствам, что в конечном итоге ведет к профессиональной деформации сотрудника органов внутренних дел [12]

Таким образом, проанализировав факторы, которые способствуют возникновению профессиональной деформации, можно выделить условия, при которых механизм возникновения профессиональной деформации запускается чаще всего. Такие ситуации следующие:

- когда принимаемые на службу лица не соответствуют требованиям, предъявляемым к сотруднику органов внутренних дел;
- у поступающих на службу в органы внутренних дел отсутствует стойкая мотивация к данному виду деятельности, либо данная мотивация достаточно снижена;
- когда происходит постоянное копирование действий опытных, старших сотрудников;
- в случае выраженного некритического восприятия собственного поведения;
- когда искажены представления о стиле и методах работы;
- когда у принимаемых на службу сотрудников в органы внутренних дел, отмечается низкий интеллектуальный уровень, что приводит к трудностям в принятии ими решений, к неумению ориентироваться в сложных служебных ситуациях и т.д.

#### Список литературы

1. Александров Ю.Б. Профессиональная деформация, проявляющаяся у сотрудников ОВД и пути ее преодоления. М.: Наука, 1991. - 178 с.
2. Безносос С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. - 272 с.
3. Борисова С.Е. Профессиональная деформация личности сотрудника милиции и ее профилактика. Орел: Прон-центр, 2005. - С. 24-36.
4. Буданов А.В. Работа с сотрудниками ОВД по профилактике профессиональной деформации. М.: Домодедово, 1992. - 271 с.
5. Буданов А.В. практическая психология в воспитательной работе с осужденными. М.: Домодедово, 2006. - 176 с.
6. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Психология здоровья / Под. ред. Г.С. Никифорова. СПб.: СПбГУ, 2000. - С. 443-462.
7. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. СПб.: Речь, 2005. - 312 с.
8. Леви М.В., Мягких Н.И., Касперович Ю.Г., Бродченко О.И. Организация психологической реабилитации сотрудников органов внутренних дел. М.: ГУК МВД России, 2002. - 272 с.
9. Медведев В.С. Проблемы профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел. К.: КИВС, 1997. - 158 с.
10. Папкин А.И. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. М.: Академия МВД России, 1996. - 243 с.
11. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел: метод. пособие / Марьин М.И., Буданов А.В., Борисова С.Е. и др. М.: ЦОКР МВД России, 2006. - 176 с.

12. Сухов А.Н., Поздняков В.М. Психология делового общения сотрудников с осужденными. Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1993. - 147 с.
13. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Психология деятельности личности и коллектива сотрудников пенитенциарных учреждений: учебное пособие. Рязань: РИПЭ МВД РФ, 1999. - 198 с.

## **СЕКЦИЯ №19.**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

## **СЕКЦИЯ №20.**

### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

#### **ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**Степина О.С., Сорокина А.В.**

Сургутский государственный педагогический университет, г.Сургут

Данная работа посвящена теоретическому исследованию пространственных представлений детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а именно с детским церебральным параличом.

В настоящее время количество детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата значительно возросло: 6 детей на 1000 детского населения страдает ДЦП [6].

Двигательные расстройства при ДЦП практически всегда сопровождаются нарушениями высших психических функций. В число наиболее распространенных входят нарушения развития пространственных представлений: согласно статистическим данным Института им. Г.И. Турнера (Санкт-Петербург), они отмечаются у 80% детей с ДЦП [8]. Задержка и затруднения пространственной ориентировки приводят в дальнейшем к усугублению нарушений психического развития.

Цель данной работы: теоретическое обоснование особенностей пространственных представлений детей дошкольного возраста с ДЦП.

Объект: пространственные представления детей дошкольного возраста.

Предмет: особенности пространственных представлений детей дошкольного возраста с ДЦП.

Задачи:

1. Изучить сущность понятия «пространственные представления».
2. Изучить теоретические данные о развитии пространственных представлений в онтогенезе.
3. Обобщить теоретические данные об особенностях пространственных представлений детей с ДЦП.

Методологической основой данной работы являются три направления исследований. В рамках изучения пространственных представлений рассмотрены работы Б.Г. Ананьева, В.С. Мухиной, М.М. Семаго. Сведения о клинике ДЦП представлены в исследованиях К.А. Семеновой, Л.О. Бадаляна. Изучение пространственных представлений детей с ДЦП содержится в работах А.Я. Абкович, Л.А. Алтыnguзиной, А.А. Гусейновой, Т.С. Джаниевой, Е.В. Добрыниной, М.И. Кременецкой, Т.Л. Логачевой, Е.М. Мастюковой, А.В. Семенович, Л.М. Шипицыной.

Первичную информацию об окружающем мире человек получает посредством ощущения и восприятия. Для психической жизни большее значение имеет не первичный образ, перцепт, а возможность вызвать образ ранее воспринятых предметов, то есть представление. По мнению Е.Б. Старовойтенко, представления существуют во множестве форм, приближающихся, с одной стороны, к сенсорно-перцептивным феноменам, а с другой — к феноменам мышления [7]. По словам Л.М. Веккера, представления - это звено, смыкающее первосигнальные процессы со второсигнальными, «специально человеческими» [14].

Существует множество разновидностей представлений: по виду анализаторов (зрительные, слуховые, двигательные), по информированности индивида об объекте представления (представления памяти и воображения), по степени выраженности волевых усилий при создании образа (произвольные и произвольные).

Отдельной формой являются представления, связанные с отражением свойств пространства (форма, величина, взаимное расположение предметов).

По мнению Б.Г. Ананьева, любой воздействующий на анализатор раздражитель обладает своей пространственной определенностью.

М.М. Сеаго рассматривает пространственные представления как компонент пространственно-временных репрезентаций, в свою очередь включающий в себя четыре уровня: представления о пространстве собственного тела; топологические представления; пространство речи и языка (квазипространственные, лингвистические представления); пространство межличностных отношений [12].

Взаимоотношение понятий «пространственные представления», «пространственное восприятие», «пространственная ориентировка» и «пространственное мышление» можно выделить при анализе работы С.А. Роговой. Базовым понятием является восприятие пространства. Оно обеспечивает ориентировку человека в окружающем мире. Пространственные представления появляются в процессе пространственного восприятия и пространственной ориентировки. Использование пространственных представлений в деятельности, оперирование вторичными образами происходит в процессе пространственного мышления [11].

Изучение развития пространственных представлений произведено Т.Л. Логачевой, Т.А. Мусейиловой, В.С. Мухиной, М.М. Сеаго.

По данным В.С. Мухиной, ребёнок уже в младенческом возрасте обладает дифференцированной кинестезией и самоощущением. В раннем возрасте с накоплением опыта движений и действий начинается освоение телесного «Я». В процессе специально организованного взаимодействия с природой, людьми, культурными объектами происходит формирование сенсорных эталонов, в число которых входят пространственные отношения. В дошкольном возрасте направления пространства и пространственные отношения отделяются от самих предметов. Пространственные представления основаны на других видах представлений, поэтому они формируются позже [9].

В качестве основного определения целесообразно взять определение А.В. Белошистой: пространственные представления – это форма представлений, отражающих свойства трехмерного видимого или воспринимаемого пространства; это образы памяти или образы воображения, в которых представлены по преимуществу пространственные характеристики объектов (форма, величина, взаимоположение составляющих частей, расположение на плоскости или в пространстве)[4].

Представленное исследование посвящено поиску ответа на вопрос: какие особенности пространственных представлений характерны для детей с ДЦП?

Понятию «детский церебральный паралич» дается несколько определений (К.А. Семенова, Л.О. Бадалян, ВОЗ). Наиболее полно отражает сущность и этиологию ДЦП, на наш взгляд, определение, данное Л.О. Бадаляном: «Детские церебральные параличи – это группа патологических синдромов, возникающих вследствие внутриутробных, родовых или послеродовых поражений мозга и проявляющихся в форме двигательных, речевых и психических нарушений» [3, с. 247].

В зависимости от локализации поражения выделяют различные формы ДЦП. Помимо Международной классификации болезней 10 пересмотра в России в настоящее время используется классификация К.А. Семеновой: двойная гемиплегия, спастическая диплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма [13].

У детей с детскими церебральными параличами наблюдаются наиболее тяжелые двигательные нарушения. Соответственно, чем теснее связаны психические функции с двигательным-кинестетическим анализатором, тем в большей степени они задержаны в развитии [3].

Согласно мнению Б.Г. Ананьева, у детей с церебральными параличами кинестетический отдел двигательного анализатора поврежден, не формируется следовый образ движения и не создается его фиксированная в памяти схема.

По мнению К.А. Семеновой, существенную роль в нарушении моторики играет то, что у детей с ДЦП с задержкой и искаженно развивается понимание схемы тела, его положения и движений [1].

Специфика пространственных представлений может быть связана с особенностями высших психических функций при различных формах ДЦП. В работе Л.О. Бадаляна, Л.Т. Журба, О.В. Тимониной определены следующие особенности. При спастической диплегии и гемипаретической форме в общей структуре задержки психического развития преобладает несформированность пространственных представлений, оптико-пространственного гнозиса, конструктивного праксиса. При гиперкинетической форме в связи с частыми дефектами слуха имеет место недостаточность вербального мышления, резко выраженное нарушение памяти, внимания, умственной работоспособности. При атактической и особенно при атонически-астатической формах часто отсутствует произвольная регуляция деятельности, нарушена последовательность мышления [5].

В учебном пособии Л.В. Кузнецовой обобщена информация о связи пространственного восприятия с видом ДЦП: при гемиплегии нарушена боковая ориентация, при диплегии - ориентация по вертикали, при тетраплегии – сагиттальная ориентация (в направлении спереди назад)[10].

Особенности пространственного различения у детей со спастической диплегией исследовала Р.Л. Воронова. В связи с недостаточностью передвижения детей и ограничением их практической ориентировки в пространстве имеют место особенности пространственного различения. Определена трудность дифференцирования пространственных сигналов («верха» и «низа»). Вертикальное положение для этих детей является очень трудным, а подчас и необычным. При направлениях «правое» и «левое» ребенок не ограничен в движениях в пространственной дифференцировке. Поэтому дифференцировка сторон вертикального направления является более трудной, чем дифференцировка сторон горизонтального направления [2].

По данным Н.В. Симоновой, наиболее выраженное нарушение ориентации в пространстве наблюдается у детей с выраженной спастичностью: они испытывают страх при знакомстве с объемными предметами. Дети с гиперкинетической формой ДЦП раньше проявляют способность к пространственному восприятию и простейшему обобщению, у них раньше развивается представление о схеме тела. При атонически-астатической форме на фоне глубокой задержки интеллектуального развития имеет место полная пространственная дезориентация в раннем возрасте[10].

В исследовании А.Я. Абкович представлены обширные сведения об особенностях пространственных представлений дошкольников с ДЦП. Для этих детей характерен низкий уровень развития знаний о пространственных направлениях «право», «лево», «на себе», «у напротив сидящего», а также на изображенных предметах. Наиболее сформированными являются представления об удаленности предмета («дальше-ближе»), относительно сформированы представления о местоположении предметов «верх-низ», «впереди-сзади». Наибольшие трудности отмечаются при определении (особенно - при вербализации) отношений между предметами: «над», «перед», «справа», «слева», «за», «между». Дошкольники с ДЦП имеют низкий уровень ориентации на плоскости листа. При умении словесно обозначать выделяемые пространственные признаки дети не могут абстрагироваться от собственного положения и определять направления относительно других предметов. Это свидетельствует об ограниченности обобщенного знания детей о пространстве и конкретности их представлений. Также следует учитывать, что у дошкольников с ДЦП, имеющих левую ведущую руку характерен более низкий уровень развития пространственных представлений по сравнению с детьми, имеющими ведущую правую руку [1].

Таким образом, пространственные нарушения того или иного вида присутствуют при всех формах ДЦП. К ним относятся: затруднение при дифференциации правой и левой стороны тела; низкий уровень развития знаний о пространственных направлениях «право», «лево», «верх», «низ», «у напротив сидящего», «на изображенных предметах»; нарушения представлений об объеме и соотношения плоскостного изображения с объемным предметом; низкий уровень ориентации на плоскости листа; использование стороны листа и объекта, противоположной области поражения при рисовании, письме, чтении, конструировании.

В результате проведенного анализа психолого-педагогических исследований обобщены особенности пространственных представлений детей с ДЦП. Актуальность темы исследования подтверждается наличием современных публикаций, а также значением пространственных представлений для развития и жизнедеятельности детей с ДЦП.

#### Список литературы

1. Абкович, А.Я. Изучение пространственных представлений детей с детским церебральным параличом с разной сторонностью поражения [Текст] / А.Я. Абкович // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – №4. – С. 26-37
2. Ананьев, Б.Г. Пространственное различение [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Издательство Ленинградского университета, 1955. – 188 с.
3. Бадалян, Л.О. Невропатология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.О. Бадалян. – 7-е изд., испр.- Издательский центр «Академия», 2012. – 400 с.
4. Белошистая, А.В. Новая методическая система развития пространственного мышления учащихся I-VI классов [Текст] / А.В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С.16
5. Детские церебральные параличи [Электронный ресурс] / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Режим доступа: <http://www.razum.ru/nauchmed/pediatr/114331-badalyan-l-o-zhurba-l-t-timonina-ov-detskie-cerebralnye-paralichi.html>. – 27.11.14.
6. Кременецкая, М. И. Проблема формирования письма у детей с ДЦП [Текст] / М. И. Кременецкая // Дошкольная педагогика. - 2012. - № 6 - С. 43-46.

7. Лобанов, А.П. Когнитивная психология : учебное пособие [Текст] / А. П. Лобанов. – 2-е изд. – Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2012. – 376 с. : ил. – (Высшее образование: Бакалавриат)
8. Логачева, Т.Л. Развитие пространственных представлений у учащихся с церебральным параличом в процессе трудового обучения [Текст] / Т.Л. Логачева // Коррекционная педагогика. – 2008. – №1. – С. 31-42.
9. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 14-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 656 с.
10. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 480 с.
11. Рогова, С.А. Система пространственного мышления и возможности ее освоения детьми дошкольного возраста [Текст] / С.А. Рогова // Психология обучения. – 2012. – №12. – С.31-39
12. Семаго, М.М. Пространственно-временные репрезентации как структурно-содержательные характеристики пространства ментального опыта (к вопросу о механизмах обеспечения мыслительной деятельности) [Текст] / М. М. Семаго // Мир психологии. – 2009. – №2. – С.131-140.
13. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич [Текст] / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук - СПб.: Дидактика Плюс. – 2001, 272 с.
14. Эмпирические характеристики перцептивного образа [Электронный ресурс] / Психика и реальность. Единая теория психических процессов; Л.М. Веккер. – Электрон. дан. – М. : Смысл, 1998. – . – Режим доступа: <http://www.socd.univ.kiev.ua/LIB/PUB/V/VEKKER/vekker.pdf>, свободный. – Загл. с экрана

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Гольдфельд И.Л., Морозова Д.А.**

Институт педагогики и психологии ПетрГУ, г.Петрозаводск

В настоящее время существуют разные точки зрения на соотношение понятий воля и произвольность. Так, Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Непомнящая Н.И. и др. употребляют эти термины как синонимы. Некоторые авторы считают волю более общим понятием, а произвольность - первой, наиболее элементарной формой волевого поведения. Данная точка зрения учитывает внешние проявления воли, не рассматривая внутренние формы регуляции. Такие учёные, как Божович Л.И., Иванников В.А., считают, что воля - произвольная форма мотивации, которая формируется в старшем дошкольном возрасте и старше, что является не совсем верным, т.к. зачатки воли уже есть в 3-х летнем возрасте. В.А. Аснин, В.К. Котырло и др. придерживаются мнения, что воля – это высшая форма произвольного поведения.

На наш взгляд, рациональной точкой зрения является мнение о разном содержании этих понятий, о разной линии их развития. Данной позиции придерживается Е.О. Смирнова, согласно которой произвольность следует рассматривать в контексте развития средств овладения собой, а волю в связи с развитием мотивационной сферы. При этом воля и произвольность тесно взаимосвязаны, их сложно отделить друг от друга.

Произвольность – способность человека подчинять свое поведение сознательно поставленной цели. Произвольность является базовой составляющей психического развития и представляет собой сложную многоуровневую систему.

Существует несколько подходов к выделению уровней произвольности. Так, Н.А.Семаго и М.М. Семаго структуру данной способности представляют в следующем виде:

- 1) произвольность двигательной активности – возможность выполнения тех или иных сенсомоторных актов в соответствии с воздействием внешней среды, ее объектов;
- 2) произвольность высших психических функций;
- 3) произвольность эмоциональной регуляции.

Л.А. Метиева, У.В. Ульenkova выделяют следующие уровни произвольности:

- 1) произвольность психических процессов - психических явлений, которые обеспечивают первичное отражение окружающего мира;
- 2) произвольность действий и деятельности - активности человека, вызванной его потребностями и регулирующейся осознанной целью;
- 3) саморегуляция – высший уровень произвольности.

Произвольность формируется в учебной деятельности, является одним из новообразований младшего школьного возраста. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный, который проявляется еще в дошкольном детстве: на протяжении этого этапа развития под влиянием взрослых ребенок овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия.

Развитие произвольности у детей с общим недоразвитием речи имеет характерные особенности, которые отражаются на психическом развитии ребенка в целом и требуют применения специальной коррекционной работы. К сожалению, на данный момент исследований по данной проблеме недостаточно, изучены лишь некоторые ее аспекты.

Целью экспериментального исследования явилось выявление особенностей развития произвольности у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) для разработки программы их коррекционной поддержки.

В соответствии с уровневой организацией произвольности в основу исследования положена гипотеза, согласно которой у детей дошкольного возраста с ОНР имеются специфические особенности развития произвольности:

- отставание по всем уровням, начиная с базового - уровня сенсомоторной активности (М.М.Семаго, Н.Я. Семаго, А.В. Семенович);

- замедленная динамика развития произвольности по сравнению с их сверстниками из массовой группы детского сада.

В соответствии задачами исследования был подобран следующий блок методик, учитывающий два подхода к выделению уровней развития произвольности: Н.Я.Семаго, М.М. Семаго, а также У.В. Ульяновской, Л.А. Метиевой.

1 уровень – произвольность сенсомоторной активности (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго - А.В. Семенович): «Нейропсихологическое обследование двигательных функций» (А.В. Семенович)

2 уровень – произвольность высших психических функций (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго):

- Методика «Корректирующая проба»,
- Методика «Да и нет» (Е.Е. Кравцова),
- Методика «Образец и правило» (А.Л. Венгер),
- Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия),

3 уровень – саморегуляция (У.В. Ульяenkova, Л.А. Метиева): «Саморегуляция, как компонент общей способности к учению» (У.В. Ульяenkova).

Эмоциональная регуляция деятельности осуществлялась при наблюдении за эмоциональными реакциями детей.

В исследовании приняли участие 31 старших дошкольников, из них 20 детей с общим недоразвитием речи 2 уровня и 11 дошкольников с нормальным интеллектуальным и речевым развитием. Констатирующее исследование проводилось в течение 2-х лет.

В ходе нейропсихологического обследования двигательных функций было выявлено, что воспитанники коррекционной группы показали довольно низкие результаты выполнения большинства проб. Они не могли реализовывать предлагаемую программу действий согласно поставленной цели. Дети допускали характерные ошибки: нарушение последовательности ряда движений, увеличение латентного периода при нахождении нужных поз или их неправильное воспроизведение, замедленное выполнение проб, трудности в переключаемости с одного двигательного элемента на другой. Наименьшие же проблемы у данной категории детей возникли при исследовании проб на оральный праксис и оральный кинетический праксис. В этих заданиях большинство испытуемых смогли в полном объеме усваивать и удерживать программу движений.

У детей массовой группы детского сада отмечается достаточно высокий уровень выполнения заданий. Дети в основном безошибочно справлялись с предлагаемыми пробами.

Таким образом, по данным методики «Нейропсихологическое обследование двигательных функций» (А.В. Семенович) прослеживаются значимые качественные и количественные различия в уровне сформированности произвольности сенсомоторной активности между детьми с ОНР и детьми массовой группы детского сада, что было подтверждено статистической обработкой по U-критерию Манна-Уитни.

Сформированность произвольности высших психических функций оценивалась посредством методик: «Корректирующая проба», «Образец и правило» (А.Л. Венгер), «Да и нет» (Е.Е. Кравцова), «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия).

Исследования показали, что по уровню развития произвольного внимания дети с ОНР значительно отстают от детей с нормальным интеллектуальным и речевым развитием. У воспитанников массовой группы примерно в 1,5 раза больше показатель сосредоточенности внимания и коэффициент продуктивности умственной

работоспособности. Значимые количественные различия между двумя выборками по уровню развития произвольности по методике «Корректирующая проба», видны и с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования уровня сформированности произвольного контекстного общения, произвольного запоминания, методики «Образец и правило А.Л. Венгера также были ниже у детей с ОНР.

Оценка сформированности саморегуляции (согласно проведенной методике) осуществлялась по 5 уровням: I уровень (высший)-V уровень (низший). У большинства детей массовой группы детского сада отмечался I уровень саморегуляции, у нескольких - 2 уровень.

Для воспитанников коррекционной группы наиболее типичным оказался 2 уровень сформированности саморегуляции. Они полностью принимали задание, сохраняя его до конца выполнения работы, по ходу которой допускали немногочисленные ошибки, не замечая и не устраняя их. Часть испытуемых обнаружили 3 и 4 уровни. Они принимали лишь часть общей инструкции, быстро теряли её, допуская многочисленные ошибки, которых не замечали и не исправляли. Эти дети не сверяли достигнутый результат с принятыми правилами задания.

В ходе проведения исследования были выявлены характерные различия между двумя группами по специфичности поведения: дети коррекционной группы не проявляли особого интереса к выполнению задания, пытались быстрее сделать работу, большинство из них принимали лишь часть инструкции, из-за чего допускали ряд ошибок, не замечали и не устраняли их. Дети массовой группы принимались за работу с интересом, сохраняли инструкцию, допускали по ходу выполнения немногочисленные ошибки, самостоятельно замечая и устраняя их, работали сосредоточенно и увлеченно.

Таким образом, по данным всех методик прослеживаются качественные и количественные различия в уровне сформированности произвольности: более низкие результаты у детей с ОНР, чем у детей с нормальным интеллектуальным и речевым развитием. При этом сами выборки неоднородны: и в той, и в другой группе наблюдаются индивидуально-типологические особенности детей, которые проявлялись в их поведении, сказывались на показателях выполнения задания.

По результатам исследования за два года можно отметить динамику развития произвольности, как у детей из коррекционной группы, так и их сверстников из массовой группы.

У дошкольников с ОНР развитие произвольности идёт несколько медленнее, чем у их сверстников с нормальным развитием речи. Это прослеживается по методикам «Нейропсихологическое обследование двигательных функций», «Да и нет», «Образец и правило». Особо значительная разница между двумя группами отмечается в динамике саморегуляции (методика «Саморегуляция, как компонент общей способности к учению»): у детей с нормальным речевым развитием изменение показателей произошло на 154% , у детей с ОНР - на 120%.

Таким образом, для детей с общим недоразвитием речи характерно значительное отставание развития произвольности сенсомоторной активности, произвольности высших психических функций, саморегуляции.

Из сказанного следует, что произвольная регуляция детей с ОНР недостаточна на всех уровнях и объективно требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Опираясь на полученные результаты, мы разработали коррекционно-развивающую программу по формированию произвольной регуляции у детей с ОНР. Коррекционная работа была построена с учётом уровневой структуры произвольности, проводилась на первых двух уровнях - в соответствии с программой «развертывания» данной способности в онтогенезе.

Уровень произвольности двигательной активности, при исследовании которого были получены самые низкие результаты, является первым, «лежащим» в основе развития произвольности. Развитие произвольности сенсомоторной активности осуществлялось посредством использования игр и упражнений в соответствии с общими законами развития и законами развития движений.

На 2-ом уровне (произвольность высших психических функций) работа проводилась на основе формирования внимания в соответствии с гипотезой П.Я. Гальперина о том, что внимание представляет собой функцию контроля, доведённую путём поэтапного преобразования в идеальное, сокращённое и автоматизированное действие.

В результате реализации коррекционно-развивающей программы в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в развитии произвольности на всех уровнях. Исключение составляет методика «Саморегуляция, как компонент общей способности к учению», в которой также были обнаружены качественные и количественные различия между двумя выборками, но они оказались незначимыми. Это может быть связано с тем, что саморегуляция является высшим уровнем развития произвольности и формируется позже.

Таким образом, наша работа показала, что развитие произвольности у старших дошкольников с ОНР имеет ряд специфических особенностей, отмечается снижение на всех уровнях регуляции. Опираясь на уровневой

подход, на наш взгляд, целесообразно коррекционную работу начинать с формирования произвольности сенсомоторной активности, произвольности высших психических функций.

#### Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов /гл. ред. Д.И. Фельдштейн. 2-е изд., дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. С.75-85.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академический Проект, 2000. 184 с.
3. Дроздова Н.В. Особенности мнестической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи/ Н.В. Дроздова, С.Е. Перкова// Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: Материалы науч.- практ. конф., Минск, 29- 30 мая 2001. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. С. 76-78.
4. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова., Т.Б. Филочева. М.: Просвещение, 2004. 320 с.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие/В.А. Иванников. М.: Просвещение, 1998. 128 с.
6. Метиева Л.А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов/ Л.А. Метиева //Дефектология. 2001. №6. С. 11-17.
7. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Спб.: Речь, 2006. 384 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте/ А.В. Семенович. М.: Академия, 2002. 232 с.
9. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. М.: Институт практической психологии, 1998. 256
10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Помоги принцу найти Золушку: Занимат. дидакт. задания для детей ст. дошкол. возраста: кн. для воспитателей дет. сада и родителей/ Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. М.: Просвещение, 1994.- 144 с.: и
11. Филочева Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филочева, Т.В. Туманова // Логопедия. 2006. № 2. С. 57-68

#### **СЕКЦИЯ №21.**

#### **ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

#### **СЕКЦИЯ №22.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

## ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2015 ГОД

### Январь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г.Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2015г.

### Февраль 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г.Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2015г.

### Март 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г.Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2015г.

### Апрель 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г.Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2015г.

### Май 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г.Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2015г.

### Июнь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г.Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2015г.

### Июль 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г.Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2015г.

### Август 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г.Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2015г.

### Сентябрь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г.Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2015г.

### Октябрь 2015г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г.Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2015г.

**Ноябрь 2015г.**

Международная научно-практическая конференция «**О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики**», г.**Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2015г.

**Декабрь 2015г.**

Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г.**Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2015г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2016г.

**С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки [www.izron.ru](http://www.izron.ru) (раздел «Педагогика и психология»).**

**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ПЕДАГОГИКИ И  
ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Сборник научных трудов по итогам  
международной научно-практической конференции  
(8 декабря 2014г.)**

**г. Воронеж  
2014г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.12.2014.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 40,0.  
Тираж 150 экз. Заказ № 1602.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»  
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58