

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ



**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ В ОБЛАСТИ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Челябинск
2014г.**

Перспективы развития науки в области педагогики и психологии/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Челябинск, 2014. 65 с.

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук Атаманова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор Быкасова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук Буслова Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук Винева Анна Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор Гревцева Гульсина Якуповна, кандидат филологических наук Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат педагогических наук Клименко Елена Васильевна, кандидат психологических наук Кожалиева Чинара Бакаевна, доктор педагогических наук, профессор Рубцова Анна Владимировна, кандидат психологических наук Свистунова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук Семина Вера Викторовна, кандидат педагогических наук Фоминых Мария Вячеславовна

В сборнике научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии» (г. Челябинск) 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.

Оглавление

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01).....	6
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОВРЕМЕННОМ НЕСОВЕРШЕНОЛЕТНЕМ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕ	
Агафонова С.В.	6
РОЛЬ ИДЕИ В ЭВОЛЮЦИИ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА	
Климина А.В.	9
ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	
Вислогузова М.А.	10

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02).....

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА 6-7 ЛЕТ К ШКОЛЕ	
Волкова И.В., Рыкова Е.Е.	12
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ПОДРОСТКОМ	
Гонец А.В., Сечкарева Г.Г.	14
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О РОДНОМ ГОРОДЕ	
Матисон Т.Е., Прейс Е.В.	16
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
Ладоновская К.В.	18
РАЗВИТИЕ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ В ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	
Лаврухина Ю.В., Соколова Н.С.	20
РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ	
Маслова О. А.	22

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА,

ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03).....

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ)	
Биличенко И.А.	25
КЛИНИКО-МОРФОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯЦИИ, ВЫЯВЛЯЕМЫЕ ПРИ АНАЛИЗЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ СТОЙКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СИНДРОМА ЗАИКАНИЯ	
Ополинский Э.С.	27

СЕКЦИЯ №4.

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

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....

АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕГО СОХРАНЕНИЯ В ВУЗЕ	
Дониц П.В.	32
ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА (ДВТК) К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ	
Негода Е.В., Розенберг В. А.	35
МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ВОКАЛЬНЫМИ ЗАДАЧАМИ АУФТАКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХОРОВОМУ ДИРИЖИРОВАНИЮ	
Каплун Л.В.	39

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСОРЦИУМ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Евграфова Е.В.....	41
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	44
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЕЕВ И ВУЗОВ	
Гвазава В.И.	44
ВОЗМОЖНОСТИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА	
Мицкевич С. Э., Горева Е. А.	46
ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВРАЧА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
Ягенич Л.В.	48
МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
Горева Е.А., Петренко А.В., Мицкевич С.Э.	50
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	52
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.	52
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА. ..	52
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	
Лисовская Т.А., Кагачева Г.Н.	52
СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	
Малёва С.В.	57
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.	59
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	59
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	60
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ	
Бокова О.А., Федосеева М.А.	60
СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....	61
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	61
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....	61
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	61
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....	61
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	61
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	61

СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	61
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	62
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД	63

**СЕКЦИЯ №1.
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)**

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СОВРЕМЕННОМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕМ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕ

Агафонова С.В.

Филиал Дальневосточного Федерального университета в г.Уссурийске

Аннотация

Данная статья рассматривает социально-психологические особенности подростков с девиантным поведением. Мы знаем, что девиантное поведение - это результат развития подростков в семье и обществе. Эта статья результат одного из этапов психолого-педагогического сопровождения в Приморской спецшколе им. Т.М. Тихого.

Ключевые слова: девиантное поведение, социально-психологические особенности, подростки, психолого-педагогическое сопровождение

Abstract

This paper examines the social and psychological peculiarity the teen-ageres with the deviant behaviour. We know, that the behaviour of the teen-agees are result the development in family and in the social. This paper is a result of one stage psychological and pedagogical the accompaniment in Primorskay special school.

Keywords: deviant behaviour, social and psychological peculiarity, teen-ageres, psychological and pedagogical the accompaniment

Неоднократно теоретиками и практиками поднимался вопрос составления социально-психологического портрета юного асоциала (Братусь Б. С., Заика Е. В., Иванов В. Г., Крейдун Н. И., Личко А. Е., Меликсетян А. С., Фельдштейн Д. И., Ячина А. С. и многие др.);

Также рассматривались рекомендации по ранней диагностике и профилактике отклоняющегося поведения (Алемаскин М. А., Арзуманян С. Л., Баженов В. Г., Беличева С. А., Валицкас Г. В., Кочетов А. И., Миньковский Г. М., Невский И. А., Потанин Г. М., Прейскурант Е. Н., Пестрог Д. и др.).

В литературе рассматривались и вопросы перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей в условиях специальных учреждений (спецшкола, спецПТУ, воспитательная колония) (Андриенко В. К., Башкатов И. П., Гербеов Ю. В., Данилин Е. М., Деев В. Г., Невский И. А., Медведев А. И., Пирожков В. Ф., Фельдштейн Д. И., Фицула М. Н., Хмурич Р. М.).

Низкий уровень социализации, проблемы и недостатки в воспитании несовершеннолетних правонарушителей восполняются влиянием - улицы, двора, уличной группы с отрицательной направленностью. Правонарушения несовершеннолетних в значительной мере зависят от уровня социального контроля со стороны государства, семьи, воспитательных учреждений, общественности за времяпровождением подростков [4, с. 8].

В психолого-педагогической литературе понятие преступности несовершеннолетних трактуется как один из источников формирования преступности взрослых. Проблема изучения личности преступника служит ключом к пониманию сущности преступности [2, с. 245]. Однако мы придерживаемся убеждения, что преступником человека может назвать только суд, поэтому мы будем использовать понятие правонарушители.

Как отмечают многие авторы несовершеннолетние правонарушители отличаются незрелостью мышления и сознания, неразвитостью волевых качеств личности, недостаточностью социального опыта, повышенной эмоциональностью и возбудимостью.

Мы допускаем, что нарушение социализации подростка имеет индивидуальную и возрастную обусловленность.

Личность несовершеннолетнего правонарушителя характеризуется, как правило, повышенной психологической раздражительностью, наличием тревожности, подавленности настроения, средовой дезадаптивностью, высокой вероятностью попадания в острые и конфликтные ситуации [3, с. 38]. Та же ряд авторов (Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.Е. Эминова и др.) выделяют характеристики личности несовершеннолетних правонарушителей, которые связаны с полной или частичной утратой учебной мотивации и мотивации к деятельности, с нарушением контакта с окружающими людьми, отчуждением от сверстников.

Стремление к достижению успехов в деятельности, подменяется желанием приятного времяпрепровождения в асоциальных группах, где возникает интерес к озорству, перерастающий в хулиганство.

Эмпирической базой нашего исследования стали воспитанники Приморской спецшколы имени Т.М. Тихого, которое проводилось в период с сентября 2009 по май 2012 года. Все мальчики по решению суда находились в закрытом учебном учреждении. Возраст воспитанников от 12 до 18 лет – 124 чел. Диагностическое обследование проводилось, чтобы организовать работу по профилактике и преодолению социальной дезадаптации с учетом индивидуально-психологических особенностей несовершеннолетних. Основная задача психоло-педагогического сопровождения воспитанников направлена на определение характера личностных деформаций и использование ресурсов их компенсации. На основании полученных данных составлялись индивидуальные маршруты, и осуществлялась разработка индивидуально ориентированных форм психокоррекционной помощи и реабилитации.

Для составления социально-психологического портрета несовершеннолетних правонарушителей, мы проанализировали личные дела и на основании этого составили социальный портрет современного несовершеннолетнего правонарушителя.

Мы выяснили, что чаще в среде правонарушителей оказываются подростки в возрасте 15 лет, так же значим является и возраст 14 лет и 16. Это позволяет нам утверждать, что подростки в возрасте от 14 до 16 лет вероятнее могут оказаться в противоправной ситуации.

Объективные отношения, которые определяют развитие ребенка с момента его рождения, отражаясь в его сознании, приводят к формированию субъективного отношения ребенка, подростка к действительности. Это отношение и становится опосредствующим звеном между объективными воздействиями среды и поступками человека. [3, с.138]. Мы считаем, что важнейшим с точки зрения формирования личности несовершеннолетнего правонарушителя является его семья.

Мы выяснили следующие характеристики семей воспитанников: большинство (55 %) с единственным родителем (одна мать), родители лишены родительских прав (15 %) от общего числа, полных семей – 14 %, детей-сирот и семей с единственным родителем (один отец) по 8 %. И так, большинство ребят воспитываются одной матерью. Это показатель подтверждает, что, определяя мальчиков в спецшколу, государство оказывает женщинам помощь в воспитании несовершеннолетних детей. Семейное неблагополучие подтверждает трудность современных женщин самостоятельно воспитывать мальчиков.

Мы выяснили, что чаще всего (74 %) подростки совершают кражи, чаще всего сотовые телефоны, деньги. Распространенными также являются неправомерное завладение автомобилем или транспортным средством (23 %), побои и драки (20 %)., Легкость управления автомобилем, также на руку подросткам.

Мы исследовали познавательные процессы: память, восприятие, мышление, личностные особенности, и предрасположенность к девиантному поведению.

Кратковременное и долговременное запоминание сохранено у большинства несовершеннолетних.

Анализируя данные, мы видим, что большинство воспитанников демонстрирует сохранность кратковременного (норма 62% и низкая норма 13%) и долговременного (норма 48% и низкая норма 37%) запоминания. Часть детей имеет показатели ниже нормы кратковременного (25 %) запоминания и 15 % ребят имеют ниже нормы показатели долговременного запоминания. Таким образом, несовершеннолетние правонарушители характеризуются сохранением кратковременного и долговременного запоминания.

Восприятие несовершеннолетних правонарушителей отличается конкретностью (61 %). 24 % детей имеют абстрактный тип восприятия, 10 % – конкретно-абстрактный, 4 % – эмоциональный, 1 % – абстрактно-эмоциональный. Таким образом, у несовершеннолетних правонарушителей чаще встречается конкретный тип восприятия.

По результатам психодиагностики, проведенной в спецшколе, выявлена личностная незрелость, инфантилизм, неразвитость коммуникативных навыков, что вызывает конфликты со взрослыми и сверстниками у большинства воспитанников. Это одна из причин социальной дезадаптации. Исследуя особенности характера, мы выяснили, что чаще встречаются подростки с циклотимическим типом акцентуации (36 %). Поведение таких детей характеризуется частой сменой настроения, они тяжело переживают неудачи, часто думают о собственных недостатках, им характерно ощущение ненужности, они испытывают чувство одиночества, становятся замкнутыми. У таких воспитанников периодически падает работоспособность, они утрачиваются интерес к работе и к окружающим людям.

Также, было проведено исследование предрасположенности к девиантному поведению по методике А.Н. Орла. Представленные результаты, мы используем для определения результативности деятельности коллектива спецшколы по преодолению предрасположенности к девиантному поведению воспитанников.

Мы выяснили, что встречается поведение ориентированное на социально одобряемое поведение, выражена склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым требованиям, воспитанники склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, так же готовы подчиняться. Это воспитанники с которыми можно проводить любые занятия, однако, они остаются при своем мнении. Коррекционные мероприятия длительны и мало эффективны. Встречаются и воспитанники с хорошим социальным контролем поведенческих реакций, с низкой ценностью собственной жизни, склонность к риску, отсутствие готовности к реализации саморазрушающего, поведения, отсутствие тенденции к соматизации тревоги. Эти воспитанники отличаются агрессивностью, конфликтность на протяжении всех трех лет пребывания в учреждении. Отмечены также воспитанники с невыраженностью агрессивных тенденций, невыраженностью тенденций в жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций, у них низкий уровень социального контроля. Это воспитанники с готовностью включаться во все виды коррекционно-реабилитационных мероприятий и имеют результат.

В исследованиях Ю.М. Антоняна, М.И. Еникеева, В.Е. Эминова группы подростков, совершивших корыстные преступления, показано, что причиной их включения в антиобщественные группы послужило либо отсутствие отца, либо отсутствие доверительных отношений с ним. Образовавшийся эмоциональный вакуум в семье заполнялся отношениями не просто в неформальной группе сверстников, а в группе, где лидировали лица старших возрастов, демонстрировавшие свою физическую силу, уверенность, умение разрешать конфликты силовым путем. Можно сказать, что в такой группе подросток пытается получить то, что "недополучил" от отца. [1 с. 133].

Таким образом, обобщая признаки, полученные по результатам проведенных психодиагностических методик с воспитанниками Приморской спецшколы, мы выяснили, что типичным возрастом несовершеннолетнего правонарушителя является подростковый возраст с 14 до 16 лет. Чаще несовершеннолетний правонарушитель воспитывается матерью. Он более склонен к совершению краж, побоев и драк, к завладению чужим автомобилем. С точки зрения психологических характеристик, правонарушитель обладает конкретным типом восприятия. Чаще у такого несовершеннолетнего циклотимический тип акцентуации личности. Такой подросток будет ориентирован на социально одобряемые поступки, у него не выражены агрессивные тенденции, низкий уровень социального контроля. На наш взгляд, такой подросток обладает невысоким уровнем интеллекта.

Также отмечены нарушения отмечались в эмоциональной сфере.

По итогам проведенных методик, мы выяснили, что большинство подростков разочарованы в себе, у них отмечается подавленность, плохое настроение при поступлении в спецшколу.

Нами предложен социально-психологический портрет личности несовершеннолетнего правонарушителя. Семьи, оказавшись в трудных жизненных ситуациях (развод, потеря кормильца, внебрачное рождение детей и др.) часто самостоятельно не могут пережить трудности, что ведет к потере очередного поколения, не способного решать проблемы действительности, что в свою очередь ведет к появлению такого понятия как несовершеннолетний правонарушитель.

В рамках психолого-педагогического сопровождения в Приморской спецшколе выработана система мероприятий на период адаптации воспитанников в спецшколе, коррекционно-развивающие программы, обучающие правовым нормам и ориентированные на адаптацию к жизни вне спецшколы и приобретение умения ориентироваться в социуме. Используются методы телесно-ориентированные, арт-коррекции (песок, глина, сказка, куклотерапия, рисунок и т.д.)

Однако, когда приходит время уйти из школы нашим детям просто идти некуда независимо от полученного результата. Это проблема не только подростков нашего учреждения. Это проблема всего общества и в частности развития и становления семейных отношений. Семейная система влияет на формирование отклоняющееся поведение подростка, а подросток со своими индивидуально-типологическими чертами характера, переживаниями, может влиять на характер взаимодействия между членами семьи.

Список литературы

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений. -М.: Юрист,1966.
2. Зюбин Л. М. Психологический аспект проблемы перевоспитания [www. bimbad.ru/biblioteka/article_ful...](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_ful...)Вопросы психологии. № 3. 1969. С. 132-143.
3. Криминология: Учебник /Под ред акад. В.Н. Кудрявцева, проф. В.Е. Эминова - М.:Юрист,1995,с.80-81)
4. Пивоваров П.Г., Соловьев В.Н. Психологическая характеристика преступлений несовершеннолетних, их профилактика: Учебное пособие. - Домодедово: ВИПК МВД России, 2002. - 59 с

5. Психология несовершеннолетних правонарушителей. Текст доклада Пережогина Л. О. на проблемном совете ГНЦ ССП им. В. П. Сербского 24 апреля 2003 г. www.otrok.ru/teach/crime/crime6.htm

РОЛЬ ИДЕИ В ЭВОЛЮЦИИ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

Климина А.В.

Брянский филиал Московского психолого-социального университета, г.Брянск

Эволюция школы определяется многими факторами. Однако, в контексте социально-педагогических исследований следует, прежде всего, исходить из того факта, что в основе процессов развития школы лежат идеи получившие распространение в определенный период времени среди педагогического сообщества. Сегодня понятие «идея» традиционно трактуется как «1. мысль, общее понятие о предмете или явлении; продукт человеческого мышления; 2. определяющее понятие, лежащее в основе теоретической системы, логического построения, в частности, мировоззрения; 3. мысль, замысел; 4. основная мысль чего-либо...» [1, с.262]. Эти идеи прошли путь от понимания школы как явления внешнего по отношению к материальному и духовному миру человека к приданию данному явлению человеческого измерения.

С одной стороны, идеи подытоживают опыт предшествующего развития знаний и опыта той или иной области на высоком уровне обобщения. С другой стороны идея несет в себе эвристический компонент, очерчивая пути решения той или иной проблемы. В случае развития социальных институтов идеи во многом определяют направленность их эволюции, ограничивая или расширяя возможные рамки изменений. Идеи могут выполнять мобилизующую роль, объединяя и мотивируя людей на достижении той или иной цели. Вместе с тем, идеи задают смысл и направленность человеческой деятельности, «диктуют» выбор средств и способов достижения результатов. Идеи создают условия для формирования новых и разрушения старых социальных институтов и социальных групп, что определяет появление новых социальных сил, тем самым идеи являются источником силы, которая может изменить человеческую историю.

Однако, следует понимать, что идеи могут оказывать неоднозначное влияние на эволюцию общества. С одной стороны они могут способствовать его совершенствованию, с другой приводят к негативным последствиям. Причем, последствия распространения и материализации идей имеют отдаленный во времени результат. Следовательно, значения реализации той или иной идеи для жизнедеятельности отдельного человека или общества в целом мы сможем оценить спустя весьма продолжительный период. Вместе с тем, идеи могут отражать не только интересы общества в целом, но и отдельных социальных общностей и групп, усиливая напряженность в обществе в том случае, если они не находят поддержки и вызывают недовольство определенных социальных единиц.

При институционализации идеи школы происходит ее оформление в организованное учреждение с упорядоченным процессом, определенной структурой, а также правилами, дисциплиной и иерархией отношений. Следует подчеркнуть, что в рамках процесса институционализации идеи школы вводились, эволюционировали или отменялись нормы организации образовательного процесса, а также оформлялось видение сущности социальных ролей учителя и ученика в контексте общественных потребностей в соответствии с господствующими в обществе в целом и педагогическом сообществе в частности идеями. Осуществлялся переход от спонтанного и экспериментального поведения субъектов образовательного процесса к предсказуемому, которое ожидается, моделируется и регулируется.

Следует подчеркнуть, что принято выделять ряд этапов процесса институционализации общественных феноменов. На первом этапе в массовом сознании осознаются потребности, которые требуют своего удовлетворения совместными организованными действиями. На втором – происходит оформление общих целей. На третьем – появляются социальные нормы и правила нового вида социального взаимодействия, которые получают свои очертания посредством анализа проб и ошибок. На четвертом этапе общество устанавливает санкции для поддержания сложившихся норм и правил социального взаимодействия между членами социального института. Завершается процесс институционализации оформлением в соответствии с нормами, четкой ролевой структуры, социально одобренной большинством участников этого процесса. Таким образом, процесс институционализации школы, вне всякого сомнения, проходя через означенные выше этапы, в определенной степени обеспечивал упорядочивание системы развивающихся социальных отношений.

Необходимо отметить, что одной из значимых сторон оформления любого социального института, в том числе и школы, является появление устойчивой системы понятий, посредством которых описывается данный

феномен, прежде всего, теми, кто обеспечивает его функционирование. Однако, необходимо подчеркнуть, что неизбежным является не только развитие самой системы понятий, но и эволюция их смыслов. Данный факт, в контексте нашего исследования детерминирует значимость исследования процессов формирования и развития понятийного аппарата педагогики, посредством которого фиксируются причины и следствия развития школы как социального института, а также ее состояние на определенный момент времени.

Таким образом, с одной стороны, эволюционирование института школы в значительной степени определяется идеями, которые закладываются в его основание. С другой стороны, отсутствие интегрирующей идеи неизбежно приведет к разрушению данного социального института, ослаблению его внутренней структуры и может стать причиной размывания связей, поддерживающих его целостность. Следовательно, наличие или отсутствие идеи, уровень ее полноты, ценностные основания, которые она выражает – все оказывает определяющее воздействие на эволюцию школы как социального института.

Отдельного внимания требует трактовка понятия «идея» в педагогическом контексте. Необходимо подчеркнуть, что педагогическое звучание идея школы приобретает лишь в том случае, если акцентируются духовно-нравственные ценности в качестве принципиально значимых для развития человека. Согласно нашей позиции, следует различать педагогическое и антипедагогическое в представлениях о школе и в идеях школы как социального института. В том случае, если смысловая нагрузка идеи школы сводится к представлениям о ее устройстве в качестве образовательного учреждения, которое призвано обеспечивать потребности общества в подготовке подрастающих поколений к некоторой деятельности, то мы не можем говорить о педагогическом содержании данной идеи. В лучшем случае, предлагаемая идея связана с социально-антропологическим взглядом на школу, но не затрагивает сущностных смыслов в предназначении человека, что является фундаментом педагогического.

Если же идея школы, в качестве ключевого смысла рассматривает развитие личности в ее духовном возрастании на основе традиционных нравственных ценностей, мы можем говорить о ее педагогической ценности. Вместе с тем, положения об очеловечивании школы через формирование и развитие субъектов образовательного процесса в соответствии с духовно-нравственным идеалом, требуют своей конкретизации. Решение проблемы конкретизации духовно-нравственного идеала, по нашему мнению, будет маловероятным, если опираться только на возможности научного познания. Задача может быть выполнена только при диалоге науки, философии, искусства и религии.

Наступил такой момент в развитии цивилизации, когда было бы ошибочно сводить идею педагогического действия к действию направленному на создание условий для свободного развития личности ребенка. Роль человеческого фактора в современных условиях настолько возрастает, что игнорирование духовного контекста направленности совершенствования личности становится непростительной цивилизационной ошибкой.

Список литературы

1. Гришина Е.А. Новейший иллюстрированный словарь иностранных слов: ок. 30000 слов и словосочетаний / Е.А.Гришина. – М.: Русские словари: АСТ: Астрель, 2009. – 878 с.

ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Вислогузова М.А.

Московский педагогический государственный университет, г.Москва

В связи с радикальными изменениями в области образования, происходящими в настоящее время, результат в подготовке будущего педагога уже не может оцениваться только передачей молодому поколению знаний, умений и навыков, он должен быть нацелен на готовность современной молодежи к самостоятельности, активным действиям, к принятию ответственных решений в новых, постоянно изменяющихся для них условиях. Поэтому проблемы творчества входят в число приоритетных проблем развития современной науки.

В настоящее время, педагогической наукой проблема подготовки творческого учителя исследована недостаточно. Как правило авторы рассматривают учителя как уже сформировавшуюся личность в реальных условиях учебно-воспитательного процесса. Проблема достижения педагогического мастерства, его подготовительная работа и творческая деятельность учителя, остаются, при этом, не достаточно раскрытыми.

В связи с этим, перед педагогическими образовательными заведениями, встает важнейшая задача, как современного вуза, – развивать у будущих учителей творческую самостоятельность.

Проблема подготовки творческого учителя в вузе отличается своей сложностью и многогранностью. В первую очередь, это обуславливается специфическими особенностями его профессиональной деятельности, а вторую, сложностью объектов педагогического воздействия. Поэтому деятельность педагога, ориентированная на профессиональное самосовершенствование, повышение педагогического мастерства и эффективности ежедневной работы, несомненно, носит творческий характер, является творческой деятельностью и требует специальной подготовки к ней.

Исследование проблемы творчества имеет прямое отношение к исследованию сущности человека, ибо она включает несколько таких аспектов как: процесс творчества, творческие способности человека, особенности творческой личности, формирование и развитие творческих способностей личности

Творческий учитель – это человек обладающий яркой индивидуальностью, способный к живой мысли, к постоянному творчеству, непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. Только творческий учитель способен воспитать творческую личность.

Решение проблемы подготовки творческого учителя, предполагает предъявление определенных требований к его личности. На наш взгляд, эти требования можно классифицировать в три группы.

Первую группу требований к подготовке творческого учителя составляют требования, касающиеся *педагогического сознания* будущего педагога.

Учитель формирует другие личности, используя свой личностный потенциал, свои возможности и особенности. И очевидно, что такой процесс не терпит схоластики, а должен происходить осознанно и сознательно. Влияние педагога на личность школьника тем сильнее, чем более развито его педагогическое сознание, его способность правильно осмысливать различные проблемы, активно участвовать в их решении и осознавать свою ответственность.

Уровень развития педагогического сознания зависит, прежде всего, от самого студента, его сознательной и целеустремленной активности формирования у себя стремлений в овладении различными знаниями, в развитии навыков деятельностного общения и ответственного отношения к делу, к другим людям и самому себе.

Вторая группа требований при подготовке творческого учителя, касается его *педагогического мышления*. Одной из особенностей мышления является способность обнаружения реальных противоречий действительности и поиск способов их разрешений. Необходимый компонент творческого мышления – это способность выявлять в проблемной ситуации ранее не анализировавшиеся признаки объекта и, переосмысливая их, решать задачу. Творческое мышление требует от человека активности, умения находить и разрешать в любом явлении противоречия. Педагогическое мышление в центр проблемы ставит развитие интеллектуального потенциала будущего учителя: видение педагогической проблемы, анализ педагогических ситуаций и умение выбрать необходимый вариант решения педагогических задач. Широта, активность, гибкость, критичность, самостоятельность мышления педагога, умение видеть общее в частном, и, частное в общем, способность творческого воображения, умение создавать и анализировать воспитательные ситуации все это воплощенное в действиях учителя составляет педагогическое мышление творческого педагога и делает его деятельность более упорядоченной и продуктивной.

Третью группу требований к формированию творческого учителя составляют *педагогические умения* (включающие элементы педагогической техники и педагогического мастерства). В этом случае, профессиональная подготовка учителя зависит от осознания студентами сущности педагогического мастерства, когда соотносится Он тот, который есть сейчас и Он тот, который может стать в идеале; от стремления к постижению и овладению своей эмоционально-мотивированной сферой; от умения непринужденно действовать в различной обстановке, управлять своим психическим состоянием, организмом, речью; от воспитания культуры педагогического общения; от умения воздействовать словом и другими средствами, а также формирования основ педагогического взаимодействия в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Степень овладения педагогическими умениями в значительной степени зависит непосредственно от самого студента, от его способности наблюдать за педагогическими явлениями, от его стремления к самореализации.

Учиться означает не только овладевать конкретными профессионально-педагогическими умениями, но и вести постоянный анализ собственной деятельности, сопоставляя ее с опытом других учителей и с достижениями психолого-педагогической науки, критически оценивать свои успехи и неудачи, соединять теорию с практикой учебно-воспитательной работы.

Практическими условиями обеспечивающими формирование творческих начал в личности будущего учителя в процессе его обучения, могут быть:

- Развитие у студентов критического отношения к собственной деятельности и к себе.

- Органическая связь педагогического труда, учебного труда и личностного творчества.
- Гармоничное проявление творческой активности всех участников педагогического процесса.

Для того, чтобы развивалась новая продуктивная школа и новое высокопотенциальное общество, необходимо увеличение творческого потенциала каждой личности, а это, в свою очередь, требует, чтобы творческой была педагогика, которая всегда являлась и является показателем развития любой общественной формации.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА 6-7 ЛЕТ К ШКОЛЕ

Волкова И.В., Рыкова Е.Е.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №34
Красногвардейского района, г.Санкт-Петербург

В условиях вариативности дошкольного и школьного образования, проблема готовности к школьному обучению приобрела особую актуальность. Начальная школа выдвигает высокие требования к уровню готовности детей к школе, что объясняет необходимость поиска путей совершенствования процесса воспитания и обучения дошкольников.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет образ жизни ребенка. В этот период в его жизнь входит учение, деятельность обязательная, ответственная, требующая систематического организованного труда и активной познавательной деятельности от ребенка. Как показали исследования А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Бабаевой, М.Н. Поляковой, О.В. Солнцевой, З.А. Михайловой, В.Г. Каменской, С.В. Зверевой и др. в старшем дошкольном возрасте стержнем процесса подготовки к школьному обучению является формирование субъектной позиции ребенка в деятельности.

Необходимо развить самостоятельность, познавательную активность, интерес, любознательность, инициативность и творчество старшего дошкольника, ориентацию его в окружающем мире. Также важно использовать доступные средства познания и получения информации в решении задач связанных с элементарной учебной (слушать педагога, принимать учебную задачу, следовать инструкции, задавать вопросы, самостоятельно выполнять задание, стремиться к достижению результата), познавательной и практической деятельностью. Это является составной частью начальной учебно-познавательной компетентности дошкольника, играющей важную роль в определении готовности его перехода на следующую – школьную образовательную ступень.

Проблема готовности ребенка к школе является многоаспектной, важное место в ней занимает мотивационная готовность.

Практический опыт показал, что далеко не все дети всесторонне подготовлены к успешному вхождению в учебную деятельность в школе, поэтому часто приходится сталкиваться с разочарованиями и нереализованными желаниями. Одной из причин этого явления является слабая мотивация ребенка к учению. Все чаще шестилетние дети говорят, что они не хотят идти в школу, не хотят учиться. Обнаруживается, что они не готовы слушать и слышать педагога, не способны на требуемом уровне контролировать свои эмоции и поведение, недостаточно самостоятельны в самообслуживании, затрудняются в установлении контактов со сверстниками и новыми для них взрослыми.

Мотивационная готовность в структуре психологической готовности к школе не возникает у детей сама по себе, как часто думают родители. Она формируется постепенно, в условиях развития всех видов детской деятельности (предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной), обеспечивающих в единстве развитие всех внутренних сил дошкольников – мышления, волевых качеств, чувств, творческих возможностей, речи, а также усвоение этических норм и выработку нравственного поведения.

Смена ведущих видов деятельности у ребенка – процесс сложный, длительный, многогранный. Это очень важный переходный период, когда игровая деятельность еще не теряет своей актуальности, а элементы учебной деятельности уже проникают в жизнедеятельность ребенка. Старший дошкольный возраст является сенситивным для подготовки детей к школьному обучению. В работах известного педагога-психолога В.В. Давыдова

отмечается, что развитие предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников должно осуществляться в игровой деятельности. В игровой деятельности развивается произвольность психических процессов, и возникают новообразования (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.).

С другой стороны, в исследованиях А.П. Усовой авторитетно отмечается, что предпосылки учебной деятельности формируются в процессе обучения. Сегодня в рамках личностно-ориентированного подхода к образованию детей обучение рассматривается не только как формирование знаний, умений и навыков. Обучение становится процессом совместной деятельности педагога и ребенка, в результате которой ребенок приобретает субъектный опыт (И.С. Якиманская). То есть, освоенные знания, умения и навыки переносятся в предпочитаемые ребенком виды деятельности. Подобный результат обучения не может не развивать познавательную активность и инициативность ребенка, его самостоятельность в постижении окружающего мира, творчество, мотивацию непрерывного учения.

Специально организованные занятия, направленные на репродукцию различных знаний и умений, формирование навыков, уступают место культурным детским практикам (Н.Я. Короткова, Н.Б. Крылова), дидактические задачи решаются на интегрированных занятиях, повышая мотивацию детей, в условиях совместной деятельности взрослого и ребенка, в условиях активизации самостоятельной деятельности воспитанников дошкольных образовательных учреждений. Современное дошкольное образование ориентируется на становление ребенка как субъекта детских видов деятельности и поведения, на развитие у дошкольника субъектных качеств и свойств, субъектной позиции в разных видах деятельности (В.И. Логинова, М.В. Крулехт, Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Кларина, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.).

В период подготовки ребенка к школе особенно важна педагогическая помощь семье со стороны дошкольных образовательных учреждений. Процесс подготовки к школе требует взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, объединения их усилий в обеспечении готовности старших дошкольников к школе. Готовность к школе представляет собой интегральное новообразование социально-личностного развития старшего дошкольника, имеющее многокомпонентную структуру и формирующееся в условиях особым образом построенного педагогического процесса (Т.И. Бабаева).

Следует говорить не об эпизодической помощи, а о педагогическом сопровождении семьи как развернутом во времени процессе взаимодействия, в котором каждый из участников подготовки к школе в полной мере использует потенциал детского сада и семьи для решения общей задачи – развития ребенка как субъекта детской учебно-познавательной деятельности.

Анализ практики подготовки детей к школе обнаруживает ряд противоречий, требующих разрешения:

— между значимостью процесса подготовки старших дошкольников к обучению в школе и недостаточной подготовленностью родителей в оказании поддержки и эффективной помощи своим детям в этот период;

— между необходимостью согласованных действий дошкольного образовательного учреждения и семьи в подготовке детей к школе и неэффективными формами сотрудничества педагогов с родителями воспитанников.

Для устранения перечисленных противоречий необходимо:

— Изучить семью с целью выяснения ее возможностей по воспитанию и развитию своих детей и детей детского сада. В разнообразных формах общения с родителями своих воспитанников педагог выявляет, какую помощь нужно оказать семьям, в рекомендациях и советах каких специалистов они нуждаются.

— Повысить педагогическую культуру родителей, которая представляет собой личностное образование, выражающееся в ценностно-гуманном отношении к ребенку, в творческом владении педагогическими технологиями, в отношениях взаимодействия семьи и ДООУ, в гуманистическом стиле взаимодействия с детьми. Основной составляющей педагогической деятельности является образование родителей. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью объединения требований к ребенку в воспитании и развитии со стороны всех членов семьи, акцентирования совместной деятельности детского сада и семьи.

— Изменить характер взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе подготовки их к школьному обучению. Принципиально важной становится ориентация педагога в организации процесса взаимодействия на индивидуальные успехи, достижения и помощь в преодолении трудностей ребенка. Недопустима организация педагогического процесса, копирующая модель «школы для маленьких», с чрезмерным количеством регламентированных временем занятий и школьно-предметной ориентацией.

— Готовить педагогов к сотрудничеству с родителями, как с партнерами, а также координировать усилия детского сада и семьи в подготовке детей к школе с учетом индивидуальных проблем и достижений будущего школьника.

— Разработать рекомендации для семьи в осуществлении педагогической поддержки ребенка в период адаптации к обучению в школе.

Таким образом, эффективность педагогического сопровождения семьи в процессе подготовки старших дошкольников к школе связана с повышением уровня педагогической культуры родителей и профессиональной компетентности педагогов в объединении их совместных усилий, направленных на развитие полноценной готовности ребенка к школьному обучению.

Список литературы

1. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.
2. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В.Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Владос, 2001.
3. Якобсон С.Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада / С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева. – М.: Дрофа, 2006.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С ПОДРОСТКОМ

Гонец А.В., Сечкарева Г.Г.

Армавирская государственная педагогическая академия, г.Армавир

Демократизация нашего общества выдвинула проблему педагогического общения, его гуманизацию в число основных направлений теории и практики воспитания. Научное обоснование воспитательно-образовательных систем, в которых личность ребенка, его права выступают высшей социальной ценностью и педагогической ценностью становятся ведущей функцией педагогики.

В связи с этим, в настоящее время появляются ряд исследований, посвященных педагогической конфликтологии. Особый интерес исследователей вызывают проблемы изучения основных причин возникновения педагогических конфликтов и эффективных способов их решения. Специфика данной работы заключается в выявлении особенностей протекания конфликтов в среднем (подростковом) школьном возрасте.

В связи с особенностями переходного возраста отношения подростков меняются как с родителями, так и со сверстниками и учителями. В результате чего между взрослыми и подростками возникает психологический барьер, для преодоления которого чаще всего подростки прибегают к конфликтным формам поведения. То есть особенности развития ребенка в подростковом возрасте, влияние внешних условий среды на подростка могут вызвать ситуации, которые нарушают нормальный процесс становления личности ребенка, в результате чего создаются объективные предпосылки для проявления межличностного конфликта.

В настоящее время в связи с ориентацией образования на воспитание социально развитой личности учителю необходимо вывести ученика на урегулирование конфликта, не оставляя его неразрешенным. Учитель также должен создавать все условия для того, что ученики развивали навык разрешения конфликта самостоятельно.

Для более глубокого изучения данной темы были проведены исследования, с целью определения особенностей педагогических конфликтов между учителем и подростком. Для этого были поставлены задачи:

- а) указать последствия педагогических конфликтов и их влияние на учебную деятельность подростков,
- б) определить способы устранения конфликтов на уроках истории в среднем звене общеобразовательной школы,
- в) сформировать правильные тактики и стратегии поведения учителя с подростками.

Исследования проводились на базе общеобразовательной школы участниками стали учащиеся 8 класса и учитель истории и обществознания. Было проведено анкетирование с целью определения конфликтности в подростковом возрасте и изучен опыт учителя истории по решению конфликтов на уроках истории. В результате было выявлено, что подростки обладают средним уровнем конфликтности, связано это, прежде всего с их индивидуально-психологическими особенностями.

По опыту учителя истории и обществознания были определены методы решения конфликтов.

Разрешение педагогического конфликта на уроках истории является творческим актом, здесь не может быть определенного уникального рецепта. Индивидуальный поиск решения и его реализации учителем осуществляется с учетом множества факторов складывающейся ситуации. Освоение же технологией разрешения

конфликта способствует расширению арсенала способов выхода из конфликта и дает возможность распознавания конфликта на самых начальных стадиях.

Первым шагом в решении педагогического конфликта становится задача: снять психологическое напряжение. До тех пор пока оно сохраняется в отношениях между учителем и подростком, конфликт не решить. Снятие напряжения осуществляется разными способами: шуткой, демонстрацией симпатии, переключением на другие объекты и деятельность, изменение интонации и многое другое.

Наиболее простым способом решения конфликта является проявление нежности по отношению к ученику. Столь же легкий способ решения конфликта, но требующим мастерства и виртуозности, является использование юмора. Благодаря юмору учащиеся могут увидеть множество смешных элементов в сложившейся ситуации. При этом шутка должна быть просто для понимания, не содержала сарказма и не была оскорбительна, так как подростки в этом возрасте очень чувствительны.

Наиболее эффективным способом разрешения конфликтов являются переговоры и посредничество. Конструктивные возможности переговоров и посредничества крайне высоки. Продуктивная стратегия переговоров - это, в первую очередь, стратегия согласия, поиска и увеличение общих интересов и умение совмещать их таким образом, который не будет вызывать в будущем желание нарушить принятое соглашение. В реальной жизни педагогам зачастую не хватает культуры переговорного процесса и навыков ведения переговоров. В случае особо острой конфликтной ситуации или невозможности провести переговоры своими силами как приложение к методу переговоров применяется технология посредничества.

В особых же случаях, когда конфликт зашел слишком далеко, учитель вынужден прибегать к психологически более сложным способам, таким, как ультиматум, принуждение или временное расставание.

Изучение опыта учителя и исследования школьников позволило не только изучить способы решения конфликтов, но и определить последствия педагогических конфликтов и их влияние на учебную деятельность подростков.

Можно выделить основные функциональные последствия педагогических конфликтов.

1. Проблема решается таким путем, который устраивает и учителя и подростка, и в результате они чувствуют себя причастными к решению важной для них проблемы. Данный факт порождает мотивацию к дальнейшим совместным решениям учебных задач и проблем.
2. Совместно принятое решение быстрее и лучше претворяется в жизнь. Когда подросток и учитель наблюдают результат общего решения, они испытывают удовлетворенность своей деятельностью, ощущают взаимную поддержку.
3. Учитель и ученик приобретают опыт сотрудничества при решении сложных вопросов и могут использовать его в будущем.
4. Эффективное решение конфликтов между учителем и подростком разрушают так называемый «синдром покорности»- страх открыто высказывать свое мнение, отличное от мнения «старших». Это очень важно для подростка, так как он находится в стадии становления как физическом, так и психологическом и желает общаться на равных с «взрослыми»
5. Участники конфликтов перестают рассматривать наличие разногласий как «зло», всегда приводящее к дурным последствиям.

Основные дисфункциональные последствия конфликтов:

1. Чувство обиды, неудовлетворенности, плохое настроение все это ведет к снижению мотивации учебной деятельности у подростков .
2. Сохраняться непродуктивные, конкурентные отношения в классе.
3. Отсутствие стремления к сотрудничеству, добрым отношениям.
4. Возможно, у подростков сложится представление о противоположной стороне конфликта (учителе) как о «враге». В свою очередь учитель как и ученик будут считать свою позицию как исключительно положительную и правильную.
5. Временное сворачивание или полное прекращение взаимодействия между учителем и подростком, препятствующие достижению общих целей и тормозящие учебный процесс.

Перечисленные последствия педагогических конфликтов влияют на взаимоотношения между учителем и подростком. От способов решения и поведения учителя в конфликтной ситуации зависит, положительным или отрицательным окажется влияние на учебную деятельность. Для помощи в реализации данных факторов существуют службы примирения, психологи.

На завершающем этапе исследования по результатам анкетирования были определены на наш взгляд наиболее правильные стратегии и тактики поведения учителя с подростком, с целью эффективного взаимодействия в педагогическом процессе.

1. Учитель должен уметь выслушивать подростка.
2. Незаметно вторгаться в круг его неформальных отношений, постараться оградить от негативного влияния друзей.
3. Обеспечить возможность занять достойное место в коллективе (через поручения, поощрение малейших успехов).
4. Проявлять и подтверждать свое доверие к подростку, доверив ответственное поручение или выступление от лица коллектива.
5. Знать состояние здоровья ребенка, замечать признаки утомляемости.
6. На проступок надо реагировать мерой наказания, но наказание должно завершать конфликт, а не создавать его.
7. Анализ поведения подростка не должен носить оценочный характер, нужно находить положительные, отрицательные моменты поступков и предлагать альтернативные способы поведения.
8. Выстраивание учебной деятельности на уроках должно отражать учет индивидуальных особенностей, что поможет снизить напряженность учащихся, испытывающих неудовлетворенность своими успехами в учебе.
9. Учебная деятельность должна способствовать развитию умений думать абстрактно и гипотетически, должна соответствовать постоянно меняющимся потребностям подростков.
10. В повседневной жизни делать акцент на ценность физического здоровья, занятий спорта, правильного питания, необходимости соблюдения личной гигиены.

Подводя итог вышесказанному, нужно сказать, что подростковый возраст – трудный период в жизни ребенка. В ходе бурного роста и физиологической перестройке организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой.

Все перечисленные особенности подросткового возраста создают объективные причины для возникновения конфликта как с родными, так с учителями школы. Поэтому учителю необходимо правильно выбрать методику урегулирования конфликта, подойти к этой задаче творчески, способствовать развитию у подростков навыка урегулирования конфликтов собственными силами, в ходе решения конфликта не забывать о том, что в педагогическом процессе любое решение учителя имеет воспитательное значение.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Юнити, 2000, 551 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004, 384 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005, 352 с.
4. Школьная служба примирения: конструктивное решение конфликтов между учащимися [Текст] // Директор школы. – 2007. - №8. – С. 86-8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О РОДНОМ ГОРОДЕ

Матисон Т.Е., Прейс Е.В.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №34
Красногвардейского района, г. Санкт-Петербург

Малая родина, каждый город хранит память о своих великих гражданах, рассказывает об основном роде деятельности его жителей, напоминает о военных триумфах россиян, трудится и празднует, имеет свои обычаи и традиции.

Место, где рождается человек, навсегда остается его другом, его родиной в широком и узком смысле этого слова. Рожденные в Санкт-Петербурге достаточно рано начинают понимать, в каком именно городе они живут. Маленькие петербуржцы с первых лет жизни вовлечены во взаимодействие с культурным наследием родного города.

С ранних лет ребенок созерцает красоту и величие Санкт-Петербурга, накапливает представления о нем. По мере знакомства с городом, содержательным общением с родителями и педагогами эти представления углубляются и расширяются.

При этом важно учитывать, что ребенок первых лет жизни познает мир практическим, наглядно-образным путем, значимую роль в познании мира играет творческое воображение. Обращение к проблеме краеведческого образования дошкольников ставит ряд вопросов: с чем знакомить детей? как определить цель и предполагаемый результат краеведческого образования детей?

В представлениях о родном городе у детей прослеживаются такие факторы, как:

- возможность увидеть ту или иную достопримечательность города своими глазами;
- личное участие ребенка в событиях жизни города: праздниках, фестивалях, ярмарках, гуляниях, конкурсах (совместно с членами семьи);
- яркость или необычность архитектурно-художественных особенностей городской среды, их связь с природными условиями.

Дети старшего дошкольного возраста эмоционально положительно относятся к своему родному городу. В характеристике родного города у дошкольников преобладает эстетическое отношение к городу: «красивый», «чистый». Дети начинают понимать, что состояние родного города зависит от отношения жителей к нему. Старшие дошкольники проявляют соответствующую их возможностям социальную активность, обращенную к городу и горожанам: совместному со взрослыми участию в социально значимых делах, акциях – полировка участка детского сада, поздравление ветеранов, приглашение в детский сад пожилых людей и т.д.

Эпитет «красивый» дети относят, прежде всего, к природным особенностям своего города: *«Красивые парки, зеленые деревья», «Город красив красками, цветами, природой», «Деревья красивые, бабочки, листья, сад красивый с березками, дубами, травой, в общем природой».* Дети считают, что в их родном городе красивые дома, фонари, фонтаны, машины, улицы.

В содержание программы по Петербурговедению необходимо включить следующие аспекты:

1. Наиболее характерные архитектурно-художественные ансамбли города, их особенности, доступные для познания при помощи наглядно-образного мышления и воображения.
2. Традиции, праздники, фестивали, которые характерны как для России (знаменательные даты российского календаря, даты, связанные с памятью о великих россиянах), так и для Санкт-Петербурга (знаменательные даты городского календаря, даты, связанные с жизнью и деятельностью знаменитых горожан).
3. Возможности личного участия ребенка в жизни города (поддержание чистоты, кормление птиц и др.) и его традициях, праздниках (изготовление подарков для ветеранов, возложение цветов к памятнику и др.);
4. Установление связей между жизнью города и жизнью семьи (город – место проживания семьи, родственников и друзей; место работы родителей; место проведения семейного досуга).

Важно использовать формы и методы, вызывающие развитие эмоций и чувств детей по отношению к родному городу, способствующие проявлению активной деятельностной позиции. Среди таких методов: непосредственное познание достопримечательностей родного города на прогулках и экскурсиях, чтение произведений детской литературы, просмотр слайдов и видеofilьмов о городе, которые позволяют «приблизить» достопримечательности к ребенку, рассмотреть их в деталях, пережить чувства восхищения, удивления.

Необходимо установить интегративные связи внутри программы. В первую очередь, это связь с содержанием работы по развитию речи детей (объем и содержание краеведческого словаря детей, возможность развития связной речи на краеведческом материале). Далее это связь с художественной и экологически-ориентированной деятельностью, так как город характеризуется детьми с эстетической точки зрения, выделяется связь городского пространства с красотой природы. Важной задачей является определение роли детских видов деятельности в содержании краеведческого образования ребенка.

Для детей дошкольного возраста основным источником сведений о родном городе является семья. Это требует определения подходов к взаимодействию с семьями воспитанников. Большой потенциал заложен в детско-родительских экскурсиях, важно предложить родителям интересные маршруты, доступную информацию о достопримечательностях.

Сотрудничество с семьями воспитанников может базироваться на современных информационных и интерактивных технологиях. Педагоги детского сада проводят собрания с использованием компьютерных презентаций, организуют группы с социальных сетях, где обсуждают маршруты экскурсий, интересные факты о памятниках и т.д.

В педагогическом процессе детского сада воспитатели используют широкий спектр форм и методов работы по Петербурговедению. Это могут быть образовательные ситуации интегрированного характера, где памятники Петербурга ассоциируются с музыкальными произведениями. Нетрадиционным методом становится сюжетно-ролевая игра, раскрывающая правила поведения детей в театре и музее. Содержание программы по Петербурговедению позволяет интегрировать различное содержание: художественно-изобразительное, музыкальное, экологическое, эстетическое.

Участие в экскурсиях, целевых прогулках обеспечивает необходимую двигательную активность и способствует укреплению здоровья дошкольников. В содержание работы также могут включены игры и образовательные ситуации по закреплению правил безопасного поведения в городе, культурного поведения в театре и музее. Важно уделять внимание детей такой характеристике красивого города как чистый город, поэтому необходимо привлекать детей к участию в субботниках, уборке участка детского сада.

Актуальной формой работы по Петербурговедению сегодня становится метод проектов. Дети старшего дошкольного возраста привлекаются к созданию журнала или газеты о родном городе, составлению карт Санкт-Петербурга, прокладыванию индивидуальных экскурсионных маршрутов, коллекционированию открыток, символов, значков.

Таким образом, развитие представлений детей старшего дошкольного возраста о родном городе – это процесс и результат целенаправленного приобщения детей 5-7 лет к ценностям культуры Санкт-Петербурга. Этот процесс ориентирован на формирование интереса к культурному наследию города и процессу его познания, развитие творческой деятельности на основе впечатлений, ассоциаций, связанных с индивидуальным восприятием родного города.

Список литературы

1. Детство с городом: воспитание петербуржца в дошкольном образовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. В.А. Деркунской. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
2. Проблема понимания дошкольниками пространства родного города / Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России: результаты межрегионального исследования. Коллективная монография – СПб.: 2009.
3. Ребенок знакомится с малой Родиной – родным городом / Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2011.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ладоновская К.В.

Новосибирский Государственный Педагогический Университет, г.Новосибирск

Как педагогическая идея, технология и форма учебной деятельности метод проектов получил распространение в первой трети XX века. В основу рассматриваемого метода были положены взгляды американского философа и педагога Дж. Дьюи. В широкую педагогическую практику проектная деятельность была введена В.Х. Килпатриком, который трактовал проект как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода». [2, с. 11] Идеи проектного обучения возникли в России практически синхронно с американскими разработками. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году началось использование различных видов проектирования в практике работы с детьми. Термин «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал Г.П. Щедровицкий в 1968 году в работе «Педагогика и логика». [2, с. 14] На современном этапе теоретические исследования (В. Гаспарский, И.И. Ляхов, Н.Н. Нечаев, Л. Тодл, И.И. Пейша) обозначили метод проектов как самостоятельный вид деятельности, овладеть которым возможно не только стихийно, на бытовом, житейском уровне, но и целенаправленно, в ходе специально организованного обучения. [3, с. 5] В противоположность традиционной системе обучения, ассоциируемой со школой пассивного слушателя, проект является одним из перспективных средств реализации рефлексивной модели образования, направленной на исследование учащимся окружающего мира через познание самого себя.

Педагогическое проектирование понимается как: практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогических деятельности; прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах. [Кол, с. 21] Успешная организация проекта связана с соблюдением ряда условий. Необходимо последовательно пройти все этапы организуемой работы. Предварительная подготовка включает в себя диагностику, проблематизацию, концептуализацию, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование объекта, его предварительную социализацию. Объектом проектирования выступает среда или процесс, в контексте которых находится предмет. Предмет – предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте, то, созданию чего посвящена деятельность. Изначально предмет материально отсутствует, ему предстоит постоянно изменяться. Уникальность проектной деятельности в том, что учитель и ученики никогда не могут полностью предрешишь исход проекта. План работы является открытой структурой, и его осуществление зависит от участников проекта, их субъективной роли. Метод проектов принимается учеником с большим желанием, так как предполагает совместный творческий поиск. [4, с. 13] Непосредственно этап реализации обуславливает процедуры уточнения цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошагового выполнения запланированных проектных действий; коррекции хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получения и внутренней оценки проектного продукта; презентации окончательных результатов работы и их внешнюю экспертизу. Среди целей проектирования можно дифференцировать обучающую, развивающую, воспитательную, которые замыкаются в «генеральной» цели – создание продукта или услуги, обладающего субъективной (объективной) новизной, имеющего общественную, личностную значимость. [3, с. 122] На выходе проектной деятельности важно проследить соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта и совместной деятельности, перспективы использования продукта и развития проекта. Данные процедуры входят в этап рефлексии. Апробация, распространение результатов и продуктов, выбор вариантов продолжения проекта – вопросы, которые органично формируются на завершающем этапе исследования. Таким образом, обозначив основные смысловые элементы проектной деятельности, мы можем перейти к рассмотрению особенностей изучаемого педагогического метода в рамках начальной школы.

В гуманистической педагогике важен вопрос о роли и позиции ребенка в процессе проектирования. Ребенок способен выступать как заказчик, как непосредственный активный участник проектировочной активности, как эксперт по отношению к деятельности и ее результатам. При этом проектное, творческое отношение к действительности и себе в рамках этой действительности сочетается у младшего школьника с чувством ответственности за те изменения, которые происходят с его участием. Существует разница между восприятием сущности деятельности у взрослого и ребенка. Дети часто работают в «мифологическом пространстве», их движение идет из будущего в настоящее, в отличие от взрослого, который двигается от прошлого к будущему, выделяя в прошлом разрывы и проблемы. [2, с. 56] Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектирование, закладывающим фундамент дальнейшего овладения им. В первом классе учащиеся овладевают элементарными знаниями и выполняют творческие разноуровневые задания и упражнения под руководством педагога. Постепенно деятельность ребенка приобретает самостоятельно-целенаправленный характер. К концу начальной школы у большинства учащихся формируется умение произвольно устанавливать отношения между целью и задачами проекта. Дети способны изменить конкретную цель, перестроить свои действия. Возможность влиять на процесс воплощения проекта, изменять его по собственному замыслу, активизирует личностную позицию школьника, формирует представление о человеке как субъекте труда. Процесс учебы становится значимым, если связан с практикой, дает возможность активно исследовать понятия и связи и решать задачи, относящиеся к реальной жизни. Одна из основных трудностей усвоения знаний в школе – формализм. Ребенок как будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Однако, сталкиваясь с жизненной задачей, прибегает к обыденному опыту. Помимо этого, школьников не удовлетворяет далекая перспектива учения: заниматься в школе, чтобы готовиться к взрослой жизни. Особенно важна прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость. Кроме того, актуален принцип культурной аналогии – адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Осознавать свое место в культурном процессе, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогий – знаковая составляющая рассматриваемого метода. Включая детей в творческую деятельность с раннего возраста, можно развивать гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения хода деятельности, способность к глубокому пониманию причинно-следственных связей. Впервые в проектной работе школьники сталкиваются с задачами, у

которых нет единственно правильного решения. Открывается возможность принятия вероятностного решения задачи. Алгоритм проектной деятельности создает условия для поэтапного формирования мыслительных операций. [3, с. 142-144] Особо хотелось бы отметить в контексте рассматриваемой темы использование метода проектов на уроках технологии. Образовательная область «Технология» интегрирует в себе возможности совершенствования знаний по другим учебным предметам и соответствует ориентирам развития личности на данном возрастном этапе. Данный предмет способствует формированию трудолюбия и осознанию труда как ценности, активизирует развитие основных личностных новообразований возраста: произвольности, внутреннего плана деятельности, рефлексии. Содержательными задачами проектного образования младших школьников являются: формирование наглядно-образного представления о технологическом мире и развитие манипулятивных навыков с помощью ручных технологий. По критерию влияния на формирование личности проект в рамках технологии способствует развитию рефлексии, внутреннего плана действий, произвольности, коммуникативных навыков, обобщенных способов учебной деятельности. Учебная деятельность – ведущая в младшем школьном возрасте – по своей структуре схожа с трудовой: наличие сознательной цели, волевых усилий, произвольности. Согласно исследованиям, проведенным на основе методики «Моя жизнь» Н.Ф. Масловой для младших школьников наиболее значимой жизненной категорией являются: «близкие люди», «труд», «школьные дела». Это свидетельствует об определяющей роли уроков технологии в формировании образа труда в глазах детей, уяснения его значимости и содержания. [3, с. 154] Формирование трудолюбия зависит от того, насколько учебная деятельность и труд младшего школьника способны своими результатами удовлетворить потребности, характерные для детей данного возраста. В целом проектная деятельность формирует как эмпирическое, так и теоретическое обобщение в мыслительной деятельности детей. Соединяя применение новых знаний и житейского опыта ребенка, проект формирует более широкие познавательные возможности младшего школьника. [4, с. 175, 176] Метод проектов универсален и может быть применен в различных дисциплинах на всех ступенях школы. Однако не стоит оценивать какой-либо из методов как единственно верный и подменять им все остальные.

Список литературы

1. Брыкова О.В., Громова Т.В. Проектная деятельность в учебном процессе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
2. Колесникова И.А., Горчакова—Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
3. Мятиш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. 286 с.
4. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Рязань, 2003.

РАЗВИТИЕ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ В ИГРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Лаврухина Ю.В., Соколова Н.С.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №34
Красногвардейского района, г.Санкт-Петербург

Сегодня модернизация внесла изменения в дошкольное образование, Министерством образования и науки РФ в августе 2013 года был принят Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. В стандарте утверждаются базовые ценности российского дошкольного образования, в частности: осуществление образовательного процесса должно осуществляться в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности.

Игровой деятельности, как форме организации детской деятельности, отводится особая роль. Игра – это ведущая деятельность ребенка, посредством которой он органично развивается, познает очень важный пласт человеческой культуры – взаимоотношение между взрослыми. Таким образом, игра выступает как самая важная деятельность, через которую педагоги решают образовательные задачи, в том числе и обучение.

Основной акцент ставится на совместную деятельность воспитателя и детей, на игровые формы образования дошкольников, на отсутствие жесткой регламентации детской деятельности, учет полоролевых особенностей детей при организации педагогического процесса в детском саду. Образовательные задачи должны

решаться в ходе режимных моментов, в совместной деятельности детей с педагогом (в том числе и на занятиях), в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с семьей.

Опыт работы с детьми дошкольного возраста показывает, что игра способствует: повышению мотивации, возникновению положительных эмоций, активизации мыслительной деятельности, более прочному запоминанию учебного материала и формированию знаний. Игра выступает своеобразным индикатором готовности ребенка к «настоящей» учебной деятельности. Дети с охотой принимают игру, так как каждый ребенок имеет возможность проиграть разные социальные роли. Игрой можно задать любую ситуацию с учетом места, времени и индивидуальных особенностей собеседника. Также педагог при помощи игры может создать в группе необходимую атмосферу, снять психологические барьеры и барьеры общения: у ребенка снимается боязнь совершить ошибку.

Нет оснований противопоставлять игру и обучение. Сложившееся традиционно противопоставление этих деятельностей в основном шло по критерию свободы, самостоятельности деятельности ребенка. Полагали, что игра в отличие от обучения является собственной, свободной и самостоятельной деятельностью ребенка. А.П. Усова писала: «Игра, понимаемая как свободная деятельность ребенка, свободна от внешней регламентации, от предписания смысла, определенных игровых действий и положений, форм игры, но она обусловлена отражаемой в ней общественной практикой».

Долгое время считалось, что обучение характеризуется тем, что инициатором и субъектом является взрослый, который определяет цели и содержание обучения, демонстрирует образцы действий, направляет, контролирует и оценивает этот процесс. Эта характеристика обучения в полной мере относится только к традиционной модели обучения и преодолевается полностью в модели развивающего обучения. Развивающее обучение сближается в сущностных характеристиках с игрой: это субъектность ребенка в процессе обучения, участие его в целеполагающей, контрольной, оценивающей корректирующей деятельности. Возникающие противопоставления обучения и игры по этим параметрам - это следствие неполноценного в педагогическом смысле взаимодействия взрослого с ребенком. Проблема может быть решена пересмотром этих отношений. Именно взрослый в своей дидактике может изменить их и создать внутри игрового процесса такие условия, которые позволили бы обучению приобрести характеристику подлинно свободной и самостоятельной, естественной деятельности ребенка.

Другим существенным отличительным признаком игры и обучения считается то, что обучение направлено на усвоение нормативных, предусмотренных программами знаний, умений и навыков. Исследователь Г.Г. Кравцов, анализируя это утверждение, пишет: «Вопрос о том, какие знания должны быть включены в программу дошкольного обучения, а какие в программу начальной школы, выглядит невероятно сложным, если не иметь четких ориентиров. Такими ориентирами, с нашей точки зрения, являются закономерности развития ребенка, установленные детской психологией. Все другие соображения, как-то: социальный заказ, интересы государства, требования высшей школы, традиции семьи и общества, догмы педагогики, веяния моды и т.д., следует признать внешними, второстепенными и несущественными. Закономерности детской психологии выступают в роли призмы, преломляющей исторически накопленный обществом опыт, культуру, содержание общественного сознания».

Третий признак, противопоставляющий игру и обучение, - это форма их организации. Считалось, что целенаправленное обучение требует специальной системы учебных занятий. Однако сейчас стала ясна несостоятельность чрезмерного засилья только этой формы организации обучения дошкольников, прежде всего потому, что у них не сформированы еще навыки учебной деятельности, особенно в плане саморегуляции. Поэтому учебное занятие вместо содержательного обогащения ребенка предъявляет к нему требования со стороны регуляции, в результате чего и происходит конфликтное противоречие, нарушение «дисциплины», эмоциональное напряжение, взаимная неудовлетворенность воспитателя и детей.

Наметившиеся изменения в теории и практике обучения снимают резкое противопоставление игры и обучения и по субъектности, и по позиции взрослого в обучении детей, и по характеру программного содержания, и по формам организации учебного процесса. Не противопоставление различных видов детской деятельности, а их взаимосвязь, взаимопереходы, их единство волнуют сейчас теорию и практику дошкольного образования.

Большинство авторов подчеркивает влияние дидактического потенциала игры на обучение в нескольких аспектах: игра создает эмоциональный фон, который обеспечивает эффективность усвоения детьми материала; влияет на интеллектуальную активность ребенка; делает ребенка свободным, раскрепощенным в поисках оригинальных, творческих решений и т.д.

Приведем пример игровой образовательной ситуации, направленной на развитие математических представлений у детей среднего дошкольного возраста.

1. Игровая образовательная ситуация (формирование элементарных математических представлений, развитие речи, ознакомление с окружающим миром).

Цель: совершенствовать навыки речевого общения (монологическая речь), уточнять представления об окружающем (приметы весны), закреплять навыки порядкового счета (в пределах 8).

Предварительная работа: дети строят корабль из деталей строительного конструктора. Воспитатель готовит 8 «льдин» (надувает белые воздушные шарики).

Ход образовательной ситуации: воспитатель раскладывает «льдины» вокруг корабля.

Воспитатель (В): Ребята, наш корабль попал во льды и застрял. Что же нам делать?

Дети (Д): Растопить лед!

В: Да, а в какое время года тает лед?

Д: Весной.

В: Верно. Давайте сначала сосчитаем, сколько льдин нам нужно растопить.

Д: 1,2,3,4,...8.

В: А растопить льдины нам помогут стихи и приметы весны.

Дети называют приметы весны: тает снег, бегут ручьи, появляется трава и цветы, возвращаются перелетные птицы, пробуждаются насекомые (бабочки, жуки), читают стихи о весне (А.Фет «Снова птицы летят...» (из стихотворения «Весенние мысли»), Е.Баратынский «Весна, весна!», А.Толстой «Вот уж снег...» и др.). Каждая названная примета или прочитанное стихотворение сопровождается «таянием» одной «льдины». Дети ведут порядковый счет «тающих льдин».

В: Молодцы. Какую по счету «льдину» вы «растопили»?

Д: Первую/ вторую/ третью/ .../ восьмую.

Когда все «льдины растоплены» дети продолжают свободную игру на корабле.

Таким образом, игровые образовательные ситуации по формированию элементарных математических представлений в условиях современного детского сада, педагогического процесса, основанного на субъект-субъектном взаимодействии способствуют развитию познавательного интереса к элементарной математике, умственному развитию, формированию любознательности и смекалки.

Список литературы

1. Детство: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. – СПб.: Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
2. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. – Красноярск, 1994.
3. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. – М.: Владос, 2005.

РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ СО СТРУКТУРОЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ

Маслова О. А.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г.Волгоград

В рамках современной системы высшего профессионального педагогического образования функционирование образовательного учреждения осуществляется в соответствии с ФГОС ВПО, который, в первую очередь, ориентирован на повышение качества образования «ключевых участников» образовательного процесса – учителей, в частности учителей математики.

В настоящее время в педвузах сокращено количество аудиторных часов на изучение дисциплин как предметной, так и методической подготовки будущего учителя математики. В силу чего, становится актуальной проблема разработки методики формирования профессиональной компетентности при изучении дисциплин математического цикла. Однако, содержание той или иной математической дисциплины не всегда отвечает возможности формирования этой компетентности в целом. Поэтому, на наш взгляд, более рациональным представляется решение частных задач, раскрывающихся в формировании конкретных и наиболее значимых

профессиональных умений будущего учителя математики. Иначе, важность изучения предметного содержания математической дисциплины может остаться в стороне, а процесс методической подготовки будет носить "надуманный искусственный" характер. Следует учитывать это, анализируя возможности математических дисциплин в плане методической подготовки будущих учителей математики.

В работе [3] нами уже была доказана важность формирования умения работать со структурой математических утверждений, под которым будем понимать методическое умение учителя математики, обеспечивающее анализ его структуры, конструирование систем задач для каждого этапа изучения математического утверждения.

Наиболее естественным и эффективным нам видится "проецирование" процесса формирования указанного умения на процесс изучения содержания курса математической логики. Во - первых, объясним почему именно эта дисциплина была выбрана нами как наиболее "эффективная" в плане формирования умения работать со структурой математического утверждения. Решение задач, входящих в практикум данного курса, позволяет моделировать профессиональный этап работы учителя математики с новым учебным материалом, в частности с новыми понятиями и теоремами. Во - вторых, обоснуем свое стремление использовать термин "проецирование", в противовес тем авторам, которые используют термин "интеграция" ("интегрирование") в аналогичных исследованиях.

Согласно философскому словарю, *интеграция* – (от лат. integer – полный, цельный, ненарушенный) – процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства.

К примеру, при раскрытии сущности аналогичной работы С. Н. Горловой, посвященной проблеме, формирования методических умений у будущих учителей математики в процессе изучения алгебры [1], действительно, уместнее использовать термин "интеграция". Само содержание дисциплины не предполагает явной связи изучения предметного содержания курса с методической подготовкой будущих учителей математики, здесь необходимо объединение (соединение) указанных процессов в виде авторской методики.

Проецировать – произвести(-водить) проекцию, т.е. осуществить передачу на экран изображений. Из всего многообразия русских синонимов и сходных по смыслу выражений выделим понятия "описание", "проявление" как понятия, раскрывающие смысл термина "изображение", а также выделим основную функцию экрана – преобразование проявлений воздействия одной среды на другую.

Итак, на наш взгляд, авторская методика формирования умения работать со структурой математических утверждений на занятиях по математической логике призвана проявить/описать преобразования процесса специальной подготовки под воздействием естественных, но неявных проявлений процесса методической подготовки в плане формирования указанного умения.

Для того, чтобы осуществить проецирование процесса формирования умения работать со структурой математических утверждений на процесс специальной подготовки на занятиях по математической логике, необходимо разработать новую программу, так как необходима реструктуризация содержания. Согласно ФГОС, преподаватель самостоятельно определяет содержание дисциплины и планирование часов на её изучение. Главное, чтобы программа курса была согласована с другими дисциплинами ООП ВПО в образовательном учреждении. Ввиду такого положения дел в российском образовании, проблем с возможностью реструктуризации не возникает.

Рассмотрим для примера отдельные пункты программы дисциплины "Математическая логика" из ООП ВПО по направлению 050100 Педагогическое образование по профилям «Математика», «Информатика» (бикалауриат) Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Объем дисциплины и виды учебной работы:

Аудиторные занятия (всего) - 54 (ч)

В том числе:

Лекции (Л) - 18 (ч)

Практические занятия (ПЗ) - 36 (ч)

Содержание разделов дисциплины виды занятий:

1. Логика высказываний.

Логические операции над высказываниями. Равносильные формулы логики высказываний. Представление истинностных функций формулами алгебры высказываний. Нормальные формы формулы логики высказываний.

Л - 2 (ч); ПЗ - 4 (ч); СРС - 10 (ч); Всего: 16 (ч).

2. Исчисление высказываний.

Аксиомы и правила вывода исчисления высказываний. Свойства выводимости в исчислении высказываний. Теорема дедукции. Непротиворечивость, полнота и разрешимость исчисления высказываний.

Л - 6 (ч); ПЗ - 12 (ч); СРС - 16 (ч); Всего: 34 (ч).

3. Логика предикатов.

Логика предикатов. Формула логики предикатов. Интерпретации логики предикатов. Равносильные формулы логики предикатов. Предваренная нормальная форма формулы логики предикатов.

Л - 4 (ч); ПЗ - 8 (ч); СРС - 10 (ч); Всего: 22 (ч).

4. Исчисление предикатов.

Аксиомы и правила вывода исчисления предикатов. Теории первого порядка. Характеристики теорий: непротиворечивость, полнота, разрешимость. Модели теории первого порядка. Непротиворечивость исчисления предикатов. Полнота исчисления предикатов.

Л - 6 (ч); ПЗ - 12 (ч); СРС - 18 (ч); Всего: 36 (ч).

Анализ программы дисциплины "Математическая логика" показал, что содержание разделов 1 и 3 составляет основу процесса формирования умения работать со структурой математических утверждений. В связи с этим, их изучение лучше сделать последовательным для непрерывности процесса формирования указанного умения. Кроме того, количество часов для проведения ПЗ, относящихся к разделам 1 и 3 следует увеличить за счет сокращения часов на изучение, например, раздела 4. Теоретический материал данного раздела, как показывает педагогический опыт, тяжело воспринимается студентами, однако, составляет основу формирования аксиоматического мышления. Практическая же составляющая данного раздела может быть значительно уменьшена, в следствие чего возможно уменьшение часов на СРС по данному разделу. Таким образом, не умоляя теоретической значимости раздела 4 для будущей педагогической деятельности, можно произвести сокращение часов по этому разделу за счет ПЗ и СРС.

Отметим, что претерпевает изменение и содержание практикума курса математической логики. Соглашаясь с позицией Г.И. Ковалевой [2], выделим систему задач как основное средство формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике.

Исходя из контекста нашего исследования, а также принимая во внимание требования, перечисленные в концепции профессионально-педагогической направленности обучения математике будущих учителей А.Г. Мордковича [4], сформулируем требования, предъявляемые к системам задач в содержании практикума математической логики как к основному средству формирования умения работать со структурой математических утверждений у бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» на занятиях по математической логике:

- задачи должны способствовать развитию профессионального мышления, формированию у будущих учителей умений профессиональной деятельности;
- в систему должны быть включены задачи, решение которых моделирует профессиональный этап работы учителя математики с новыми понятиями и теоремами;
- в систему должны быть включены задачи, с помощью которых реализуется каждое действие, входящее в состав формируемого умения.
- систему должны быть включены задачи, с помощью которых может быть реализован каждый из этапов формирования умения.

В работе [3] нами были выделены следующие особенности указанных систем задач.

Первая – использование парных задач: одна нацелена на формирование умений, обеспечивающих анализ структуры математических утверждений, вторая – конструирование задач для организации процесса изучения математических утверждений. Вторая особенность – использование материала из различных школьных учебников по алгебре и геометрии. Это позволяет не только систематически актуализировать знания школьной математики у студентов академической группы, но и моделировать профессиональный этап подготовки к введению нового математического понятия в ходе решения указанных выше задач. Третья особенность (относится только к определению понятий) – адаптация определений из школьных учебников по алгебре и геометрии при формулировании задач по математической логике. К примеру, в школьном учебнике приводится следующее определение: 'Простым называют натуральное число, имеющее ровно два натуральных делителя: единицу и само это число'. Однако, с точки зрения логики, такая формулировка определения не является высказыванием, поэтому вместо глагола «называют» будем использовать глагол «является». Таким образом, мы будем «адаптировать» определение некоторого математического понятия при формулировании задач по математической логике. Четвертая особенность заключается в отсутствии четких границ между системами задач, они взаимно пересекаются. Так, например, задачи входящие в систему задач, используемую как средство формирования умения строить предложения, ассоциированные с данным, также включаются и в систему задач на формирование умения преобразовывать логическую структуру математического предложения.

Приведем пример парных задач на *формирование умения выделять необходимые и достаточные условия теоремы*. Данное умение относится к целому ряду умений, используемых учителем на различных этапах работы с математическим утверждением [3].

Задача 1. В предложениях вместо пропусков вставить «необходимо» или «достаточно» с целью получения истинного высказывания (в скобках указаны верные ответы):

а) Для параллельности прямых в пространстве, чтобы они не пересекались (необходимо);

б) Для равносильности двух систем, чтобы каждое решение одной из них было решением и второй (достаточно).

Задача 2. Используя материалы школьного курса алгебры по теме: «свойства функций» составьте задачи на выявление необходимых и достаточных условий теоремы.

В ходе эксперимента в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете нами была подтверждена эффективность реструктуризации содержания курса математической логики с целью формирования у будущих учителей математики умения работать со структурой математических утверждений.

Список литературы

1. Горлова С.Н. Формирование методических умений будущего учителя математики в процессе изучения курса алгебры педвуза: дис. к-та пед. наук. – Нижневартовск, 2003. – 181 с.
2. Ковалева, Г.И. Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: монография / Г.И. Ковалева. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – 214 с.
3. Маслова О.А. Формирование у будущих учителей математики умения работать с математическими утверждениями при изучении математической логики / Маслова О.А. // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. т. №5(132) / ВолГТУ. - Волгоград, 2014. - 140 с.
4. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. д-ра пед. наук / Мордкович А.Г. – М., 1986. – 355 с.

СЕКЦИЯ №3.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ)

Биличенко И.А.

Муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 80»
компенсирующего вида

В последние годы отмечается ухудшением здоровья дошкольников, увеличение количества детей с нарушениями психического и речевого развития, с различной зрительной патологией. Все перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости поиска механизмов, позволяющих изменить, т.е. улучшить эту ситуацию. Одним из ответов для решения этой проблемы и стала востребованность использования здоровьесберегающих логопедических технологий в образовательном процессе.[1] Здоровьесберегающая технология- это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. В течение всего учебного года я использую следующие технологии логопедического воздействия: современные развивающие методы и приемы коррекции артикуляционной и мелкой и моторики, фонематических нарушений, речевого дыхания, голоса, такие как кинезитерапия; массажа и самомассажа; Су-джок терапия, т.е. разностороннюю деятельность, направленную на сохранение здоровья детей, реализую комплекс воспитательно-образовательных, оздоровительных и лечебно-профилактических мероприятий.

Для формирования артикуляционных укладов, а также различных мышц речевого аппарата используется традиционная артикуляционная гимнастика, которая состоит из комплекса специальных упражнений, направленных на развитие основных движений органов артикуляции.

Ежедневные занятия традиционной гимнастикой, к сожалению, снижают интерес детей к этому процессу, что в свою очередь приводит к уменьшению эффективности от выполнения артикуляционных упражнений. А.В. Ястребова и О.И. Лазаренко предложили использовать в работе с детьми нестандартный метод выполнения артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики.[3] *Биоэнергопластика* – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки или кистей рук. Применение артикуляционной гимнастики с элементами биоэнергопластики способствует привлечению интереса детей к выполнению упражнений, что значительно увеличивает эффективность гимнастики, способствуют развитию артикуляционной, пальчиковой моторики, совершенствованию координаций движений, развитию памяти, внимания, мышления.

Особое внимание необходимо уделять дыхательным упражнениям, которые улучшают ритмы, повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, элиминируют многие соматические нарушения, снимают стрессы, способствуют воспитанию правильного речевого дыхания с удлинённым постепенным выдохом. Технику дыхательных упражнений стоит осваивать в положении лежа, сидя на стуле, стоя, в движении. Дыхательные упражнения можно сочетать с разнообразными вариантами упражнений для глаз и языка. Эффективным приемом является подключение к дыхательным упражнениям аудиальной, визуальной и сенсорных систем: во время дыхательных упражнений прослушивать музыку, «надувать» цветные шарики в животе; «выдыхать» солнечный свет и золотистую энергию. Произнесение звуков при выдохе имеет различное функциональное назначение.

В.А. Сухомлинский справедливо утверждал, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков Академии психологических наук была подтверждена связь интеллектуального развития с пальцевой моторикой. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности движений рук. В научно-методической литературе последних лет описаны приемы работы по развитию мелкой моторики у детей тяжелыми нарушениями речи (Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Фомичева, Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и др. Особый интерес у детей вызывает пальчиковый игротренинг, где педагоги используют мозаику, пластилин, семена, мелкие орешки, камешки, шестигранный карандаш, круглые аптечные резиночки, веревочки, спички, пуговицы, кусочки бумаги, веточки, счетные палочки, толстые нитки. Недостаточно используются игры с разнотипными движениями, которые в отличие от игр с симметричными движениями развивают резервные возможности головного мозга.

Самомассаж рук является одним из видов пассивной гимнастики. Массаж и самомассаж оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность и сократительную способность мышц.[5] Существуют следующие приемы массажа или самомассажа: легкие прикосновения, давление, поглаживание и постукивание, растирание, разминание, выжимание, активные и пассивные движения. При проведении массажа и самомассажа применяют мягкие щетки, мячи массажеры, сухие бассейны, песок, крупу, рисование с помощью пальцев рук или ног.

Высокой эффективностью и простотой обладает Су-Джок терапия.[1] В Су-Джок терапии хорошо зарекомендовали себя различные инструменты: массажные кольца, роликовые массажеры, комбинированные массажеры, массажные шарики. Использование данных инструментов для массажа одновременно с упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию грамматического строя речи способствует повышению физической и умственной работоспособности детей, создает функциональную базу для сравнительно быстрого перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для целенаправленной оптимальной речевой работы с ребенком.

Е.А. Алябьева предлагает методику «Расскажи стихи руками».[2] Данная методика предлагает практический материал для развития у детей дошкольного возраста чувства ритма, темпа, для расширения их словарного запаса и автоматизации звукопроизношения. Использование этой методики вызывает у детей живой интерес, повышает эмоциональный тонус, эффективность запоминания, способствует развитию произвольного внимания, крупной и мелкой моторики, координации движений, воображения, образности мышления. Совместные действия с взрослыми и сверстниками снимают неуверенность, зажатость у ребенка, которые часто связаны с речевым дефектом или личностными комплексами.

Для профилактики зрительного утомления и развития зрения в работе используются: методика Ковалева В.А, зрительно-восстановительные комплексы упражнений Иванова Н.Н.[4] Моторика глаз является неотъемлемым компонентом всех видов познавательной деятельности и прежде всего – учебной. Глазодвигательные упражнения очень полезны, т.к. тренируют мышцы, управляющие движением глаз; активизируют кровообращение; снимают умственное утомление; способствуют развитию зрительного восприятия; способствуют улучшению координации движений глаз; предупреждают косоглазие; тренируют

способность глаза фокусировать; усиливают координацию глаза; стимулируют сокращение и расслабление зрачков. В зрительно-восстановительные комплексы упражнений (по Иванову Н.Н) входит: отработка движений по четырем основным (вверх, вниз, вправо, влево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру; движения глаз по траектории лежащей восьмерки; движения глаз по траектории горизонтальной восьмерки; движения глаз с опорой на план схему зрительно-двигательной траектории (тренажер «Краски-глазки»); движение глаз по контуру воображаемой фигуры; «стрельба глазами»: вправо-влево, вверх-вниз; «написание» глазами цифр; «написание» глазами букв; «написание» глазами имен; «рисование» глазами пружины; упражнения для отдыха глаз.[4]

Для стимуляции интеллектуального развития возможно применение кинезиологических упражнений Сиротюк А.Л.[6] *Кинезиология* — наука о развитии головного мозга через движение. Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Межполушарное взаимодействие возможно развивать при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Данные методики позволяют выявить скрытые способности человека и расширить границы возможностей его мозга.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа с использованием здоровьесберегающих логопедических технологий способствует комплексному преодолению различных нарушений и предупреждению возможных вторичных задержек в развитии познавательных и психических процессов.

Список литературы

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие/ В.М.Акименко. – Ростов-на/Д: Феникс, 2008. – 105 с. : ил. – (Сердце отдаю детям).
2. Алябьева Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения. - М: ТЦ Сфера, 2006.
3. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – СПб: ООО «Издательство» ДЕТСВО-ПРЕСС», 2011.
4. Иванова Н.Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушениями зрения. // Дефектология. - 1998, № 4.
5. Османова Г.А., Позднякова Л.А. Игровой логопедический массаж и самомассаж при коррекции речевых нарушений/ Г.А.Османова, Л.А.Позднякова. – СПб. : КАРО, 2013. – 88 с.: ил. – (Серия «Мастер-класс логопеда»).
6. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. - М: АРКТИ, 2008.

КЛИНИКО-МОРФОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯЦИИ, ВЫЯВЛЯЕМЫЕ ПРИ АНАЛИЗЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ СТОЙКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СИНДРОМА ЗАЙКАНИЯ

Ополинский Э.С.

Московский Городской Педагогический Университет,
Институт Специального Образования и Комплексной Реабилитации

В течение последних десятилетий в практику изучения морфофункциональных особенностей головного мозга при патологии интеллекта, высших психических функций и речи, поведения и других нарушений, успешно внедрены и широко применяются прогрессивные и весьма информативные методы исследования (и диагностики) – например такие, как магнитно-резонансная томография (МРТ-томография), методы анализа хромосомного материала и пр. Эти данные опубликованы и активно обсуждаются в многочисленных источниках зарубежной литературы, которые невозможно исчерпывающе процитировать и, таким образом, требующие отдельного и специального аналитического обзора и обсуждения.

Излишне указывать на особый интерес, который представляют полученные результаты для понимания психологических, психо- и нейрофизиологических механизмах, лежащих в основе нарушения интеллектуальных, поведенческих речевых, сенсорных и иных нарушений, возникающих на разных этапах онтогенеза - у детей, подростков и юношей, составляющих основной контингент специальных коррекционных учреждений дефектологического профиля.

Среди наиболее важных результатов, полученных в последние десятилетия, следует указать на свидетельства о врожденном, т.е. первичной, патологии процесса миелинизации нейрональных проводящих

путей, преимущественно субкортикальных, головного мозга. Можно думать, что данная патология в первую очередь влияет на нейрофизиологические механизмы проводимости нервных импульсов в центральных интернейрональных взаимоотношениях. Обращают также внимание новые данные о роли аномалий X-хромосомы в происхождении патологии интеллекта и более сложных форм нарушений, обнаруживаемых в клинико-психолого-педагогической практике.

Эти результаты поддерживают наши представления о первичной неполноценности определенных структур головного мозга у больных с синдромом заикания и предопределяет патогенетически и патофизиологически детерминированный алгоритм его (заикания) психо-, физио- и медикаментозной терапии и методы его психолого-педагогической коррекции.

Вероятно, эта первичная неполноценность мозговых структур является особенно чувствительной и ранимой при нахождении заинтересованных организмов в сложных условиях окружающей среды, где приходится решать разнообразные по сложности приспособительные поведенческие задачи. В комфортных условиях (например в условиях изоляции) эта патология, как известно, скорее всего не проявляется.

Основанием для такой точки зрения являются представления Р.Е.Левиной (1969, 1975) о связи нарушений коммуникативной функции при заикании с негативным влиянием психогенных факторов.

Несмотря на многолетнюю историю изучения синдрома заикания, до настоящего времени не существует общепринятой точки зрения на клиническую картину и патогенез данного страдания (Van Riper, 1982; В.М.Шкловский, 1994). При этом большинство исследователей соглашались с тем, что в патогенезе и клинической картине данного страдания с разным весом принимают участие как психическая, так и неврологическая составляющие.

В современной литературе значительно, как указывалось, увеличилось количество работ, в которых сообщается о связи клинических проявлений синдрома заикания у больных с повреждением вещества мозга различной локализации.

С другой стороны несомненный интерес представляют те сообщения, а их подавляющее большинство, в которых неврологический статус у этих больных оценивается авторами как «рассеянная неврологическая микросимптоматика». При этом авторы этих данных не высказывают явных предположений о какой-либо патогенетической роли обнаруженной микросимптоматики в патогенезе заикания, что заставляет думать об их особом, преморбидном, значении.

Принимая как факт данные литературы о неврологическом статусе у больных с заиканием, мы, тем не менее, попытались обнаружить доказательные свидетельства о патогенетической роли обнаруживаемой неврологической патологии в возникновении и развитии синдрома заикания.

В связи с изложенным, в настоящей работе, как этапе изучения и разработки данной проблемы были определены следующие цели: 1) критически изучить и оценить особенности неврологического статуса у пациентов со сформировавшейся и устойчивой клинической картиной заикания; 2) попытаться ввести полученные данные о неврологическом статусе у пациентов с заиканием в характерные синдромологические рамки; 3) получить объективные и воспроизводимые данные о влиянии психогенных факторов на морфофункциональное состояние мозговых структур здорового человека, которые в дальнейшем можно было бы экстраполировать на людей, страдающих заиканием и использовать эти результаты в качестве метрик, при оценке особенностей клинической картины и эффективности процесса психотерапевтического воздействия.

Для достижения поставленной цели был изучен неврологический статус у 287 заикающихся в возрастном диапазоне от 15 до 27 лет, находившихся на излечении в одной из неврологических клиник г. Москвы; полученные данные были сравнены с результатами аналогичного исследования, проведенного у 189 клинически и практически здоровых лиц такого же возрастного диапазона без заметной неврологической и речевой патологии.

Неврологический статус изучался согласно стандартной процедуре неврологического обследования.

Анализ полученных результатов исследования показал, что практически у всех изученных пациентов, в отличие от контрольной группы, была выявлена симптоматика, свидетельствующая об органической неполноценности ЦНС. Такой вывод был сделан на основании обнаружения как у обследованных пациентов, так и в контрольной группе, в неврологическом статусе с разной представленностью упомянутые выше патологические знаки.

При этом важно подчеркнуть, что мы предпочитаем использовать термины «неполноценность, или недостаточность ЦНС», вместо другого, более строгого утверждения «патология мозга». Это, по нашему мнению, позволяет предположить, что в благоприятных условиях внешней среды, патология может и не проявляться.

Выявленные неврологические патологические симптомы проявлялись прежде всего в виде наличия, как правило негрубых, но четких признаков пирамидной недостаточности (96,6% против 14,8% у здоровых), т.е.

прямой или косвенной заинтересованности заднелобной (пирамидной) и частично премоторной коры, а также знаки, указывающие на вовлечение нижележащих субкортикальных экстрапирамидных образований мозга – т.е. филогенетических более древних структур, а именно – бульбарного (псевдобульбарного) уровня – 68,6% при заикании против 5,8% у здоровых, мозжечкового (59,4% против 2,6%) и стриопаллидарного (37,7% против 1%) уровней головного мозга.

Таким образом, на основании приведенных выше данных, нами были выделены следующие симптомокомплексы:

1. Корково–бульбарный (псевдобульбарный);
2. Корково–мозжечковый;
3. Корково – стриопаллидарный.

Из приведенных результатов сравнительного клинического изучения заикающихся и практически здоровых людей, прежде всего следует сделать вывод о том, что, во-первых, при заикании практически во всех случаях обнаружены объективные неврологические свидетельства о систематической заинтересованности иерархически самых старших и филогенетически наиболее молодых кортикальных образований мозга. Во-вторых, морфофункциональная недостаточность кортикальных структур с шагом приблизительно в 10% сочеталась с вовлеченностью субкортикальных образований в следующем порядке - бульбарного, мозжечкового и стриопаллидарного уровней мозга.

Отдавая себе отчет о необходимости привлечения большего количества доказательств для квалификации приведенных выше симптомокомплексов как самостоятельных клинических вариантов более общего синдрома – «заикающей болезни», (где, вероятно, собственно заикание является одним из симптомов, но клинически и социально наиболее драматически и эмоционально выраженным и значимым), мы, тем не менее, предполагаем, что, каждый из данных симптомокомплексов может быть: а) прежде всего, удовлетворительно описан типичной клинической парадигмой и прежде всего в виде определенного характера заикания; далее, б) может быть найдена этио- и патогенетическая корреляция каждого конкретного симптомокомплекса с теми или иными экзо- и эндогенными патологическими факторами, и, наконец, в) полученные данные могут быть рассмотрены как конкретные клинические варианты, уточняющие и определяющие рамки доселе маловразумительного и неконкретного, с точки зрения клинициста, синдрома т.н. «минимальной мозговой дисфункции» (ММД), выделенного, как известно, на основании данных преимущественно психолого–педагогических исследований, где анализируются причины неуспешности обучения учащихся в начальной школе и наиболее широко распространенных в медицинской и психолого-педагогической практике. Быть может такие представления могут быть положены в начало проведения серии более глубоких исследований других вариантов упомянутого диагноза ММД.

Пересмотр полученного материала в свете приведенных современных данных текущей литературы позволяет с большей уверенностью предполагать определяющую роль морфофункциональной неполноценности отмеченных структур головного мозга в формировании клинических проявлений обсуждаемой патологии.

Многолетний опыт различных клинических и психолого-педагогических научных школ, как в России, так и за рубежом показал, что наиболее эффективным и, как очевидно, адекватным методом лечения обсуждаемой патологии является коррекционная логопедическая работа, включая в обязательном порядке психотерапию (Левина Р.Е., 1969, 1975; см. обзоры Van Riper, 1982; В.М.Шкловский, 1994).

В то же время до сих пор не ясны психо- и патофизиологические механизмы позитивного воздействия лого- и психотерапии на клинические проявления и динамику синдрома заикания, каковы ее «точки приложения» при благоприятных исходах - т.е. коррекцию психической составляющей синдрома, или же влияние на морфофункциональную недостаточность вещества мозга. Непонятны также причины неудачных или кратковременных результатов психотерапии, что также практически не проанализировано в литературе.

Поскольку, как показано в работах ранних и современных выше авторов, наиболее эффективным психотерапевтическим воздействием при данной патологии оказывается внушение, в частности, в гипнозе, нам представляется целесообразным и важным выяснить и доказать, оказывает ли внушение в гипнозе влияние именно на мозговые нейро- и психофизиологические механизмы, т.е. на мозговую субстрат. Существуют ли объективные критерии такого влияния?

Для получения ответа на поставленный вопрос было решено на начальном этапе проверить, влияет ли внушение в гипнозе у здоровых людей на морфофизиологическое состояние их мозга. Если такое влияние будет обнаружено, то каковы его критерии?

Как известно на современном этапе знаний наиболее объективную и адекватную информацию об обсуждаемых процессах можно получить с помощью применения нейрофизиологического метода регистрации вызванных потенциалов (ВП) в ответ на сенсорный стимул, поскольку данный электрографический феномен,

как уже показано в многочисленных исследованиях, довольно тонко отражает, с одной стороны, морфофункциональное состояние мозгового субстрата на различных этапах онтогенеза, а также влияние на ЦНС разнообразных сенсорных и экстрасенсорных факторов – с другой.

С этой целью в представленной работе на данном начальном этапе было предпринято изучение влияния внушения в гипнозе на вызванную электрическую активность головного мозга в процедуре эриксоновского гипноза у нормально слышащих испытуемых - добровольцев без неврологических и речевых нарушений.

Было исследовано 6 практически и клинически здоровых добровольцев в возрасте от 22 до 38 лет, у которых регистрировались медленные слуховые вызванные потенциалы (МСВП) в отведениях Cz (vertex), T3 и T4 (симметричные височные отведения).

Стимулы подавались бинаурально с интенсивностью 70 дБНЛ и 5 дБНЛ (n = 30 стимулов в серии, фронт нарастания/спадения стимула - 5 мс, плато – 300 мс, межстимульный интервал предъявления звуков – 3 с, время анализа 1500 с) в различных экспериментальных сессиях. Одновременно исследовались электрографические МСВП-признаки развития и угашения ориентировочной реакции (ОР). У каждого испытуемого, таким образом, было проведено по 6 экспериментальных сессий.

В начальных сессиях (первой и второй) проводилась регистрация исходной вызванной активности в состоянии спокойного бодрствования на обе названные интенсивности. В третьей и четвертой сессиях вызванная электрическая активность, т.е. МСВП, регистрировалась в состоянии наведенного эриксоновского гипноза по достижении стадии левитации на те же интенсивности стимулов (5 дБ и 70 дБ 0 , но без предварительного внушения. В пятой и шестой сессиях МСВП исследовались в двух отличающихся от предыдущих экспериментальных ситуациях. В одной ситуации испытуемому подавались акустические стимулы околопороговой интенсивности 5 дБНЛ, при этом ему внушалось, что он слышит громкие звуки. В другой ситуации испытуемому подавались громкие стимулы интенсивностью 70 дБНЛ, но при этом ему внушалось, что он слышит слабые, едва различимые, пороговые звуки.

Анализировались амплитудно-временные параметры основных ранних и поздних компонентов МСВП, а также особенности конфигурации и межполушарного распределения вызванных потенциалов по поверхности головы.

Оказалось, что в исходном состоянии при использованных интенсивностях звукового стимула характер амплитудно-временных показателей и распределение особенностей межполушарной симметрии/асимметрии компонентов МСВП соответствуют хорошо известным данным литературы, т.е. на большую интенсивность стимула регистрировалась большая амплитуда ответа и более короткие латентные периоды пиков и выраженная амплитудно-временная асимметрия основных компонентов МСВП. Эти характерные особенности асимметрии были отмечены в отведениях от левого полушария.

Однако в гипнотическом состоянии: а) до этапа внушения обнаружено заметное сглаживание межполушарной асимметрии амплитудно-временных параметров МСВП как на сильные, так и на слабые звуки ; б) при внушении в гипнозе восприятия слабых звуков, тогда как на самом деле подавались – сильные, амплитудно-временные параметры МСВП по полушариям не отличались от таковых в гипнозе без внушения, т.е. в исходном состоянии; в) при внушении восприятия значительных интенсивностей звука, тогда как на самом деле подавались слабые, пороговые звуки, обнаружена выраженная реакция перестройки параметров МСВП - характерной для взрослого человека парадигмы вызванного ответа на использованную интенсивность стимула. Это проявлялось в виде резкого снижения амплитуды компонента N1 с последующим слиянием компонентов P2 и P3 и, т.о. развитием общей глубокой позитивности. При повторной регистрации МСВП в аналогичных условиях с целью проверки результата на воспроизводимость зарегистрирована сходная слабонегативная и преимущественно - позитивная конфигурация ответа, при этом, однако, обнаружено практически полное исчезновение компонента N1, зарегистрированного при первоначальной регистрации МСВП на те же параметры стимула.

Можно думать, что полученные в проведенном эксперименте данные об особенностях МСВП, свидетельствуют о включении в процесс восприятия дополнительных оборонительных психофизиологических механизмов в области низких интенсивностей стимулов с иной семантической характеристикой, что подтверждается практически полным подавлением раннего комплекса ответа – N1P2, связанного, как хорошо известно, преимущественно с анализом физических параметров стимула.

Этот результат следует рассматривать, как проявление кумулятивного эффекта, т.е. механизма, усиливающего значимость внушаемого события и возникающего в ЦНС, при повторной стимуляции нейрональной системы физически (но не семантически) слабым стимулом при внушении восприятия большой интенсивности звука.

По-видимому, психологически экстремальное содержание данной конкретной парадигмы внушения (а именно - громкого звука) включает охранительные нейрофизиологические мозговые механизмы, направленные на ограничение степени свободы воздействия неблагоприятных (или опасных) психологических механизмов (или факторов) и, возможно - физических на головной мозг.

В то же время эти данные показывают, что внушение в гипнозе может оказывать, и, по-видимому, оказывает непосредственное влияние на мозговые патологические механизмы, клинически проявляющиеся в виде развития синдрома заикания, а именно: включение оборонительного нейropsychологического механизма, уменьшающего возможную патогенетическую роль экстремального психологического воздействия (например отрицательного психогенного фактора), а так же, как следствие - уменьшение, по данным анализа параметров МСВП, функциональной межполушарной асимметрии, как показателя, отображающего снижение преимущественной функциональной психофизиологической нагрузки на одно из полушарий (например, на слухоречевые зоны левого полушария). Следствием этого, возможно, является стабилизация и оптимизация кортико-кортикальных, межполушарных и кортико-субкортикальных (см. выше) взаимоотношений в процессе формирования и проявления речедвигательного поведенческого акта.

Таким образом, в качестве гипотезы, мы полагаем, что психотерапевтическое воздействие внушения в гипнозе оказывает опосредованное через психологические механизмы влияние на функциональное состояние заинтересованных мозговых структур. Следствием предполагаемого коррекционного алгоритма при таком воздействии является положительный клинический эффект.

Критическим моментом в предлагаемой нами гипотезе о патогенетических механизмах заикания является обязательное сочетание заинтересованности, прежде всего кортикальных, т.е. филогенетически самых молодых структур мозга и субкортикальных, т.е. иерархически и филогенетически более древних образований, что подтверждается современными данными текущей литературы.

Таким образом, функциональным оператором, согласующим психологические и нейрофизиологические процессы служит по-видимому «механизм эволюции ЦНС». При этом корковые структуры вероятно и очевидно являются наиболее подверженными неблагоприятным, в первую очередь, психогенным (т.е. этиологически экзогенным, а патогенетически – эндогенным) воздействиям. Это приводит к нарушению фило - и онтогенетически детерминированных корково-подкорковых взаимоотношений, отражающих в норме неврологический и речевой статус (как поведенческое отображение произвольной деятельности) человека в процессе созревания.

Морфофункциональная недостаточность коры на последовательных этапах созревания может приводить к дезинтеграции корково-подкорковых взаимоотношений, проявляющихся при значимых психогенных воздействиях и приводящих в силу разных причин к задержке, или ослаблению редукции древних неврологических механизмов, характерных для ранних этапов онтогенеза человека, в виде проявления в клинической картине заикающихся своеобразных «плюс-симптомов», таких, например, как заикание.

Список литературы

1. Ополинский Э.С. Предпосылки возникновения и развития заикания и его патогенетической психотерапии.// Материалы конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Р.Е.Левиной (Встреча поколений (февральские чтения). Курск. 12-14 ноября 2008 г. с 223-226.
2. Шкловский В.М. Заикание. Москва. ИСЭ. 1994. 249 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

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

**АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕГО СОХРАНЕНИЯ В ВУЗЕ**

Донич П.В.

Саратовский государственный университет, г.Саратов

Комплексные социальные, экономические, политические и культурные преобразования, происходящие в современном российском обществе, ориентированы на утверждение гуманистических ценностей, повышение качества жизни граждан, укрепление их здоровья.

Проведя междисциплинарный анализ категории «здоровье», изучив представления о здоровье, разрабатываемые в медицинских, философских, социальных, психологических, педагогических работах, мы предлагаем свое понимание базовой категории. Здоровье специалиста – это динамичное образование физического, эмоционально-психологического, духовно-нравственного и социального компонентов, которое изменяется под влиянием внешних и внутренних причин и обнаруживается в полноценной профессиональной жизни.

В принятом определении фигурируют четыре компонента здоровья. Рассмотрим каждое из них подробнее.

Физический компонент здоровья является самым легким для понимания, поскольку знаки физического здоровья разнообразны и характеризуют относительно легко регистрируемые физические функции организма. Но при этом он является наиболее важным для будущих специалистов сельского хозяйства, так как именно оно является одной из наиболее здоровьезатратных отраслей народного хозяйства.

Я.С. Вайнбаум обращает внимание, что физическое здоровье предопределяет отсутствие дефектов развития (полностью здоровым не может считаться человек, лишенный какого-либо органа от рождения или в результате повреждения или болезни) [2]. Принимая данное уточнение, под физическим здоровьем мы понимаем отсутствие болезни, устойчивость к действию болезнетворных факторов, способность сохранять состояние здоровья и работоспособности при неблагоприятных изменениях внешней среды, т.е. адаптационные (приспособительные) возможности организма.

Мониторинг здоровья, в том числе и физического, Н.В. Сократов делит на три уровня: первый уровень (постановка проблемы) – экспресс-диагностика, или скрининг, – это отслеживание здоровья посредством несложных методик с целью определения «групп риска»; второй уровень (уточнение проблемы) – углубленная диагностика детей из «групп риска»; третий уровень (решение проблемы) – диагностика успешности медико-психолого-педагогической коррекции [5].

Соглашаясь с О.И. Ковалевой, мы считаем, что при определении возможностей для сохранения здоровья принципиальное значение имеет определение понятия здорового образа жизни, поскольку оно представляет собой категорию, соотносимую как с социальными потребностями и возможностями общества, так и с медицинскими критериями оценки здоровья, причем, не только физического, но и психологического, и нравственного.

В.Н. Максимова определяет здоровый образ жизни в контексте акмеологии и указывает, что здоровый образ жизни представляет собой способ успешной жизнедеятельности в соответствии с изменяющимися уровнями человека, на основе приоритета ценностно-смысловой установки на здоровье [3, С. 36]. Показателями здорового образа жизни в таком контексте определения являются двигательная активность, отсутствие вредных привычек, рациональное питание, стрессоустойчивость, контроль за средой жизнедеятельности, оздоровительные процедуры, медицинский контроль, соблюдение правил гигиены, контроль межличностных отношений, овладение приемами саморегуляции. Заметим, что перечисленные показатели могут также быть использованы для характеристики выделенных выше измерений здоровья, что позволяет применять теории здорового образа жизни для создания условий сохранения здоровья будущих специалистов в образовательном процессе вуза, и считать, что установка на здоровье и здоровый образ жизни становится ведущим фактором в формировании, укреплении и сохранении здоровья человека. В этой связи сохранение здоровья специалистов аграрного сектора мы считаем, что ведущим направлением является физическое здоровье, хотя остальные направления также являются значимыми.

Эмоционально-психологический компонент здоровья связан со способностью личности реагировать на разнообразные жизненные коллизии, легко приспосабливаясь к изменению внешних условий. Говоря о эмоционально-психологическом здоровье, мы имеем в виду свойство человека противостоять психологическим перегрузкам или недогрузкам. Большинство описаний того, как проявляется психологическое здоровье подразумевает такое важнейшее свойство человека, как стрессоустойчивость, или жизненная стойкость человека, то есть способность к преодолению стрессовых ситуаций, жизненных трудностей без ущерба для общего здоровья.

В «Словаре практического психолога» составители предлагают комплекс критериев психологического здоровья:

- соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характеру реакций внешним раздражителям, значению жизненных событий;
- адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер (эмоционально-волевой и познавательной);
- адаптивность в микросоциальных отношениях;
- способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении.

В. Я. Семке предлагает выделять четыре группы психического здоровья (в терминологии автора классификации – ступени). Первая ступень характеризуется тем, что индивид способен выдерживать влияние многообразных социальных и природных факторов без каких-либо нарушений в функционировании органов и систем. Человек, находящийся на данной ступени, несмотря на возможные изменения в своем самочувствии, сохраняет заряд активности, бодрости, оптимизма и уравновешенности. Вторая ступень – это промежуточная область между практическим здоровьем и болезнью. «Уловить переход от нормы к патологии очень сложно», отмечает В.Я. Семке. Для третьей ступени характерно формирование своеобразных дезадаптационных личностных реакций. Прежде всего, имеет место утрата адаптационного характера личностного реагирования. Безобидная шутка, сделанное мимоходом ироническое замечание на фоне усложненных межличностных отношений у такого человека может повлечь формирование невротических реакций. Человек сосредоточен на узком круге эмоционально заряженных, так называемых «ключевых» переживаниях. Но данная ступень еще отличается преддверием болезни, и человек, находящийся на ней, имеет высокие шансы заболеть тем или иным нервно-психическим расстройством. Четвертая ступень — переход к формированию отчетливого «стереотипа болезни», появлению выраженных и относительно стойких дезадаптационных состояний [4].

Для нас классификация В.Я. Семке представляет в большей степени познавательный, нежели практический интерес. Одновременно, нас привлекает идея возможной коррекции состояния человека и недопущения его перехода на следующий уровень. При подборе методик сохранения эмоционально-психологического здоровья эта идея будет нами использована.

Социальный компонент здоровья – это социальное благополучие, которое заключается в гармонии в самой личности, между личностью и другими членами общества, между людьми и обществом, в котором они живут. Несомненно, социальная среда является одним из важнейших факторов поддержания здоровья, и социальный микроклимат либо побуждает человека к здоровому образу жизни, либо формирует вредные установки и привычки. Н.В. Сократов обращает внимание, что такие социальные факторы, как агрессия в семье, неполные семьи, алкоголизация, наркотизация и криминализация общества, снижение воспроизводства населения, беспризорность, безнадзорность, служат мощными причинами, которые оказывают отрицательное влияние на здоровье подрастающего поколения [5].

Мы коснемся вопроса социальной адаптации/дезадаптации. Деадаптация – это неумение человека приспосабливаться к новым социальным условиям и отношениям, трудности в освоении новых социальных ролей. Деадаптивно все, что препятствует развитию личности, удовлетворению ее потребностей ребенка – все, что требует отвлечения психической энергии на защиту своего «я». Причины социальной деадаптации, как указывают авторы пособия «Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей», могут лежать в особенностях психики и личности ребенка, а также быть вызваны социальными и педагогическими факторами, к которым они относят несформированность навыков общения, неадекватную оценку себя в процессе общения, предъявление высоких требований к окружающим. На основании данных выводов мы считаем, что показателем социального здоровья является умение человека приспособиться к социальным условиям, определить свое место в группе, адекватно оценивать себя и своих партнеров в процессе общения.

Следует также обратить внимание, что в студенческом возрасте наблюдается потребность свободного волеизъявления, потребность выделить себя как самостоятельную группу населения и накопления собственного опыта методом проб и ошибок.

Выделяя духовно-нравственный компонент здоровья, мы приводим мнение О.И. Ковалевой о том, что духовно-нравственное здоровье не имеет количественной характеристики: оно либо есть, либо его нет. Однако такой подход не исключает значимости категории «духовно нравственное здоровье». Например, В.И. Андреев, рассматривая приоритетные стратегии воспитания, советует обратиться в прошлое, к трудам Н. Бердяева, В. Соловьева, Н. Рериха, в которых раскрыты философско-этические основы российской духовности. Он указывает, что идея приоритета духовности, нравственности в развитии человека характерна для русской философской традиции [1, С.362]. На практике она выражается в том, что необходимо изначально направлять свои мысли и поступки на добро людям, усмирять в себе раздражение и гнев, освобождаться от страха и подозрительности, беречь и приумножать красоту и любовь к людям, веру в себя и те созидательные силы, которые несут в себе природа и окружающие нас люди.

В.И. Андреев обращает внимание, что духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности человека самореализовывать себя в поисках истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Духовность человека – явление многогранное, и в его интерпретации существуют две стратегии: религиозная и светская. В религиозном контексте (И.А.Ильин, Н.Д.Никандров, Б.В. Ничипоров др.) антиподом духовности является понятие «греха», в результате совершения которого человек истребляет в себе Добро и Любовь к Богу, разрушает в себе основы духовности. В светском понимании духовно-нравственное здоровье личности определяется через категории совесть, честь, ответственность, милосердие, отзывчивость, тактичность, сочувствие, свобода и т.д. К примеру, А.В. Хуторской пишет, что свобода, творчество, развитие являются взаимосвязанными понятиями: «Развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто выходит за рамки predetermined, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира. Творчество возможно только в условиях свободы, по крайней мере, свободы выбора» [6, С.4]. Следовательно, воспитание духовности требует педагогического стимулирования и культивирования в личности воспитанника чувства справедливости, независимости и внутренней свободы.

Принимая во внимание существование религиозной и светской концепций духовности, мы определяем свою позицию. В последние годы развитие духовных качеств личности посредством религиозных учений все чаще становится предметом теоретических работ и находит применение на практике, например, в создании спецкурсов «Основы православной культуры» и подобных. В этой связи воспитание духовно здоровой личности должно начинаться с формирования у человека нравственных ценностей, связанных и раскрывающихся через такие понятия, как совесть, доброжелательность, терпимость к инакомыслию.

Таким образом, для полноценного развития студентов аграрных вузов и обеспечения условий сохранения здоровья будущих специалистов необходимо проводить работу по развитию всех компонентов здоровья – физического, эмоционально-психологического, социального, духовно-нравственного. Эффективность такого комплексного подхода обеспечивается следующими направлениями совместной деятельности преподавателя и студента:

- реализация здорового образа жизни для сохранения физического здоровья;
- формирование стрессоустойчивости и умения преодолевать стрессовые ситуации без ущерба для общего здоровья;
- формирование духовных потребностей и их интеграция со способностью человека самореализоваться в образовательной и будущей профессиональной деятельности;
- формирование умений приспособиться к социальным условиям, определить свое место в команде, адекватно оценивая себя и своих партнеров в процессе общения и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
2. Вайнбаум Я.С. Гигиена физического воспитания. – М.: Просвещение, 1986. – 174 с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
4. Семке В.Я. Умейте властвовать собой, или Беседы о здоровой и больной личности. – Новосибирск: Наука, 1991. – 233 с.
5. Сократов Н.В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей. – М.: Сфера, 2005 - 132 с.
6. Хуторской А.В. Фундаментальные физические постоянные. – М.: Нар.асвета, 1989. – 95 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА (ДВТК) К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ

Негода Е.В., Розенберг В.А.

Дальневосточный технический колледж, г. Уссурийск

На современном рынке труда имеется значительный дефицит работников, имеющих рабочие технические специальности. Государство уделяет этой проблеме много внимания, оказывает различные виды поддержки, да и сами профессиональные учреждения проводят многочисленные информационные и агитационные кампании с целью привлечь абитуриентов на обучения по своим образовательным программам.

Отзываясь на эти действия, вчерашние школьники поступают на те или иные специальности, часто не продуманно, руководствуясь не своими талантами или знаниями о профессии, а соображениями по сложности и качеству обучения или, например, за компанию с товарищем, что в дальнейшем сказывается на качестве их обучения и отношении к выбранной профессии. Как следствие, учебные заведения они покидают недоученными, не готовыми к профессиональной деятельности специалистами.

В связи с этим была проведена следующая исследовательская работа. Цель: изучить отношение выпускников ДВТК к выбранной профессии, проанализировать все аспекты, составляющие это отношение. Объект исследования: выпускные группы ДВТК.

Всего в исследовании приняло участие – 155 человек, из них 71 юноша, возраст опрошиваемых от 17 до 22 лет.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты.

На вопрос «Каковы были ваши знания о будущей специальности до поступления в ССУЗ?» большинство выпускников по всем специальностям (рис. 1), кроме «Охраны земель», ответили, что имели только общее впечатление о своей специальности, а студенты 341 группы подавляющим большинством (84%) дали ответ, что практически ничего не знали о будущей специальности, что может являться одним из факторов, влияющих на успеваемость данных студентов, также 34% дорожников дали аналогичный ответ на данный вопрос.

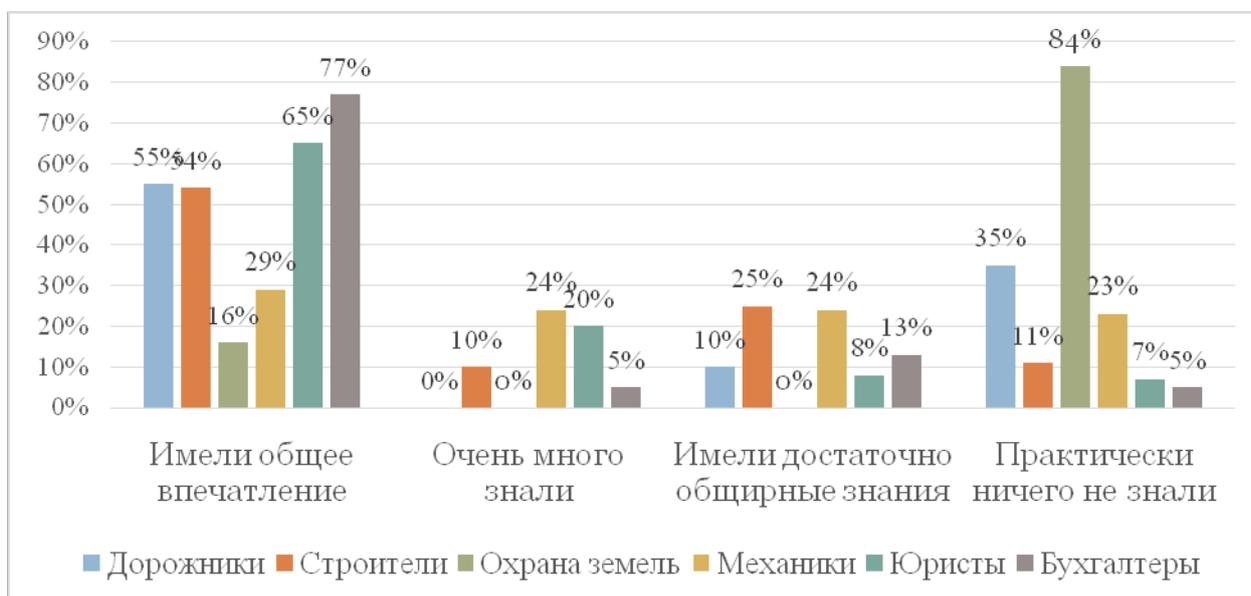


Рис.1. Результаты опроса «Каковы были ваши знания о будущей специальности до поступления в ССУЗ?»

На вопрос «Жалуете ли вы о выборе своей профессии?» большинство студентов в группах дали следующие ответы: «нет, несколько не жалеют» 73% строителей, 57% механиков, 40% юристов, ответ «в целом не жалеют, но хотят другую специализацию» дали 44% студентов специальности «Охрана земель», 40% юристов, 63% бухгалтеров. При этом готовы перевестись на другую специальность в другой ССУЗ без потери курса, только 15% недовольных своей специальностью, но только при условии, что не надо будет сдавать разницу в программах.

На вопрос «Изменились ли ваши представления о выбранной специальности за время обучения в ССУЗе?» ответы выпускников распределились следующим образом (Рисунок 2): у 46%ти студентов в целом

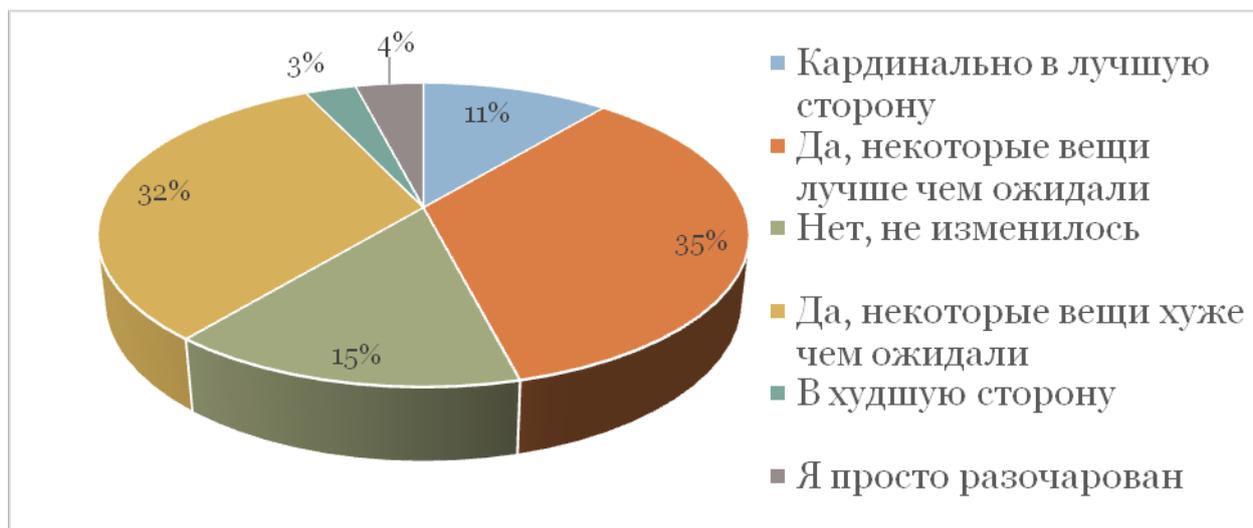


Рис.2. Результаты опроса «Изменились ли ваши представления о выбранной специальности за время обучения в ССУЗе?» представления улучшились, 32% ответили, что некоторые вещи оказались хуже их ожиданий, а 7% крайне разочаровались в профессии.

На вопрос «Является ли изучения предметов по специальности трудной задачей для вас?» больше половины ответили, что «да», хотя и с разными уточнениями, и только 14 % ответили, что нет к тому же у них еще остаётся свободное время, в основном это студенты специальности правосообеспечения (Рисунок 3).

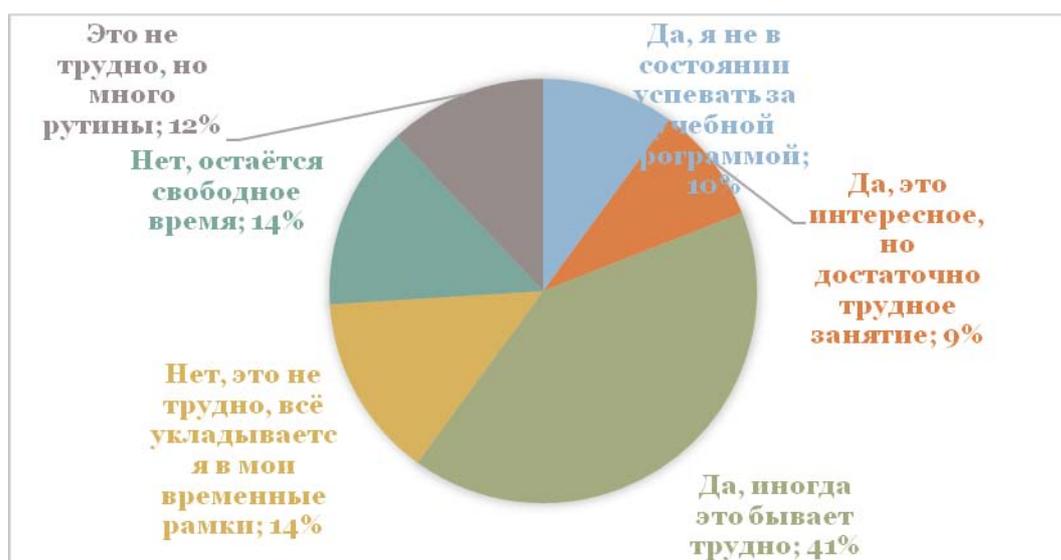


Рис.3. Результаты опроса «Является ли изучения предметов по специальности трудной задачей для вас?»

На вопрос «Как вы считаете, соответствует ли получаемая квалификация требованиям рынка?» подавляющее большинство, почти 70% студентов ответили, что да соответствует, из большая часть 32 %, считает, что необходимо будет получить дополнительные знания непосредственно по профессии. Большинство из этих студентов, это бухгалтера, юристы и строители. Так же стоит отметить, что многие студенты специальности правосообеспечение, считают, что перед тем как смогут устроиться на работу, им необходимо приобрести достаточное количество дополнительной практики. Интересно, что ни один из студентов механических специальностей не считает, что его будущая специальность абсолютно не соответствует требованиям рынка.

На вопрос «Занимаетесь ли вы дополнительно (читаете ли доп. литературу) по специальности?» большинство опрошиваемых 76% ответили, что нет, часть из них 35% только когда необходимо усвоить учебную программу, но есть 5% студентов которые готовы потратить дополнительные силы и время на свою профессию, в основном это студенты специальности «Охрана земель». Также интересно, только студенты – механики и строители дополнительно занимаются по специальности в целях повышения качества своих работ.

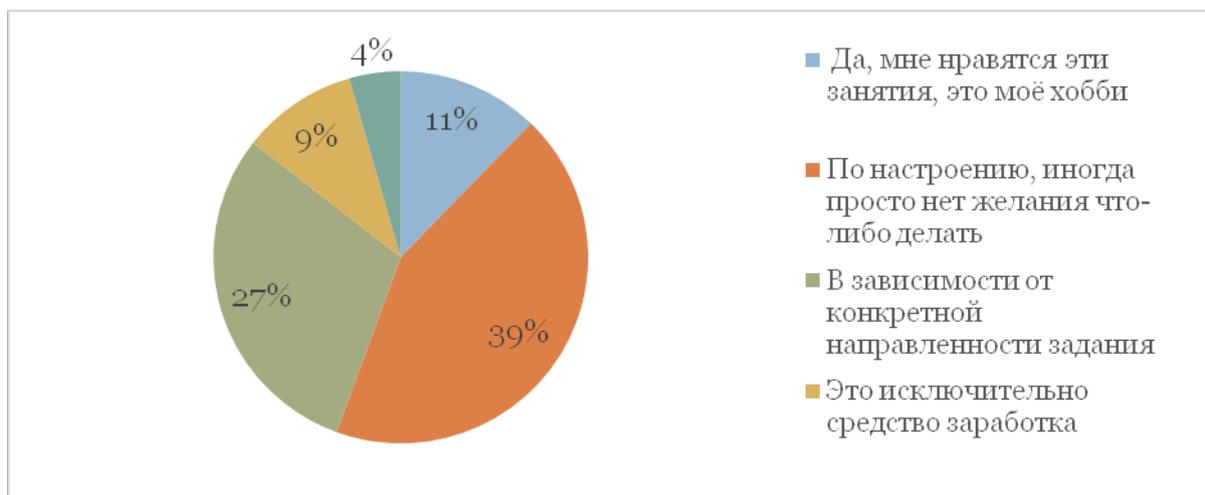


Рис.4. Результаты опроса «Приносят ли занятия по специальности вам радость, или это просто средство будущего заработка?»

На вопрос «Приносят ли занятия по специальности вам радость, или это просто средство будущего заработка?» большинство выпускников 39%, что по настроению, на втором месте 27% стоит ответ в зависимости от задания. Исключительно средство заработка считают 9% опрошиваемых, из них в основном это бухгалтера и юристы, 4% опрошиваемых считают, что работа вообще не может приносить радость, интересно что таких студентов не оказалось среди строителей, механиков и охраны земель (Рисунок 4).



Рис.5. Приоритеты в будущей профессии выпускников ДВТК

Далее мы попросили студентов расставить приоритеты. «Что для вас главное в будущей профессии?» обобщив результаты получили следующее (Рисунок 5) Стоит отметить, что только 7 человек из 155 поставили самосовершенствование на первое место в будущей профессии.

На вопрос «Готовы ли вы непрерывно обучаться и развиваться по специальности после окончания ССУЗа?» чуть больше трети (38%)

выпускников ответило, что да, но только если от этого будет зависеть зарплата, в основном это студенты механики, охрана земель и бухгалтера, чуть больше четверти опрошенных (27%) считают, что обучение неперенный атрибут их профессии — это в основном юристы и строители. Около четверти опрошиваемых (25%) ответили, что только в крайнем случае и 11% выпускников считают, что всё необходимое должен дать ССУЗ.

На вопрос «Готовы ли вы выполнять в будущем часть работы дома (вне рабочего времени)?» около половины студентов в общем готовы работать дома, из них около одной трети ради интереса — это строители и

дорожники, другая треть ради дополнительной оплаты (это юристы и бухгалтера), пятая часть опрошенных не готова работать вне рабочего времени, причём в основном это механики и бухгалтера (Рисунок 6).



Рис.6. Результаты опроса «Готовы ли вы выполнять в будущем часть работы дома (вне рабочего времени)?»

На вопрос «Считаете ли вы, что можете улучшить программу обучения (только предметы по специализации)?» ответили не все студенты т.к. часть считает, что корректировка не нужна, но их немного. Ответы остальных распределились следующим образом одна треть опрошенных считает, что нужна не большая корректировка, это в основном студенты механики, строители и бухгалтера, пятая часть опрошенных считает, что выполняет много не нужной работы, это в основном юристы, перераспределить нагрузку по семестрам в основном предлагают дорожники. Часть студентов бухгалтеров считает, что преподавателям не хватает времени на адекватную оценку работ всех студентов (Рисунок 7).



Рис.7. Результаты опроса «Считаете ли вы, что можете улучшить программу обучения (только предметы по специализации)?»

По результатам исследования были сделаны следующие выводы и предложены следующие рекомендации:

1. При профориентационной работе абитуриентам предоставлять больше информации о будущей профессии, чтобы в дальнейшем избегать случаев разочарования студентов в выбранной специальности;

2. Заведующим кафедр обратить внимание на предложения студентов по улучшению программ обучения, по возможности учесть их пожелания.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.–2-е изд., перераб., доп.–М.: Академический Проект Екатеринбург: Деловая книга, 2003.–336 с.
2. Хайбуллина З. Г. Анкета «Отношение студентов к профессии». [Электронный ресурс] www.it-n.ru/attachment.aspx?id=703.
3. Надольский А.В., Мельяников А.Н. «Отношение студентов к выбранной профессии» [Электронный ресурс] oopeshnik.ru/_fr/0/socoprof_ostkvp.doc

МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ВОКАЛЬНЫМИ ЗАДАЧАМИ АУФТАКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХОРОВОМУ ДИРИЖИРОВАНИЮ

Каплун Л.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь

Одна из основных задач подготовки будущего хормейстера связана с освоением технологии дирижёрского жеста в единстве с изучением вокальной методики. Дирижёрский жест влияет на качество певческого звука. Умение «слышать вокально» необходимо воспитывать с первых шагов обучения дирижёра. Воспитание вокального слуха должно идти параллельно с постановкой рук. Необходимо развивать у студентов ощущение певческого звука в кончиках пальцев, опирающихся на дирижёрскую плоскость как на диафрагму.

Организация певческого дыхания является первостепенной задачей хорового ауфтакта (жест дирижера, предваряющий исполнение произведения). Певческий звук непосредственно связан с дыхательным процессом. Правильное певческое дыхание – диафрагмальное, и дирижёрский жест должен способствовать певческой опоре.

В ауфтакте дыхание хормейстера совпадает с дыханием хора. Дирижёр невольно ощущает полноту и объём взятого дыхания под руками, что может помочь ему в опоре на «дирижёрскую плоскость» как на диафрагму. Именно практическая работа с хором в процессе обучения студентов дирижёрскому мастерству так необходима для освоения этого приёма.

Дирижёру необходимо ощущать звук кончиками пальцев, которые опираются на дирижёрскую плоскость, подобно певческому звуку, поставленному на дыхательную, диафрагмальную опору.

Занимаясь организацией дирижёрского аппарата, мы чаще всего отталкиваемся от знакомых студенту ощущений, как вокальных, так и пианистических. Ассоциативный метод работы можно использовать, отработывая любой ауфтакт, организующий хоровое дыхание.

Например: использование пианистического ощущения аккорда в пальцах помогает в освоении дирижёрской, плоскости как клавиатуры. Дирижёрское прикосновение пальцев с разной силой и глубиной нажатия, разной степенью звуковой подчёркнутости или остротой отскока от дирижёрской плоскости-клавиатуры можно сравнить с пианистическим туше.

Коснувшись подушечками пальцев дирижёрской клавиатуры, как бы сыграв звук, кисть, наполняясь звуковым содержанием, продолжает певучесть мелодической линии в долевым движении. Связанность долевым движений придаёт певучесть мелодической линии звуковедения.

Опору звука на дирижёрскую плоскость как на дирижёрскую клавиатуру (по аналогии с фортепианной клавиатурой) можно также сравнить с вокальной опорой на диафрагму, что гораздо ближе вокальной природе хорового пения.

Профессор Петербургской консерватории И.А. Мусин большое внимание уделял положению рук во время дирижирования. Он писал: «Положение рук должно быть срединным, что позволяет делать движения в любую сторону – вверх, вниз, к себе, от себя. А высоко приподнятые плечи, с фиксированным неподвижным локтем, как правило, настраивает хор на «бездыханное» пение и ключичное дыхание».

Дирижёрская плоскость середина по своей сути, а значит, удобна для дирижирования и к тому же такой жест может психологически воздействовать на использование певцов хора глубокого певческого дыхания.

Организация дирижёрского аппарата начинается с правильной устойчивой постановки корпуса и с освобождения рук. Поэтому необходимо заниматься со студентами упражнениями, которые направлены на раскрепощение рук:

- поднять руки вверх и сбросить вниз, поболтать руками, ощущая свободу;
- поднять руки и сбрасывать их по частям, осознавая свободу каждой части руки.

Упражнения, способствующие ощущению линии звуковедения:

- плавно, медленно с ощущением тяжести звукового наполнения, поднимать руки вверх, а затем плавно опускаем руки под музыку. При этом ладонь обращена вниз, а собранные, свободные пальцы рук являются ведущими. Они как бы рисуют линию звуковедения. Выполняется упражнения под музыку и необходимо ставить перед студентом творческие задачи:

- менять динамику, от тихого звучания музыки, где необходима небольшая амплитуда дирижёрского жеста, постепенное усиление звука и увеличение амплитуды жеста;

- круговые движения, кисть собрана, ладонь обращена вниз, подобранный большой палец опирается на ребро;

- затем круговые движения от предплечья и от плеча.

Кисть самая главная выразительная часть руки, она не должна быть скованной, но чрезмерная её гибкость, придаёт жесту безвольный характер.

Круговые движения разрабатывают кистевой, локтевой и плечевой суставы, способствуют развитию моторики, то есть естественной подвижности дирижёрского жеста, способствуют развитию вокальной линии в жесте, развивают пластику рук. Любое упражнение должно быть музыкальным и иметь творческие задачи.

Необходимы упражнения, которые развивают пружинистость жеста и закрепляют ощущение дирижёрской плоскости:

- сидя за столом поставить кисть на пальцы и выполнять арочные отскоки. Это упражнение должно напоминать игру в мяч (удар – отскок). Причём эти удары могут быть разной силы. Эти упражнения помогают закрепить ощущение дирижёрской плоскости.

Следующей характеристикой вокальности аутфакта является наличие в жесте внутриволевой пульсации, которая необходима для вокальной линии кантилены. Профессор К.А. Ольхов и А.В. Михайлов это Питерская школа, рассматривают роль аутфакта в метрически-скоростном измерении.

В своих методических разработках подчёркивают необходимость упражнений на освобождение дирижёрского аппарата и на ощущение внутриволевой пульсации в жесте. Я использую такие упражнения:

- сидя за столом, студент одной рукой отстукивает четверти, другой рукой заполняет каждую метрическую единицу восьмыми, триолями, шестнадцатыми. Выполнять эти упражнения нужно в разной динамике, в разных темпах. Эти упражнения дают возможность добиться координации рук и помогают закрепить функциональные задачи рук. Правая рука выполняет рациональную задачу, а левая выполняет эмоциональную функцию.

Такое распределение обязанностей рук связано с головными полушариями: так, правая половина полушария, связана с левой рукой и отвечает за эмоциональную сферу деятельности, а левое головное полушарие сообщается с правой рукой и занимается рациональной сферой деятельности (математика, язык). Такое распределение функций рук необходимо на начальном этапе обучения дирижированию, что позволяет избежать параллельных движений рук.

В упражнениях возникает проблема организации дыхания, а значит и певческие задачи аутфакта. Уже в жесте внимания руки дирижёра находятся на дирижёрской плоскости (как бы на диафрагме). Ощущение единства дирижёрской плоскости с диафрагмой ассоциируется с глубиной певческого дыхания. Глубина певческого дыхания придаёт голосу объёмность, способную озвучить большое пространство, а в сочетании с высокой позицией ещё и полётность. Поэтому дирижёрский жест, «поставленный» на диафрагмальную основу дирижёрской плоскости, приобретает объёмность, значимость и больше воздействует на хоровой коллектив. Ощущать диафрагму как опору жеста и хорового звучания одновременно – значит ощущать вокальную природу дирижёрского жеста.

Наиболее сложное, в педагогическом дирижировании – научить студента «думать вперёд» музыкальной мысли, быть немного впереди хора. Уже в первом звуке фразы студент должен ощущать всю фразу целиком. Вся фраза должна быть заложена в аутфакте. Именно в аутфакте хормейстер должен нацеливать дыхание певцов на всю фразу.

В заключении: искусство пения и в том числе хорового – это умелое управление дыханием и дирижёр не просто обязан разбираться в вопросах вокальной технологии, но и своим жестом предупреждать ошибки исполнения, и настраивать хоровой коллектив на правильное певческое дыхание.

Список литературы

1. Андреева Л.М. Методика преподавания дирижирования. М.: Музыка, 1969. 120 с.
2. Егоров А.А. Очерки по методике преподавания дирижёрско-хоровых дисциплин. Л., 1958.

3. Елисеева-Шмидт Э.С. Энциклопедия хорового искусства. М.: Добросвет: КДУ, 2011. 502 с.
4. Живов В.Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика: учебное пособие для вузов. М., 2003.
5. Зиновьева Л.П. Вокальные задачи ауттакта в хоровом дирижировании. Изд. «Композитор» Санкт-Петербург 2007. 50 с.
6. Казачков С.А. От урока к концерту. М., 1990.
7. Мусин И.А. Техника дирижирования. Л.: Музыка, 1967. 352 с.
8. Ольхов К.А. Вопросы теории дирижёрской техники и обучения хоровых дирижёров. Л.: Музыка, 1979. 199 с.

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСОРЦИУМ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Евграфова Е.В.

Московский городской педагогический университет, г.Москва

В современной быстро меняющейся социально-экономической ситуации актуальным становится установление партнерских взаимоотношений вуза и заинтересованных сторон в подготовке педагогических кадров, востребованных на рынке труда. Именно поэтому «консорциум», как одна из форм сотрудничества, все чаще встречается в системе образования за рубежом и в России. В связи с этим, рассмотрим понятие «консорциум».

«Консорциумом» в древнем Риме называлась семейная община агнатов, предшествовавшая римской патриархальной семье. Степень родства такой семейной общины определялась не кровным родством, а фактом проживания и представляла собой некое сообщество, где лидером всегда был мужчина, который являлся главой семьи и был наделен властью над другими членами данного сообщества. Однако сведений о древнеримских консорциумах сохранилось очень мало. Последние известия о консорциуме братьев восходят ко II в. д. н. э. [3].

В Большой советской энциклопедии понятие «консорциум» (лат. consortium - соучастие, сообщество) определяется, как «временное соглашение между несколькими капиталистическими банками или промышленными компаниями для совместного размещения займа либо осуществления единого промышленного проекта большого масштаба с целью извлечения монопольных прибылей. Одна из форм сращивания банковского и промышленного капитала. Наиболее широкое распространение консорциумы получили после 2-й мировой войны 1939—1945, где участниками консорциума выступали частные и государственные организации, а в 60-х гг. и целые государства. В условиях научно-технической революции консорциумы возникают в новых отраслях или на стыке различных отраслей. В этом случае предусматривается не только объединение капиталов, но и проведение совместных научных исследований».

В Энциклопедическом словаре понятие «консорциум» представлено, как «временное соглашение между несколькими банками или промышленными предприятиями для совместного размещения займа или осуществление единого капиталоемкого промышленного проекта».

Наиболее изучено данное понятие в экономической литературе, так в экономическом словаре, «консорциум» — временное объединение (соглашение) самостоятельных предприятий, создаваемое для реализации проектов, в том числе инвестиционных, научно-технических, природоохранных и др. В него могут входить предприятия и организации разных форм собственности, профиля и размера. Консорциум может быть создан для реализации государственной программы силами группы предприятий любой формы собственности.

С середины 50-х до начала 90-х гг. в странах Западной Европы происходило активное развитие социального партнерства в сфере профессионального образования. Это было продиктовано экономической ситуацией, требующей обеспечения предприятий и организаций востребованными кадрами. Так, Президентом Европейской Комиссии Жаком Делором в Валь Дюшессе был инициирован Европейский социальный диалог, объединивший собой работодателей, профсоюзы, ассоциации предприятий и других, ориентированный на решения ряда экономических задач, среди которых такие направления в сфере профессионального образования, как непрерывное обучение, профессиональная ориентация молодежи; в феврале 1992 г. был принят Социальный протокол как Приложение к Маастрихтскому Договору, где вопросам социального партнерства была отведена важнейшая роль. [1]

Рассмотрим особенности развития партнерских взаимоотношений в сфере профессионального образования в некоторых странах Европейского союза.

В Нидерландах существует практика создания Национальных организаций профессионального образования и обучения. Такие организации представляют собой объединение представителей бизнеса, профсоюзов и системы образования, деятельность по осуществлению профессионального образования определяется Государством, при этом учитываются потребности рынка труда [2].

В Германии существуют Комитеты по профессиональному обучению, состоящие из социальных партнеров, которые во многом определяют основные тенденции и задачи в системе профессионального образования [1].

Во Франции социальные партнеры играют важную роль в формировании и реализации политики в области профессионального образования. Социальные партнеры привлекаются к разработке квалификационных требований по различным направлениям, принимают участие в профориентационной деятельности, вносят свои предложения в развитие системы профессионального образования [1].

В Великобритании именно работодатели определяют спрос на образование, формируют свои потребности в специалистах с определенным набором умений, что стало толчком для создания Отраслевых Советов по вопросам умений. Такие Советы призваны, в конечном счете, способствовать повышению конкурентоспособности экономики страны. Деятельность Отраслевых советов направлена на развитие услуг в области сопровождения карьеры, где особое внимание отводится профориентационной деятельности [1].

Рассмотрим существующие «консорциумы» в различных странах и в России в области образования.

В западных вузах такая форма сотрудничества распространена довольно давно. Особенно это актуально для дистанционного образования. Несколько учебных заведения объединяются в консорциумы, используя общие учебные материалы и разделяя между собой обязанности. В качестве партнеров зачастую выступают университеты либо университетские факультеты, государственные учреждения, коммерческие компании, средства массовой информации. Каждый член консорциума, как правило, имеет собственный контингент обучающихся. В основном, консорциум функционирует на основе соглашения о сотрудничестве между различными образовательными учреждениями, подразумевает использование учебных ресурсов. Известны такие консорциумы, функционирующие в различных странах, как Государственный технологический университет (National Technological University) в США, NETTUNO и CUD в Италии, Агентство открытого обучения (Open Learning Agency) и Contact North в Канаде [5].

Мультивендорный и академический консорциум в области информационно-коммуникационных технологий, был создан с целью развития инновационной системы образования и науки ИКТ, подразумевает совместную деятельность производителей ИКТ, различных образовательных учреждений, органов государственного управления, научно-исследовательских организаций в сфере ИКТ и образования, работодателей и других заинтересованных участников.

Консорциум «Университетские геопорталы» (УНИГЕО). Консорциум осуществляет свою деятельность во взаимодействии с органами государственной власти и местного самоуправления Российской Федерации, российскими и иностранными коммерческими и некоммерческими организациями, средствами массовой информации. Целью создания Консорциума является объединение ресурсов вузов России в области дистанционного зондирования Земли и геоинформатики, повышения качества образования.

Северо-Американский консорциум негосударственных школ был создан по инициативе Американских советов по международному образованию, которая определяет свою цель в развитии образования и укреплении взаимопонимания между государствами, в том числе и с Россией. Консорциум представляет собой объединение 18 школ. Преимущества учеников из разных стран, благодаря данному консорциуму состоит в том, что отправив одно заявление, с ним знакомятся представители всех школ, состоящих в Консорциуме, после чего рекомендуется именно школа, которая наиболее точно соответствует потребностям и интересам семьи и ребенка.

Европейский консорциум вузов либерального образования. Существует с 30 июня 2012 года после подписания Меморандума о сотрудничестве. Представляет собой сотрудничество между СПбГУ и тремя европейскими университетами, реализующими программы либерального образования (Германии, Нидерландов и Швеции). Выстроенная система работы университетов в рамках консорциума позволяет обмениваться опытом в реализации программ либерального образования и объединить имеющиеся ресурсы для организации образовательных и научных мероприятий и других совместных проектов.

Образовательный педагогический консорциум, основан в декабре 2006, подразумевает сотрудничество между образовательными учреждениями высшего, среднего и дополнительного образования Красноярского края в сфере подготовки педагогов. Участники консорциума преследуют решение ряда задач, среди которых:

повышение качества образования различного уровня, выстраивание эффективной системы непрерывного педагогического образования.

За последние годы появился целый ряд таких объединений: 12 сентября 2012 года был создан консорциум по развитию делового образования, способствующего инновационному развитию бизнес-образования на уровне мировых стандартов; преследуя решение задач, связанных с повышением качества образования и конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда, развитием фундаментальной науки, содействием коммерциализации разработок, защитой и эффективным использованием интеллектуальной собственности – томские вузы и НИИ в ноябре 2011 года также объединились в консорциум. В соответствии с этим, мы можем отметить, актуальность такой формы сотрудничества.

Проведя исследование различных консорциумов, мы можем заключить, что сегодня понятие «консорциум» применительно не только к экономической сфере, такая форма сотрудничества является актуальной и применяется в других сферах, в том числе в образовании.

На основании проанализированного выше, мы можем отметить, что система образования неразрывно связана с рынком труда, работодатели становятся полноправными участниками процесса профессионального образования.

При обзоре существующих консорциумов, мы выявили основные черты, характеризующие такую форму сотрудничества, которые актуальны для нашего исследования:

- расширение числа партнеров;
- сохранение самостоятельности учреждений;
- объединение ресурсов учреждений для достижения общей цели (интеллектуальных, финансовых, образовательных, информационных);
- расширение возможностей личности в получении педагогического образования;
- обмен опытом;
- совместная реализация образовательных программ и др.

Черемных А.П. определил понятие образовательного консорциума, как «новой институциональной формы образования, построенной на кооперации группы школ с иными образовательными учреждениями и образовательными ресурсами с целью обеспечения индивидуальных образовательных программ своих учащихся» [4].

Исходя из вышеизложенного «социально-образовательный консорциум» — это форма взаимодействия различных учреждений и организаций, предполагающая консолидацию усилий и ресурсов заинтересованных сторон в обеспечении рынка труда качественными и востребованными педагогическими кадрами.

В соответствии с этим вуз, осуществляя взаимодействие с образовательными учреждениями (организациями), работодателями и общественными организациями создает единое информационно-образовательное пространство, обеспечивающее непрерывность системы профессионального образования, позволяющего оперативно и эффективно удовлетворить потребности инновационной экономики в педагогических кадрах.

Список литературы

1. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в Нидерландах //Среднее профессиональное образование. - 2000.
2. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001г.
3. Пухан Иво, Поленак-Акимовская Марьяна. Римское право (базовый учебник). М.: изд «Зерцало-М», 2003.
4. Черемных М.П. Образовательный консорциум как модель сетевой организации профильного обучения старшеклассников. Ижевск/ <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=98>
5. <http://www.gdenet.ru/management/governance/consortium/2>

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МУЗЕЕВ И ВУЗОВ

Гвазава В.И.

Калининградский институт экономики, г.Калининград

В настоящее время музеи находятся в постоянном взаимодействии и с общеобразовательными, и высшими учебными заведениями.

Исследователь Б.А. Столяров отмечает, что посещение музеев, музейных экскурсий и бесед находит отражение и в духовном воспитании, а именно в «формировании у студенческой молодежи исторического сознания, приобщения ее к духовным ценностям и культурным традициям России» [5].

Взаимодействие музея и вуза включает следующее: практику студентов в музеях города и области, выполнение курсовых работ по музейной и краеведческой тематике, экспедиционная работа совместно с сотрудниками музеев, практические занятия в музее и др. Студенты используют музеи в качестве дополнительного источника знаний: посещают экскурсии, лекции, семинары, проводимые музеем; знакомятся с основными и научно-вспомогательными фондами; пользуются музейной библиотекой и др.

Сформулированы задачи музейной педагогики применительно к работе музея со студенческой аудиторией:

1. Развитие лучших гражданских качеств будущих специалистов через активизацию их эмоционально-познавательной сферы, включение в творческую деятельность.
2. Формирование черт национального самосознания студентов.
3. Сохранение национальных, народных, семейных традиций, что является первым шагом в формировании патриотизма, стремлении к изучению своих корней, сохранении традиций, передаче их своим потомкам [1; 4].

В Калининграде есть подобный опыт, который позволяет сделать более тесным взаимодействие вузов, колледжей с музеями города. Так опыт Калининградского института экономики совместной работы с музеями Калининграда включает: проведение практических занятий на базе Музея Мирового океана, Государственной Художественной галереи, Музея янтаря и других известных музеев Калининграда.

Калининградская государственная Художественная галерея предлагает мастер-классы «Созвездие муз». Блок интегрированных занятий, основанный на синтезе изобразительного искусства, музыки, литературы, истории.

1. «*Лебеди Непрядвы*» / история Куликовской битвы.
2. «*Шопен в цвете*» / знакомство с творчеством и биографией великого польского композитора Ф. Шопена; рисуем под музыку «вальс», «полонез».
3. «*Древнерусские книги*» / исторический экскурс, знакомство с этапами работы по созданию древней книги; работа в группах над элементами оформления книги: уставное письмо, миниатюры, декорирование оклада книги.
4. «*Богатыри земли русской*» / знакомство с миром преданий, былин; беседа о русских богатырях на примере картин В. Васнецова, И. Билибина, М. Врубеля.
5. «*Недаром помнит вся Россия...*» / история Отечественной войны 1812 года.
6. «*От Кёнигсберга до Калининграда*» / история города от становления Кенигсберга и до наших дней в художественных произведениях.

В Музее Мирового океана, кроме экскурсий, есть «Школа королевских манер», занятия в которой проходят по следующей программе: «Готовим и принимаем подарки», «Этикет в семейном кругу», «Посещение концерта, театра, кино и др.». Также есть Школа экскурсовода, программа которой включает: «Национальное достояние: Куршская и Балтийская косы», «Наша Балтика», «Солнечный камень и Янтарная каюта», «Время дружить с океаном».

Занятия в этих школах нацелены на развитие профессиональных знаний, культурных знаний и навыков, интереса к музею в целом.

Практические занятия в Государственной Художественной галерее для студентов специальности «Социокультурный сервис и туризм», «Связи с общественностью» позволят дать практический опыт студентам. Так студенты специальности «Социокультурный сервис и туризм» могут проводить самостоятельно

экскурсии, которые сами разработали. Студенты специальности «Связи с общественностью», знакомясь с музеем, разрабатывают план продвижения музея в конкурентной среде, корректируя имидж музея и др.

Основные экскурсии:

- Обзорная экскурсия
- Происхождение и свойства янтаря
- Историко-археологические знания о янтаре
- Янтарь в искусстве XVII - XVIII вв.
- Калининградский янтарный комбинат
- Янтарь в творчестве современных художников

Музей янтаря г. Калининграда предлагает следующие образовательные услуги: Литературные гостиные для учащихся старших классов и студентов; интерактивные познавательно-игровые занятия, приуроченные к праздникам и выставкам; лекторий «Великие ювелиры и ювелирные дома мира» и др. Возможности этого музея для студентов-бакалавров направления «Туризм» огромны: разработка, подготовка и проведение студентами экскурсий и проведение их. Тематика может быть различной: «Солнечный камень» и его особенности, «История Музея янтаря в Калининграде», «Происхождение и свойства янтаря», «Калининградский янтарный комбинат», «Янтарь в творчестве современных художников» и др.

Сотрудничество музея и вуза также проявляется в организации музейными специалистами лекций для студентов. Например, изучая культурологию, студенты разных специальностей и направлений могут получить домашнее задание по работе в музее (например, найти и описать произведения эпохи Возрождения и др.), что даст возможность реально познакомиться с произведениями искусств, музеем родного края.

Практические занятия, помимо основных, являются дополнением к вузовской программе и приобретают многообразные формы реализации на практике:

- экскурсии по экспозиции музеев;
- экскурсии по городу;
- музейные занятия с элементами самостоятельной работы студентов;
- показы фондовых коллекций;
- ролевые игры, театрализованные конкурсы;
- занятия с элементами исследовательской работы;
- музейные уроки и др.[2].

Проведение музейных занятий в условиях музея говорит о многообразии музейных подходов в культурно-образовательной деятельности, подчеркивает воспитательную роль музейной среды.

Музейно-педагогические программы часто носят культурно-развлекательный характер:

- студенты участвуют в организации мероприятий, проводимых музеем (например, Музейная ночь в Калининграде);
- экскурсии по экспозициям музея. Это для музея важно, так как осуществляется профессиональная подготовка и преемственность кадров;
- лекции, подготовленные совместно с преподавателями вуза и работниками музея, которые носят взаимообогащающий характер и др.

Таким образом, музейная педагогика оказывается высокоэффективным воспитательным средством, создает дополнительную мотивацию учебных и научных занятий студентов, активизирует их познавательный потенциал, способствует развитию важных гражданских качеств. Перспективность использования музейной педагогики в образовательном процессе вузов, основываясь на многоуровневом сотрудничестве с музеями, важна для инновационного процесса в системе образования и для образовательной деятельности музея.

Список литературы

1. Лысикова Н. Музейная андрагогика // Мир музея. - 2007. - №3. - С.28-30.
2. Макарова Н., Чичканова Т., Образовательная среда в музее? - да, если этот музей детский // Народное образование. - 2002. - №2. - С.133-140.
3. Покровская А.Ф. Культурно-образовательная деятельность музея-заповедника «Томская Писаница» // Музееведение и историко-культурное наследие: сб. ст. / Музей-заповедник «Томская Писаница», Кемеровский государственный университет культуры и искусств. - Кемерово: КемГУКИ, 2006. - Вып.1. - С. 199-202.
4. Спиридонова Е. Музейная педагогика в школе // Искусство в школе. - 2007. - 31. - С.49-51.
5. Столяров Б.А. Педагогическая деятельность музея // Дошкольное воспитание. - 2002. - №11. - С.66-71.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Мицкевич С.Э., Горева Е.А.

Южно-Уральский Государственный медицинский университет, г. Челябинск

Задачей высшей школы России в свете идей Болонского процесса является конструктивное участие в преобразованиях, обеспечивающее реформирование отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения российских фундаментальных ценностей и конкурентных преимуществ. Этому должна способствовать разработка механизма систематической подстройки образовательных программ под спрос рынка труда. [4] Важным рычагом данного механизма служит балльно-рейтинговая система - методика определения уровня знаний и активности студентов, ориентированная на получение объективной картины работы студентов в течение всего учебного года. [2] Основой применения рейтинговой системы является повышение заинтересованности и ответственности студента по отношению к изучаемым дисциплинам. Цель рейтинговой системы - комплексная оценка качества освоения обучающимися необходимых компетенций в соответствии с ФГОС ВПО. Рейтинговая система служит решению следующих задач: повышения мотивации студентов путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы; индивидуализации обучения, стимулирования активной регулярной и равномерной аудиторной и самостоятельной работы; более широкого использования в образовательном процессе новых технологий, форм, методов и средств обучения; усиления контроля самостоятельной работы студентов. Принципы осуществления рейтингового контроля: активность - предполагает нацеленность на формирование активной личности обучающегося, развитие у него творческого мышления, интеллектуальных способностей; доступность - разработка разноуровневой системы заданий, обеспечивающей доступность и учет интересов всех субъектов образовательной системы, возможность существования обязательных и выборочных заданий; поощрение - оценка любой деятельности, выполняемой студентом, поощряется определенным количеством баллов; открытость - знание студентом всех условий рейтинговой оценки вперед на семестр и постоянное информирование учащихся о количестве набранных баллов. [2]

К числу, так называемых, побочных факторов рейтинговой системы можно отнести повышение трудоемкости оценки знаний студентов; возражение ряда преподавателей против замены итогового экзамена оценкой по рейтингу; значительно возросший объем учебно-методической документации и увеличение интенсивности труда преподавателя.

Балльная шкала оценки знаний обучающегося по дисциплине "Детские болезни", разработанная и применяемая на кафедре факультетской педиатрии ЮУГМУ с 2011 года, основана на оценке каждого вида работы в баллах и суммарно характеризует его успеваемость: степень освоения необходимых компетенций, полноту и своевременность выполнения контрольных мероприятий, качество самостоятельной работы, участие в научной работе. [1] Баллы, характеризующие успешность освоения студентом учебной дисциплины "Детские болезни", набираются им в течение всего периода изучения этой дисциплины (в течение 5 семестров) за различные виды успешно выполненных работ. Число баллов зависит от особенностей структуры дисциплины в каждом семестре обучения, от количества запланированных на нее аудиторных часов и часов на самостоятельную работу, от содержательной значимости отдельных разделов, тем и отдельных видов работ для успешного освоения, от видов и форм контроля результатов. Основными видами контроля уровня освоения компетенций обучающимся в течение семестра являются: текущий контроль; рубежный контроль (контрольная точка); промежуточная аттестация (зачёт или экзамен) по окончании курса. Сумма баллов, которую обучающийся может набрать в течение семестра по дисциплине "Детские болезни" складывается из: 1) максимального количества баллов за аттестацию по лекционному курсу и практическим занятиям; 2) максимального количества баллов за аттестацию по самостоятельной работе; 3) «бонусных» баллов; 4) «штрафных баллов». Бонусные баллы могут быть добавлены обучающемуся за активную работу на аудиторных занятиях, высокое качество самостоятельной работы, решение дополнительных ситуационных задач повышенной сложности, задач с «ошибками», участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, конференциях и другие формы активности, проявленные при освоении компетенций, предусмотренных конкретной дисциплиной (от 0 до 10 баллов за каждый вид деятельности). [3] Штрафные баллы начисляются за пропуск лекций или практических занятий без уважительной причины, за несвоевременную сдачу контрольной точки или отработки, за систематические опоздания (20% занятий). Минимальная сумма баллов, необходимая для получения зачета: 60 баллов на 4-5 курсах, 70 баллов на 6 курсе.

Система поощрений на 4-5 курсе : 270 баллов за 3 семестра- освобождение от курсового экзамена и оценка «отлично»; 250-269 баллов- освобождение от 2-х вопросов билета из 3-х по выбору студента на курсовом экзамене; 230-249 баллов- освобождение от 1 вопроса из 3-х; 200-229 баллов-освобождение от сдачи практического навыка. Система поощрений на 6 курсе: 75-80 баллов- право выбора отделения при сдаче практического навыка на ИГА (итоговой государственной аттестации); 81 балл и более- право допустить 2 несущественные ошибки при сдаче практического навыка на ИГА.

Экзаменационная оценка при сдаче курсового экзамена определяется количеством баллов и добавляется к суммарной рейтинговой оценке студента: «отлично» - 20 баллов; «хорошо» - 10 баллов; «удовлетворительно» - 5 баллов; «неудовлетворительно» - 0 баллов. Особенности балльно-рейтинговой оценки на кафедре факультетской педиатрии: 1.Повышена значимость рубежного контроля (контрольные точки) в структуре общей оценки. Это не умаляет необходимости систематического текущего контроля, но в большей степени мобилизует и дисциплинирует студентов: многие из них «вынуждены» готовиться к контрольным точкам, даже слабоуспевающие студенты не равнодушны к результатам. 2.Текущий контроль находит свое отражение в количестве баллов за контрольные точки, за самостоятельную работу и в виде бонусных баллов за активную работу на аудиторных занятиях, качество учебной истории болезни и т.д. 3.Коэффициент значимости зачета по лекционному курсу составляет 0,3 (от 1) на 4-5 и на 6 курсах. Контрольная точка по лекционному курсу оценивается однозначным количеством баллов (10) и не имеет градаций, что приводит к необходимости для большинства студентов не только посещать лекции, но и активно усваивать лекционный материал, а для преподавателей -обновлять и усовершенствовать содержание и методику чтения лекций. 4.Коэффициент значимости зачета по практическим занятиям составляет от 0,15 до 0,3 на 4-5 курсах и от 0,3 до 0,6 на 6 курсе, что делает доступным получение зачета для студентов с различным уровнем подготовки и мотивирует сильных студентов на более высокий результат. 5.Коэффициент значимости зачета по самостоятельной работе составляет 0,1-0,15, однако, количество баллов за этот раздел работы может быть увеличено в два раза (за счет бонусов), что не может не мотивировать заинтересованных студентов. 6. Практически каждый студент может набрать необходимое для получения зачета в семестре количество баллов за основные виды деятельности (лекции, практические занятия и самостоятельная работа). Участие в УИРС и НИРС поощряется бонусными баллами.

Первые результаты системы балльно-рейтинговой оценки работы студентов проявились в улучшении посещаемости лекций по сравнению с предыдущими годами, повышении качества и активности самостоятельной работы (решение типовых ситуационных задач с «ошибками»), формировании мотивации систематической работы у студентов 4-5 курсов, появлении здоровой амбициозности, стремления заработать «бонусные» баллы. [1,3]

Таким образом, введение рейтинговой системы оценки учебной деятельности студентов на кафедре факультетской педиатрии позволило заинтересовать и вовлечь обучающихся в процесс качественного освоения предмета и значительно повысить образовательный уровень по дисциплине “Детские болезни”. Дальнейшее развитие и совершенствование системы балльно-рейтинговой оценки обучающихся студентов — постоянный творческий процесс, необходимый для подготовки востребованного конкурентно-способного специалиста.

Список литературы

1. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета [Текст] /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.-практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. - С. 112-115.
2. Орлов, Ю.В. Рейтинговая система оценки знаний в организации обучения студентов медицинских ВУЗов [Текст] / Ю.В. Орлов // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 9. С. 163-165. ISSN 1993-5552.
3. Ситуационные задачи по педиатрии (экспертная оценка медицинской документации): учеб. пособие [Текст] / Е.А. Горева, В.И. Куличков, С.Э. Мицкевич и др. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2013. – 285с.
4. Чистов, В. В. Оценка качества знаний студентов в вузе [Текст] / В.В. Чистов // Всерос. науч.-практ. конф.: Оценка качества обучения в образовательных учреждениях. – Екатеринбург, 2012. – С. 114-117.

ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВРАЧА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ягенич Л.В.

Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского, г.Симферополь

Эта статья посвящена проблеме формирования языковой личности будущего врача в поликультурном пространстве. Представлены группы правил коммуникативной культуры, что необходимо учитывать при формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранного языка. Анализировались методы и подходы формирования личности врача в процессе обучения, а также возможность и необходимость их применения в процессе изучения иностранного языка. Поднимается проблема не только формирования будущего специалиста вообще, а именно формирования коммуникативных умений и коммуникативной компетентности. Нужно уметь правильно строить беседу с пациентом, а если идёт речь об использовании иностранного языка, то это задача значительно усложняется. Два человека, которые есть представителями разных национальностей, общаются на одном языке, но они представители разных культур. Поэтому, мы говорим о межкультурной англоязычной коммуникации в сфере медицины.

В современном обществе, когда речь идёт об изменениях в системе образования, надо говорить о процессах, которые качественно влияют на изучение иностранного языка, помимо организационных особенностей учебного процесса. Много наук изучают личность в своем специфическом аспекте, например, личность является объектом изучения философии, социологии, психологии, этики, эстетики, педагогики, филологии и т. д.

Личный опыт человека не может привести к тому, что у него самостоятельно сформируется логическое мышление, самостоятельно сложатся системы понятий, появятся знания. Каждое последующее поколение начинает жизнь среди предметов и явлений, созданных предшествующими поколениями. Развиваются специфические человеческие способности, которые уже сформировались у человечества в процессе различных формах общественной деятельности.

Социальный фактор и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов. Поскольку сознание, речь передаются в порядке биологической наследственности, то понятие «индивид» используется — как биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида. Таким образом индивидом рождаются люди, а личностями становятся, что передаёт социально-психологическая сущность человека. На личность влияет жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия.

Личность, также рассматривается социологией, как представитель определенной социальной «группы», может как социальный тип, а также как продукт общественных отношений. Но психология учитывает, что личность начинает выступать как совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия общества. Внутренние условия становятся более глубокими по мере формирования личности, в результате одно и то же внешнее воздействие может оказывать на разных людей разное влияние. Таким образом, личность есть активным субъектом деятельности, общения, сознания, самосознания, а также объектом и продуктом общественных отношений. Личность есть понятие социальное, она выражает все, что есть в человеке исторического, а также возникает в результате культурного и социального развития. «Индивидуальность» - это особенная и непохожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств. Индивидуальность выражается в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента. Существует множество определений личности, например: А. Г. Ковалев: личность — это сознательный индивид, занимающий определенное место в обществе и выполняющий определенную общественную роль. И. С. Кон: личность — это специфическая интеграция социальных ролей. Б. Г. Ананьев: личность — субъект труда, познания и общения [1].

Постановка проблемы

Целесообразным считаем рассматривать обучение личности иностранному языку, этот процесс рассматривать как явления культуры, что позволит нам обогатить содержание процесса подготовки специалистов. А также необходимо разработать и обосновать квалификационные требования к коммуникативной культуре врачей как явлению профессиональной и социально значимой ценности. Коммуникативная культура выступает одним из ведущих и стержневых образований личности и понимается нами как составная медицинской культуры, которая характеризуется единством личностных и профессиональных ценностей, обуславливающих направленность педагога на другого субъекта взаимодействия. Основными ее составляющими являются способность к согласованию и соотнесению своих действий с другими, принятию и восприимчивости другого;

потребность в другом как партнере коммуникации, к расширению границ коммуникации; готовность к гибкому тактичному взаимодействию с другим, к рефлексивной деятельности. Коммуникативная культура, как справедливо заметил В.С. Библер, характеризуем неповторимость индивида.

Актуальность изучаемой проблемы

На сегодня мы говорим о формировании коммуникативной профессионально ориентированной иноязычной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Современная языковая личность представляет собой поликультурную личность, в основании которой лежит национальная личность (Бушев). Для нашего исследования важно проанализировать процесс формирования личности будущего врача.

Анализ предыдущих исследований и публикаций по теме

Необходимо отметить, что для достижения результатов в педагогическом процессе нужны определённые исследования, методы и подходы. Актуальным и, несомненно, эффективным есть коммуникативный подход в рамках коммуникативного метода, мы считаем также целесообразным использовать уравненный и культурологический подходы. Многие учёные такие как Г.С. Батищева, М. М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, М.А. Кагана, В.М. Розина, Н.С. Розова в своих исследованиях говорят о необходимости использования культурологического подхода к процессу обучения. Потому как обуславливающий интегративные и гуманитарные явления в содержании образования, диалогичный характер процесса развития личности будущего врача предполагает культурологический подход.

Культурологический подход отображался в трудах мыслителей В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Н.П. Огарева, К.Д. Ушинского. Образование понималось как способ приобщения к народным традициям и истокам национальных обычаев; в психолого-педагогических концепциях П.И. Блонского, В. Валлона, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, раскрывавших механизм "вращения ребенка в культуру" (Л.С. Выготский) в результате особых форм общения с ней. Сегодня мы говорим о необходимости гуманизации процесса обучения, а именно ценностно-ориентированного образования, формирующего человека культуры путем освоения им гуманистических ценностей, что отображено в работах Е.В. Бондаревской, Н.В. Гусевой, В.В. Давыдова, Н.С. Розова, Р.М. Чумичевой и др., освещавших вопросы. Как отмечает В.В. Гура, культурологический подход - это видение через призму понятия культуры, которое позволяет рассматривать человека в учебной деятельности как свободную, активную индивидуальность, способную к самодетерминации в горизонте личности в результате общения с другими личностями, культурами, эпохами как в пределах сегодняшнего жизненного мира, так и в общении с произведениями прошлых эпох.

Целью нашего исследования есть – показать эффективность педагогических условий, способствующих развитию коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной языковой подготовки в вузе медицинской направленности.

Изложение основного материала

Культурологический подход дает возможность представить педагогические явления, профессиональное образование будущего работника медицины как совокупность, систему культурных компонентов, освоение которых дает возможность развивать духовную культуру медика, его научный и интеллектуальный потенциал и способность к диалогу, коммуникаций [2].

Вслед за И.А. Стерниним, мы рассматриваем коммуникативное поведение как один из аспектов владения и овладения иностранным языком, наряду с такими аспектами как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод [3].

Нужно отметить, что эффективность общения зависит прежде всего от коммуникативной культуры участников общения. Коммуникативная культура - это совокупность культурных норм, культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации, в том числе и при общении. Ю. В. Жуков выделяет три группы правил, составляющих коммуникативную культуру.

Первая группа — это правила коммуникативного этикета. Они определяют порядок обращения и представления, выбор обращения и многое другое. Этикетные правила не имеют прямой связи с эффективностью общения, но их частичное или полное игнорирование отстраняет человека от участия в общении.

Вторая группа — правила согласования коммуникативного взаимодействия. Они задают тип общения: светское, деловое, ритуальное, личностное и т. д.

Третья группа — это правила самоподачи (самопрезентации). Они не определяют тип общения и не влияют на общую для всех эффективность, но определяют индивидуальный успех отдельных участников общения. Правила самоподачи предназначены для создания у окружающих определенного впечатления о себе.

Проблема формирования коммуникативных умений и коммуникативной компетентности у студентов нашла отражение в педагогических работах Д.М. Александрова, А.В. Воловик, К.М. Карапетян, И.В. Киселевской, В.Г. Костомарова, И.А. Зимней, Г.В. Рогова, Г.А. Китайгородской и др. В работах названных

ученых определяется значимость коммуникаций в процессе обучения. Они видят ее в том, что коммуникация обеспечивает становление творческой активности учащегося, вырабатывает способ совместного взаимодействия, способ выбора цели и способ ее достижения, способствует развитию умений самооценки и самоконтроля.

Выводы

Таким образом, мы рассматриваем каждого будущего врача, как языковую личность, которая представляет собой определённую нацию, а общение ежедневное, в том числе и профессионально ориентированное, и есть межнациональным, а соответственно и поликультурным.

Поэтому в перспективе необходимо разработать комплекс заданий для формирования социокультурной компетенции, как составной коммуникативной профессионально ориентированной англоязычной компетентности в процессе подготовки будущего врача.

Список литературы

1. Берн. Э.Н. Что такое человек? / Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара, 1996. – 46с.
2. Рудь М. Г. Пути развития коммуникативной культуры в условиях педагогического колледжа // Развитие личности в образовательных системах: Тезисы докладов IV годичного собрания Южного отделения РАО и региональных психолого-педагогических чтений Юга России. - Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. Часть 1. – 72с.
3. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. С. 4-20.

МОТИВАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Горева Е.А., Петренко А.В., Мицкевич С.Э.

¹Южно-Уральский государственный медицинский университет, г.Челябинск

²Челябинский институт (филиал), Российский государственный экономический университет им. Г.В.Плеханова

В современной модели российского образования подчеркнута необходимость кардинальных изменений в организации образовательного процесса, создание и использование технологий формирования и развития компетентных, отвечающих запросам рынка специалистов, способных реализовать установку «образование через всю жизнь». В течение времени каждая деятельность претерпевает определенные этапы развития, подвергается эволюции [1].

Изменения в технологии образовательного процесса можно рассматривать как эволюционный процесс. Одним из важнейших резервов в решении проблемы повышения качества подготовки специалистов является организация самостоятельной работы студентов. Высокие темпы научно-технического прогресса приводят к использованию в образовательном процессе новых технологий – инновационные и интерактивные технологии обучения [5]. Новые технологии необходимо использовать не только во время аудиторной работы студентов, они с успехом могут применяться и в организации самостоятельного образования студентов в рамках внеаудиторного обучения. При этом кардинально поменяется деятельность преподавателя при организации самостоятельной работы – уход от информационной деятельности к режиму консультирования и управления данным процессом [1].

Практическому использованию полученных знаний способствует выполнение творческих заданий. В связи с этим нам представляется наиболее перспективным введение в учебный процесс методов и средств, повышающих творческую активность студентов.

Активизация творческой деятельности студентов осуществляется практически на всех кафедрах ЮУГМУ и Челябинского института (филиала) РЭУ им. Г.В. Плеханова как через систему творческих заданий в аудиторной и внеаудиторной работе, так и путём использования интерактивных форм проведения занятий.

Само слово «творчество» определяется в толковом словаре русского языка как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей, а, следовательно, творческие работы подразумевают создание нового собственными силами, собственным интеллектуальным напряжением, а не усвоение готовых знаний. Каждый студент в течение учебного года имеет возможность выбрать тот вариант творческой работы, который ему больше по душе. Студент получает задание у преподавателя, оговариваются сроки выполнения работы, составляется план проекта и форма его представления, по выполнении задания студент отчитывается. Творческие

задания специфичны для каждой кафедры.

Хотим представить несколько вариантов творческих заданий, которые можно применять на большинстве кафедр.

Одной из самых популярных является проектная методика. Она отличается кооперативным характером выполняемой задачи при работе над проектом, является творческой и ориентирована на личность студента. Проектная технология предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого раздела проекта [2]. Проектная деятельность позволяет студентам выступать в роли авторов, соиздателей, повышает интерес, а значит и творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует углубленному знанию предмета, повышает уровень владения практическими навыками. И главное – формирует инициативность и навыки самостоятельной работы. Наиболее частой формой отчета является мультимедийная презентация. Так же формой отчета может быть доклад, стендовый доклад, реферат и т.д.

Вариантом творческого задания является составление кроссвордов. Составление кроссвордов можно рассматривать как способ самореализации и как показатель усвоения понятийного аппарата предмета, а подготовленные студентами кроссворды могут использоваться в качестве дидактического материала. Особенно эффективно использовать такие творческие задания для изучения и закрепления различного рода определений. Формулировка вопроса при составлении кроссворда требует от студента точности и углубленного знания материала. Использование такого материала возможно при проведении контроля исходного уровня знаний студентов, в качестве тренингов и т.д.

Новая форма проведения занятий в аудиторное и внеаудиторное время – экспертиза медицинской документации [4]. Студентам предлагаются материалы, представленные выписками из карт историй болезней, клиническими задачами, какой-либо раздел которых содержит фактический или логический дистрактор – задача «с ошибками». Каждая задача представлена несколькими уровнями сложности. Задачей студента является выявление несоответствий в жалобах, анамнестических данных, ошибок в объективном, лабораторном и инструментальном обследовании больного, в трактовке клинического диагноза (основного и сопутствующих заболеваний), оценить рациональность терапии, диспансерного наблюдения. Таким образом, каждый последующий вариант отличается от предыдущего большим количеством дистракторов, степенью сложности несоответствий, большей вариабельностью лабораторного обследования [4]. Выступление студентов в качестве экспертов, умение обнаружить ошибку, аргументировать свою позицию способствует самоопределению личности студента, развитию критичности, самоуважению.

Перевод иностранной статьи или научной работы так же может рассматриваться как творческое задание. Выполнение перевода научной статьи с иностранного языка позволяет студенту не только пополнить знания по предмету, но и ощутить свою включённость в мировое научное сообщество. Студенту предоставляется выбор: использовать предлагаемую преподавателем статью или ту, что заинтересовала его самого по данной проблеме. При выполнении такого задания у студентов вырабатывается умение сравнить изложение изучаемой темы в разных учебных пособиях отечественных и зарубежных авторов и попробовать сделать свои собственные выводы и заключения. Если такое задание получают несколько студентов, то возможно проведение занятия в виде тематической дискуссии по этому вопросу.

Деловые игры позволяют использовать коммуникативный подход при проведении занятия, повышают мотивацию студентов, способствует формированию у них коммуникативной компетентности, которая является одним из факторов успеха в любой профессиональной сфере [3]. Развитию творчества будет способствовать создание студентом собственного сценария деловой игры, по какой либо теме или разделу. Сам студент выступает в роли автора, самостоятельно планирует основные моменты проведения деловой игры. Преподаватель в данном случае выступает как консультант и эксперт.

Вариабельность форм мотивации студентов к творческому началу познавательного процесса позволяет наиболее широко и эффективно учитывать индивидуальную ментальность обучаемых в достижении конечного результата образовательного процесса.

Список литературы

1. Дианкина, М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект). [Текст] / М.С. Дианкина – М., 2000 – 256 с.
2. Горева, Е.А. Современные технологии в образовании студентов педиатрического факультета [Текст] /Е.А. Горева, С.Э. Мицкевич // сборник научных трудов по итогам международной межвузовской науч.-практ. конф.: «Актуальные проблемы и достижения в медицине». Самара, 2014. - С. 112-115.
3. Наумов, Л.Б. Учебные игры в медицине [Текст]/ Л.Б. Наумов – М., 2007. – 46 с.
4. Ситуационные задачи по педиатрии (экспертная оценка медицинской документации): учеб. пособие

[Текст] / Е.А. Горева, В.И. Куличков, С.Э. Мицкевич и др. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2013. – 285с.

б. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе [Текст]/ С.Б. Ступина// учеб.-метод. пособие. – Саратов: «Наука», 2009. – 52 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Лисовская Т.А., Кагачева Г.Н.

Петрозаводский государственный университет, г.Петрозаводск

Коммуникативная компетентность или коммуникативная компетенция?

"История общества показывает, что процветание общества зависит не от экономики и техники и даже не от общей культуры, а от культуры слова". По мнению Ю. А. Рождественского полная и точная передача информации возможна только при истинной культуре вербальной коммуникации (вербального общения).

Проблема смещения акцентов со знаниевого на компетентностный подход особенно актуальна в связи с модернизацией отечественного образования. В правительственной стратегии модернизации содержания общего образования четко обозначено, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а выпускник, обладающий набором ключевых компетентностей в гражданско-правовой, языковой, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Актуальность внедрения компетентностного подхода в российскую школу становится все более очевидной. На смену знаниям, умениям и навыкам (ЗУНам) приходят надпредметные образовательные результаты. Однако для того, чтобы они действительно стали предметом инновации для массовой школы, необходимо, чтобы этой идеей прониклись в первую очередь учителя, так как учитель не может развивать те компетентности, которыми не владеет сам.

В современной педагогике сложилось достаточно противоречивая ситуация по вопросу содержания понятий «компетентность» и «компетенция». Одни авторы отождествляют эти два понятия (А. В. Хуторской), другие разводят (Д. И. Ушакова, В. Н. Введенский) [22, 23].

В ходе анализа изученной литературы мы определили наиболее полные, на наш взгляд, определения понятий «компетенция» и «компетентность» (Дж Равен, Т. М. Сорокина, В. Н. Введенский, М. И. Лукьянова, Д. А. Иванов и т.д.):

Компетенция - это круг полномочий, определенная сфера, которую человек уполномочен решать или это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, порождающих готовность будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности в любой (в том числе и нестандартной) ситуации.

Компетентность – это обладание человека способностью и умением выполнять определенные функции или это совокупность сформированных компетенций, составляющая систему профессионализма специалиста в их области деятельности.

Когда речь идет о компетентностях, то здесь необходимо акцентировать внимание на отличия компетентностей от ЗУНов. Быть компетентным - означает не знать и уметь, а мобилизовать то или иное в

нужный момент, так как компетентности в отличие от знаний существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; отличительной чертой от умений является возможность компетентности применять к решению разного рода задач; формирование компетентности происходит осознано и не автоматизировано, что несвойственно для процесса формирования навыков.

Изначально компетенции стали противопоставляться специальным профессиональным знаниям и умениям, то есть начали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности. Естественно, возник вопрос: можно ли научить компетенциям? Таким образом, проблематика компетенций попала в образование и со временем заняла в нем ведущее место. В чем причина такого интереса к компетенциям и придания им в современном западном образовании центрального места?

В зарубежных и российских образовательных моделях представлена наиболее общая классификация *компетенций*, содержащая в себе три больших класса компетенций:

- профессиональные (специальные), необходимые данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности;
- надпрофессиональные, необходимые для эффективной работы в организации;
- ключевые - умения и качества, необходимые каждому члену данного общества для его успешной социализации.

Что такое «ключевые компетенции»? Сам термин **«ключевые компетенции»** указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетенции носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности. В Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключевые компетенции 2000» указывается, что ключевые компетенции используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки. В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo) ключевые компетенции определяются как важные «во многих жизненных сферах и служащие залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества».

Конкретное наполнение понятия «ключевые компетенции» на Западе связано с анализом запроса работодателей и социальных ожиданий общества. Советом Европы определены **пять ключевых компетенций**, которыми «должны обладать молодые европейцы» [13]:

- *политические и социальные компетенции*, умение принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и развитии демократических институтов;

- *компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе*. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии, развития климата нетолерантности, образование должно оснастить молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и умение жить с людьми других культур, языков и религий;

- *компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией*, особенно важны для работы и социальной жизни, так как людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- *компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества*. Владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон. Способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой СМИ;

- *способность учиться на протяжении жизни* в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Рассмотрим второй класс ключевых компетенций. По мнению Т. М. Сорокиной под профессиональной компетентностью учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя. Компетентность учителя трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач [21].

Н. В. Введенский разводит понятия «компетентность» и «компетенция». По его мнению, *компетентность* – это некая личностная характеристика, а *компетенция* – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [2]. В. Н. Введенский выделяет три уровня профессиональной компетентности педагога:

- общий – ключевые и операциональные компетентности;
- частный – компетентности конкретной специальности;
- конкретный – компетентности отдельного педагога.

Также он выделяет три *подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности*: профессиографический, уровневый и задачный [3]. Система ключевых компетентностей как многопараметрическая характеристика специалиста не может определяться простой суммой имеющихся личностных качеств и способностей. Для этого необходимо применение комплекса взаимосвязанных параметров. Поэтому при целостном описании модели профессиональной компетентности автор использовал *уровневый подход*.

Используя *данный подход*, автор выделяет *коммуникативную, информационную, регулятивную и интеллектуально-педагогическую компетентности*, причем последняя является базовой для остальных.

Рассмотрев понятия «компетентность», «компетенция», виды компетенций/компетентностей образовательных моделей можно сделать вывод о том, что одной из ключевых, профессиональных компетенций/компетентностей является коммуникативная, которую мы изучим далее.

Становление учителя - трудный, многолетний и многогранный процесс, который во многом определяется теми чувствами и переживаниями, что получит молодой учитель в первые дни и месяцы своей педагогической деятельности. Ее успешное начало во многом зависит от уровня коммуникативной культуры специалиста, его коммуникативных навыков.

Вопросам коммуникативной деятельности учителя, его коммуникативным возможностям посвящены многие исследования в области педагогики и психологии (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев и др.), позволяющие определить *коммуникативную компетентность* как совокупность знаний и умений в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения.

Следует сказать о том, что проблема подготовки разносторонне развитого специалиста, обладающего высоким уровнем культуры (в том числе и *культуры слова*) и мобильно действующего в условиях динамичного общества, методологическая и теоретическая проблема образования.

Одним из главных условий решения этой проблемы, на наш взгляд, является целенаправленное формирование у будущего специалиста коммуникативной компетентности, главной составляющей которой является вербальное общение (коммуникация), формирование языковой компетенции, то есть знаний о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования. Это необходимое условие владения языком, предпосылка, которая не может быть использована, если не сформирована.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) среднего образования для Европы определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [6].

Именно *коммуникативная компетентность* обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. *Коммуникативная компетентность* означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей.

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности особенно актуальна в основной школе, поскольку отвечает задачам развития в подростковом и юношеском возрасте и является условием успешного личностного развития школьников.

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Для эффективной коммуникации характерно:

- достижение взаимопонимания партнеров;
- лучшее понимание ситуации и предмета общения.

Процесс достижения большей определенности в понимании ситуации, способствующий разрешению проблем, обеспечивающий достижение целей с оптимальным расходом ресурсов принято называть *коммуникативной компетентностью*.

В литературе встречаются различные определения этого понятия, так Л. А. Петровская определяет коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [17].

Ю. Я. Емельянов рассматривает это понятие как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения, а также выделяет меру коммуникативной компетентности — степень успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других.

Л. Д. Столяренко рассматривает понятие коммуникативной компетентности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [15].

Если вычленишь из определения компетентности то, что, скорее всего, относится к компетенции (силу и власть), то компетентность по Е. В. Сидоренко будет представлять собой сочетание способности, умения, знания, достаточных и адекватных тому, что нужно делать.

Тогда *коммуникативная компетентность будет сочетать в себе* коммуникативную способность, коммуникативное знание, коммуникативное умение, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения.

Коммуникативную способность можно трактовать двояко: как природную одаренность человека в общении и как коммуникативную производительность.

Коммуникативное знание - это знание о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения.

К источникам приобретения коммуникативной компетентности исследователи Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Г.Х. Бакирова, Ю.Я. Емельянов и другие относят опыт, искусство, общую эрудицию и специальные научные методы. С точки зрения автора статьи, наиболее эффективными методами обучения является тренинг и деловые игры, с помощью которых можно развивать общие коммуникативные навыки и получить специфические управленческие умения. Преимущества этих методов заключается в:

- сохранение большого объема информации;
- возможность экспериментирования;
- получение практических навыков;
- возможность личностного роста.

Существуют и другие подходы к тому, что включать в *коммуникативную компетенцию*. Д. Хаймз объединял этим понятием следующие компетенции:

- лингвистическую (правила языка);
- социально-лингвистическую (правила диалектной речи);
- дискурсивную (правила построения смыслового высказывания);
- стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником).

Наиболее подробное описание *коммуникативной компетенции* принадлежит Л. Бахману. Он использует термин "*коммуникативное языковое умение*" и включает следующие ключевые компетенции:

- языковую /лингвистическую/ (осуществление высказываний на родном/иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсивную (связанность, логичность, организация);
- прагматическую (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- разговорную (на основе лингвистической и прагматической компетенций уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социально-лингвистическую (умение выбирать языковые формы, знать когда говорить, когда нет, с кем; когда, где и в какой манере" Д. Хаймз.)
- стратегическую (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- речемыслительную (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

Итак, успешное применение *компетентностного подхода* в обучении означает, что обучаемые знают язык, демонстрируют коммуникативные умения и способны успешно действовать вне школы, т.е. в реальном мире.

При сформированной *языковой компетенции* можно говорить о формировании *коммуникативных умений*, особенно в учебно-профессиональной сфере общения, так как именно общение в данной сфере становится серьезной проблемой для учащихся с момента обучения школе, вузе.

Коммуникативная компетентность - один из важных компонентов профессиональной компетентности учителей, а значит и выпускников вузов, которым, так или иначе, независимо от специализации, предстоит работать с людьми, а, следовательно, общаться с ними и использовать речь как средство воздействия.

Коммуникативная компетентность представляет собой сочетание коммуникативной способности, коммуникативного знания и коммуникативного умения, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения.

Определив структуру коммуникативной компетентности необходимо выделить коммуникативные знания и умения, на формирование которых должно быть направлено обучение студентов вуза, в частности педагогического, методику формирования и критерии развития коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer (пер. с английского Е.Орел). Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Введенский, В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя / В. Н. Введенский ; Департамент образования администрации Ямало-Ненец. авт. окр., Ямало-Ненец. окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. - Санкт-Петербург : Просвещение, 2004. - 158, [1] с. - Библиогр. в конце гл. - ISBN 5-09-005219-0
4. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997.
5. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога : учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по спец. 032900 - Рус. яз. и лит. / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассиурова. - Москва : Academia, 2003. - 189,[2] с. - (Высшее образование). - Библиогр. в конце кн. и в подстроч. прим. - ISBN 5-7695-0986-4.
6. Зимняя И.А. Компетентность человека - новое качество результата образования, http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/material-barnaul/aktual-vopros/2-3/kniga_2/kniga_2.doc
7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. - М.: 2002.
8. Иванов Д.А., Митрофанов К. Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. - М.: 2003.
9. Иванов Д.А., Митрофанов К. Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. - М.: 2003.
10. Иванов, Д. А. Компетентности учителя / Дмитрий Иванов. - Москва : Чистые пруды, 2008. - 32 с. - (Библиотечка "Первого сентября". Серия "Воспитание. Образование. Педагогика" ; вып. 16). - ISBN 978-5-9667-0471-1.
11. Источник: OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. Дата публикации: 12 мая 2004 года <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
12. Казарцева, Ольга Митрофановна. Культура речевого общения : теория и практика обучения : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по специальности N 031200 "Педагогика и методика начального обучения". - М. : Флинта : Наука, 1998. - 496с. - Библиогр.:с.492-493. - ISBN 5-89349-030-4 ; 5-02-011284-4.
13. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations
14. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 031000 (050706) - Педагогика и психология; 031300 (050711) - Социальная педагогика; 033400 (050701) - Педагогика; ОПД.Ф.02 - Педагогика / И. А. Колесникова. - Москва : Академия, 2007. - 328,[1] с. - (Профессионализм педагога). - Библиогр. в конце гл. и в подстроч. прим. - ISBN 978-5-7695-2988-7.
15. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения : Учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Лобанов. - Москва : Academia, 2002. - 189,[1] с. - (Высшее образование). - Библиогр.: с. 185-188. - ISBN 5-7695-0850-7.

16. Павлова, Л. В. Видеоматериал как средство формирования коммуникативной компетенции / Л. В. Павлова // Межкультурная компетенция : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции "Межкультурная компетенция в становлении личности специалиста", 30-31 марта 2006 г. - Петрозаводск, 2006. - С. 44-48. - ISBN 5-98774-022-3. - Библиогр. в конце ст.
17. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989.- 216с.
18. Птицына, Г. Д. Подготовка студентов педвуза к гуманистическому общению со школьниками / Г. Д. Птицына // Опыт исследования актуальных вопросов обучения и воспитания в школе и вузе : сборник научных статей. - Петрозаводск, 2004. - С. 231-235. - ISBN 5-98774-013-4
19. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
20. Смелкова, З.С. Педагогическое общение : теория и практика учебного диалога на уроках словесности : Для студентов, аспирантов и преподавателей / З.С. Смелкова. - Москва : Флинта : Наука, 1999. - 232 с. - Библиогр.:с.227-229. - ISBN 5-89349-168-8. - ISBN 5-02-011636-х.
21. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография / Т.М. Сорокина; Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64
23. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64
24. Целуйко, В. М. Психологические основы педагогического общения : [пособие для студентов и педагогов] / В.М. Целуйко. - Москва : Владос, 2007. - 294,[1] с. - (Библиотека психолога). - Библиогр.: с. 293 и в подстроч. примеч. - ISBN 978-5-691-01574-8 .

СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Малёва С.В.

МОУ СОШ №1, г.Чебаркуль, Челябинская область, Россия

Аннотации

Статья затрагивает некоторые вопросы, связанные с профориентацией школьников на уроках английского языка, в частности использование сюжетно-ролевых игр на уроках английского языка, как средство профориентации школьников. Даются рекомендации относительно того, как организовать и провести сюжетно-ролевые игры на уроках английского языка, направленные на профориентацию.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, сюжетно-ролевая игра, признаки сюжетно-ролевой игры, функции сюжетно-ролевой игры.

"Play gives children a chance to practice what they are learning."
(Fred Rogers)

В настоящее время общеобразовательная школа находится на пути от позиций «знаниевого» подхода к позициям деятельностного подхода, заключающегося в формировании способности учащихся к трудовой творческой деятельности во всех её проявлениях. При этом, в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании», в процессе обучения главное внимание обращается на способность личности преодолевать трудности, самореализовываться в условиях меняющейся социальной и экономической действительности; готовность к жизненному и профессиональному самоопределению на основе приобретаемых личностью знаний; развитие деловых качеств, формирование положительных нравственных принципов. Учитель должен помочь ученику выбрать свой профессиональный путь, показать все возможные дороги в будущее.

Профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах определённых профессий и разного уровня

квалификации. Она представляет собой единство практической деятельности и развивающейся междисциплинарной теории и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе работы с учащимися.

Однако, профориентация в современных условиях все еще не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным способностям каждой личности и запросам общества в кадрах, его требованиям к современному труженику. Существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика; отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающего профессию; используются в основном словесные, декларативные методы, без представления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе, и в избираемой.

Каждый учебный предмет играет определенную роль в становлении профориентации школьника. И при обучении иностранному (английскому) языку имеются большие воспитательные возможности в становлении профориентации школьника.

Иностраный (английский) язык как учебный предмет характеризуется:

- Межпредметностью (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знаний, например литературы, истории, искусства, географии, математики и др.);
- Многоуровневостью (с одной стороны необходимость овладения различными аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой – умениями в четырех видах речевой деятельности);
- Полифункциональностью (может выступать как цель обучения и как средство приобретения сведений в самых различных областях знания).

На уроках иностранного (английского) языка учитель имеет возможность «погрузить» каждого ученика в предложенную ситуацию. Тем самым, дать возможность ученику проиграть предложенный сценарий и дать понять ученику подходит ему данный сценарий или нет.

Это возможно при использовании сюжетно-ролевых игр на уроках иностранного языка. Ролевая игра считается высшей формой развития детской игры. Она достигает своего расцвета в дошкольном возрасте, выступая в этот период в качестве ведущей деятельности, а затем уступает свою ведущую роль учебе. Школьники получают знания и зачастую довольно хорошо усваивают понятия, но совершенно не умеют оперировать ими, использовать их в деятельности. Почему бы не продолжить с детьми играть, тем самым показать применение полученных знаний в жизни.

Каждая мама помнит, как ее ребенок начинал обыгрывать самостоятельно или с друзьями все то, что он видел вокруг себя в мире взрослых. Проиграв одну ситуацию, а затем вторую, ребенок останавливался и выбирал те сюжеты игр для себя, в которых ему было интересно и комфортно.

На уроках иностранного языка у учителя есть возможность, используя сюжетно-ролевые игры, не только закрепить полученные знания на практике и показать их применение в жизненных ситуациях, но и направить сюжетно-ролевые игры на становление профориентации школьника.

Зачастую, профориентация в школе заканчивается рассказом, беседой и тестом. Ученики, услышав рассказ о профессиях, побеседовав с психологами или с приглашенным специалистом той или иной профессии, должны уже сделать для себя выводы и определиться с выбором учебного заведения и специальности. Каждый взрослый человек, который построил успешную карьеру, может рассказать о длинном, витиеватом профессиональном пути, а иногда и о неправильно выбранном учебном заведении, «корочки» которого не пригодились в профессиональной жизни.

Школьнику, у которого настоящая деятельность заключается только в учебе, в получении знаний, не может сделать самостоятельный выбор профессии, не попробовав свои возможности на практике. Выбрав определенную роль в игре, ученик может проиграть её и понять нравится ли ему данная профессиональная деятельность или нет. Помимо этого у школьника есть возможность усвоить специальные лексические единицы, относящиеся к данной профессии или занятию.

Сюжетно-ролевая игра в развернутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Она выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих смыслах человеческой деятельности. Игровая роль позволяет соединить аффективно-мотивационную и операционально-техническую стороны деятельности. Содержанием сюжетно-ролевой игры являются отношения между людьми, осуществляемые через взаимное манипулирование с предметами. В сюжете такой игры воспроизводится какая-либо форма деятельности взрослых. Сюжеты очень разнообразны и изменяются в зависимости от конкретных условий жизни ребенка и расширения его кругозора. Особенностью

игровой ситуации является игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой и его используют в соответствии с новым значением.

Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Ролевые игры способствуют деятельностного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится ученик со своими интересами и потребностями. Ситуация общения, моделируемая в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации в профессиональной деятельности.

Существует огромное количество форм ролевых игр на уроках иностранного языка: экскурсии, заочное путешествие, интервью, конференция, круглый стол, репортаж и т.д. Ролевые игры готовят учащихся к определенной роли в жизни, являясь репетицией к реальной жизни.

Использование ролевых игр возможно на любом этапе обучения, однако, обычно лучше оставлять ролевую игру на заключительные уроки или обобщающие уроки с целью закрепления специальной лексики, повторение пройденного грамматического материала.

На начальном этапе усвоения материала обычно используется имитационная игра, которая имеет конкретную ситуацию общения: в магазине, в библиотеке, в школе (уместно выбрать роли, на пример, между продавцом и покупателем, библиотекарем и читателем, учителем и учеником). Сначала отрабатывается диалог из учебника, после чего учащиеся входят в роль, внося свои личностные элементы, индивидуальные особенности (спрашивают о том предмете, который они хотели бы купить в магазине, или предлагают свой товар). Учащиеся воспроизводят знакомый текст, наполняя его новым содержанием, используя такие экстралингвистические средства как: мимика, интонация и т.д. Учитель помогает учащимся довести его до автоматизма, используя схемы «стимул – реплика» - Can I help you? – Yes, please. Постепенно схема усложняется.

Ролевая игра используется учителем на более продвинутом этапе. От имитационной она отличается тем, что роли учащиеся не заучивают, а используют материал. Усвоенный ранее, дополняют его по-своему. Большое внимание уделяется использованию оценочных суждений, разговорных клише: I think + I guess+ To my mind + etc. Учитель должен учитывать следующие признаки ролевой игры при ее подготовке:

- ситуация должна быть наиболее приближенной к жизни;
- роли должны соответствовать данной ситуации;
- участники должны учитывать различные цели персонажей ролевой игры; - участники должны действовать только коллективно;
- должна быть поставлена общая цель;
- участники должны прийти к собственному решению по ситуации;
- должна быть система оценивания.

Феномен игры заключается в том, что, являясь развлечением и отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель вида человеческих отношений и проявлений в труде.

Основными функциями сюжетно-ролевых игр в обучении иностранному языку являются: создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определенной ситуации; возможности проиграть предложенную деятельность какого-либо специалиста; реализация дидактической основы в форме учебной задачи для синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке, а также интенсивная тренировка употребления усваиваемого лексического и грамматического материала.

Список литературы

1. Венгер А.С. Словарь. Психологическое развитие. – М., 1995;
2. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М., 1999;
3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. ПрофорIENTATION. – М.:Academia, 2005.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Бокова О.А., Федосеева М.А.

Алтайская государственная педагогическая академия, г.Барнаул
Барнаульский государственный педагогический колледж, г.Барнаул

Развитие ребенка дошкольного возраста как субъекта активной познавательной деятельности является важной целью образовательной системы, а ее достижение возможно лишь при обеспечении адекватного протекания процесса адаптации, понимаемой не только как приспособленность к функционированию ДООУ, но и как готовность к дальнейшему развитию в имеющихся условиях.

Практика показывает, что многие недостатки в развитии ребенка остаются не устраненными в силу того, что, несмотря на признание системного характера самого явления социально-психологической дезадаптации, ее коррекция и профилактика строится на уровне работы с отдельными проявлениями и сводится в конечном итоге к приспособлению ребенка к требованиям режима и системе занятий в ДООУ.

В исследованиях, посвященных коррекции и профилактике дезадаптации, при констатации сложности структуры факторов риска, ребенок как объект коррекции рассматривается часто либо вне социально-педагогической ситуации развития, либо вне воспитательного микросоциума семьи.

Комплексная природа факторов риска возникновения социально-психологической дезадаптации обуславливает необходимость системного психолого-педагогического воздействия на все составляющие и связи между ними. Следовательно, научно-методически обоснованная комплексная система профилактики и коррекции социально-психологической дезадаптации будет эффективна и позволит смягчить ее негативные проявления в том случае, если процесс профилактики и коррекции будет носить комплексный характер и осуществляться с учетом специфики социально-педагогической ситуации: параллельное воздействие на ребенка и его социальную среду, а именно семью и детско-родительские отношения.

С нашей точки зрения, наиболее эффективно это возможно через организацию родительского всеобуча, т.к. возникают благоприятные возможности для органического сочетания разнообразных форм работы с родителями, расширяется спектр педагогического руководства семейным воспитанием: осуществляется развитие разнообразных форм психолого-педагогического просвещения родителей, повышение их культурно-образовательного уровня с учётом различного социального положения семей; выявление и использование в практической деятельности позитивного опыта семейного воспитания.

Родительский всеобуч – одна из универсальных форм работы с семьями воспитанников и пропаганды психолого-педагогических знаний и умений родителей, их компетентности в вопросах воспитания и обучения детей, формирующая родительское общественное мнение, родительский коллектив.

В то же время в Алтайском крае существует проблемная ситуация, которая выражается в противоречии между необходимостью использования потенциала методической работы в дошкольном образовательном учреждении для развития компетентности педагогов в сфере взаимодействия с родителями воспитанников и отсутствием соответствующих методик и технологий. Решение этой проблемы мы видим в реализации программы повышения компетенции педагогов в области организации профилактики дезадаптивного поведения детей дошкольного возраста через родительский всеобуч.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на протяжении многих лет идет поиск разнообразного содержания, форм, методов и средств взаимодействия ключевых фигур образовательного процесса: педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей воспитанников.

Несмотря на то, что проявления социально-психологической дезадаптации в дошкольном возрасте имеют достаточно мягкие формы, ее последствия для социального роста личности оказываются наиболее тяжелыми. Многочисленные исследования (Г.М. Бреслав, Н.В. Вострокунов, Н.М. Иовчук, В.Е. Каган, В.В. Ковалев, Г.Ф. Кумарина, Н.В. Самоукина, А.А. Северный) показывают, что несвоевременное распознавание характера и природы различных проявлений дезадаптации, отсутствие специальных профилактических и коррекционных программ приводит не только к хроническому отставанию в усвоении знаний и снижению познавательной

активности, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития ребенка, к различным формам отклоняющегося поведения.

Актуальность данной темы определяется ведущим противоречием между важностью проблемы профилактики дезадаптивного поведения детей, ее актуальностью для образования и воспитания, с одной стороны, и недостаточной компетентностью педагогов решить эту проблему самостоятельно вследствие слабой разработанности соответствующих технологических основ ее реализации через родительский всеобуч, с другой.

Тема профилактики социально-психологической дезадаптации обладает высоким уровнем практической значимости для педагогов в связи с тем, что ее разработка предоставляет методическое обеспечение работы с родителями по профилактике дезадаптивного поведения детей и специально разработанную для педагогов образовательную программу по организации родительского всеобуча «Позитивные жизненные ценности семейного воспитания» с акцентом на системность профилактики дезадаптации.

Родительский всеобуч становится для родителей не дополнительной обязанностью, а возможностью найти ответ на интересующий вопрос воспитания, помощь и поддержку в трудной жизненной ситуации, поделиться положительным опытом семейного воспитания, утвердиться в своих правильных позициях, либо подкорректировать ошибки в воспитании.

Педагогический родительский всеобуч обеспечивает родителей основами педагогических знаний, необходимых для воспитания детей в семье; формирует единство воспитательных воздействий ДОУ и семьи, обобщает и распространяет положительный опыт воспитания, привлекает их к активному участию в воспитательной работе.

СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

**СЕКЦИЯ №22.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2014 ГОД

Январь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2014г.

Февраль 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2014г.

Март 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2014г.

Апрель 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2014г.

Май 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2014г.

Июнь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2014г.

Июль 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2014г.

Август 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика, психология и образование: от теории к практике**», г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2014г.

Сентябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2014г.

Октябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция «**Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития**», г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2014г.

Ноябрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики», г. Красноярск**

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2014г.

Декабрь 2014г.

Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж**

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2014г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2015г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ



ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Сборник научных трудов по итогам международной
научно-практической конференции**

**г. Челябинск
2014г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 07.07.2014.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14,0.
Тираж 550 экз. Заказ № 1283.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58